POMIĘDZY REFORMAMI

EDUKACJA POCZĄTKOWA W POLSKICH REFORMACH OŚWIATOWYCH W LATACH 1932–1961

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

http://dx.doi.org/10.18778/7969-681-9

DOROTA RADZIKOWSKA

POMIĘDZY REFORMAMI

EDUKACJA POCZĄTKOWA W POLSKICH REFORMACH OŚWIATOWYCH W LATACH 1932–1961

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2015

Dorota Radzikowska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT
Krystyna Baranowicz

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Bogusław Pielat

SKŁAD I ŁAMANIE
AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI
czartart.com: Magdalena Muszyńska, Izabela Surdykowska-Jurek
Zdjęcia wykorzystane na okładce: Fotolia ©Masson

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2015

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.06873.15.0.M

Ark. wyd. 10,0; ark. druk. 9,375

ISBN 978-83-7969-681-9
e-ISBN 978-83-7969-682-6

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia @uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Spis treści

Wprowadzenie 7

Rozdział 1. Budowanie idei edukacji początkowej w Polsce międzywojennej 21

1.1. Pierwsze rozwiązania systemowe w zakresie edukacji początkowej w Polsce 21
1.2. Próby ustrukturyzowania edukacji początkowej w pierwszych reformach Polski międzywojennej 33
1.3. Edukacja początkowa w założeniach reformy z 1932 r. 46

Rozdział 2. Próby reformowania edukacji początkowej w pierwszych latach powojennych 57

2.1. Prace nad reformą organizacyjno-programową w latach 1944–1948 57
2.2. Tendencje centralistyczne w szkolnictwie polskim w latach 1949–1956 67
2.3. Pierwsze powojenne programy nauczania dla klas I–IV 72

Rozdział 3. Miejsce edukacji początkowej w reformie oświatowej roku 1961 93

3.1. Geneza i główne założenia reformy oświatowej roku 1961 93
3.2. Metodyczne podstawy nauczania początkowego w aspekcie założeń reformy 99
3.3. Nowe programy nauczania dla klas I–IV 125

W miejsce zakończenia. Dylematy reform edukacyjnych w kontekście zmian politycznych i społecznych 133

Bibliografia 137

Wprowadzenie

Edukacja wczesnoszkolna, określana w przeszłości mianem nauczania elementarnego, później początkowego, zawsze stanowiła najniższy szczebel kształcenia ogólnego. Jest to etap niezwykle ważny, traktowany jako swoisty fundament, na którym opiera się całe dalsze kształcenie i wychowanie. Edukacja wczesnoszkolna wyznacza kierunek działań pedagogicznych oraz warunkuje dalsze losy i karierę szkolną uczniów. Od tego pierwszego okresu pobytu dziecka w szkole zależy często cała jego przyszłość, jego stosunek do grupy społecznej, wartości i wreszcie stosunek do siebie samego.

Cechą charakterystyczną edukacji początkowej jest akcentowanie jej propedeutycznego charakteru. Ta przygotowawcza praca ma wszechstronnie aktywizować ucznia, ciągle dostarczać mu okazji do różnorodnych działań, by w wyniku ich realizacji osiągnąć optymalny stopień jego ogólnego rozwoju, potrzebny do systematycznej nauki na wyższych szczeblach kształcenia. Jednak, jak zauważył Ryszard Więckowski, „wprowadzający" charakter edukacji wczesnoszkolnej nie sprowadza się w

> istocie rzeczy wyłącznie lub prawie wyłącznie do przygotowania dziecka do dalszego kształcenia na szczeblach wyższych, ale ma na względzie nade wszystko poznanie przez dziecko, w toku własnej aktywności, sposobów czy technik pracy umysłowej. To pozwoli oczywiście zdobywać dziecku wiedzę na szczeblach wyższych, ale nie jest to nadrzędną wartością edukacji wczesnoszkolnej wynikającą ze zjawiska propedeutyczności[1].

O odrębności, czy mówiąc inaczej – swoistości edukacji wczesnoszkolnej, decydują określone preferencje w pracy z dzieckiem sześcio- dziesięcioletnim. Praca pedagogiczna na tym etapie musi uwzględniać specyficzne właściwości rozwojowe dziecka w młodszym wieku szkolnym, sprowadzające się w istocie do tego, że podstawą pojęć i wyobrażeń dziecka o świecie jest jego własna aktywność

---

[1] R. Więckowski, *Swoistość edukacji wczesnoszkolnej, jej istota, podstawowe problemy*, [w:] S. Palka (red.), *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, Katowice 1994, s. 74.

i działalność. Dzieci w tym wieku poruszają się na „terenie" konkretu, obserwacji i eksperymentowania, skupiają swoją uwagę głównie na tym, co je zaciekawia. Świat, który je otacza, poznają w całości. Ważne jest przy tym, że gotowość do nauki i zdolność do uczenia się poszczególnych dzieci są bardzo zróżnicowane.

Na każdym etapie edukacji rozwój dzieci jest wartością nadrzędną. Jednak o ile w warunkach nauczania systematycznego rozwój jest stymulowany przez proces zdobywania mniej lub więcej usystematyzowanej wiedzy, o tyle w przypadku edukacji wczesnoszkolnej rozwój ten jest uwarunkowany praktyczną działalnością dzieci.

Edukacja na szczeblu początkowym jest podstawą dalszego efektywnego kształcenia, głównym ogniwem w zorganizowanym systemie oświaty, stymulującym właściwy rozwój dziecka. Stąd zagadnienia związane z przyjęciem jej właściwej koncepcji i organizacji bardzo często pojawiają się w rozmaitych pracach badawczych. Dlatego również potrzeba ciągłej modernizacji edukacji początkowej, tak by mogła ona w optymalny sposób pełnić swoje funkcje, znajduje odzwierciedlenie w kolejnych postulatach reform oświatowych.

Reformy oświaty są zjawiskiem obecnym w procesie edukacyjnym od wieków i z pewnością pozostaną jego trwałym elementem. Mają one swoje źródło w projektach reform, które opierają się na wcześniej określonych założeniach i przewidywanych konsekwencjach dla systemu oświatowego. Zbiór takich założeń i wynikających z nich konsekwencji składa się na paradygmat reform oświatowych[2].

Podejmując rozważania nad problematyką reform edukacji początkowej, należy w pierwszej kolejności dokonać wyjaśnienia samego terminu „reforma", gdyż w literaturze spotkać można różne jego interpretacje. Szczególne trudności występują w odróżnieniu od pojęcia „reforma" zbliżonego do niego terminu „innowacja".

Słownik języka polskiego PWN definiuje reformę jako

> zmianę w jakimś systemie nie oznaczającą radykalnego i jakościowego przekształcenia tego systemu, zwłaszcza zmianę społeczno-ekonomiczną lub polityczną nie naruszającą podstaw istniejącego ustroju; ulepszenie czegoś; wprowadzenie zmian i ulepszeń[3],

innowację zaś jako

> wprowadzenie czegoś nowego; rzecz nowo wprowadzoną; nowość, nowatorstwo, reformę[4].

Definicje te wskazują na tendencję do synonimicznego traktowania obu omawianych terminów, zwłaszcza w ujęciu pedagogicznym.

---

[2] J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy konstruowania i weryfikacji programów kształcenia*, [w:] H. Kosętka, J. Kuźma (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, Kraków 2000, s. 15.

[3] *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1981, s. 33.

[4] Tamże, s. 792.

Odnosząc przedstawione pojęcia do problematyki oświatowej, Wincenty Okoń w *Nowym słowniku pedagogicznym* podaje, że

> reforma szkolna to zmiana ustroju, treści i organizacji całego systemu szkolnictwa lub niektórych jego części, spowodowana przez przeobrażenia życia społeczno-gospodarczego kraju i konieczność dostosowania do nich działalności szkolnictwa, jak również przez postęp nauk pedagogicznych. Reforma szkolna jest przedsięwzięciem złożonym, wymaga nie tyle doraźnych decyzji, ile wieloletnich przygotowań, które m.in. obejmują opracowanie długoterminowych prognoz, przygotowanie i poddanie pod szeroką dyskusję projektów reformy szkolnictwa, zatwierdzenie ich przez powołane do tego władze, opracowanie programów i podręczników, przygotowanie bazy lokalowo-wyposażeniowej i przede wszystkim dokształcenie oraz wykształcenie nauczycieli tak, aby z przekonaniem i odpowiednim przygotowaniem przystępowali do realizacji założeń reformy[5].

Reformą w tym ujęciu jest więc każda zmiana całości lub elementów systemu szkolnictwa, wywołana koniecznością dostosowania go do aktualnych wymagań życia społeczno-gospodarczego oraz osiągnięć nauki. Definicja ta podkreśla złożoność i wieloaspektowość procesów reformatorskich. Wskazuje również na konieczność odpowiedniego ich przygotowania. Przez innowację pedagogiczną W. Okoń rozumie natomiast

> zmianę struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym. Mówiąc o zmianie mamy na myśli zmiany ulepszające system, a więc bądź pracę nauczycieli (jej metody i środki) i uczniów, bądź warunki materialno-społeczne pracy szkolnej. Wyrażenie zmiana struktury oznacza, iż innowacja pedagogiczna dotyczy zmiany nie tylko w obrębie poszczególnych składników systemu, lecz przede wszystkim zmiany wzajemnych związków pomiędzy składnikami systemu[6].

Precyzyjne dookreślenie elementów różnicujących obydwa terminy jest niezwykle trudne. Używane są one w tak różnorodnych kontekstach politycznych, społecznych i pedagogicznych, że trudno jest jednoznacznie stwierdzić, co dokładnie oznaczają. Aby uściślić rozumienie kluczowego dla tej pracy pojęcia „reforma" należy postawić pytanie: „co jeszcze nie jest, a co już jest reformą edukacji?" Próby odpowiedzi na tak sformułowane pytanie podjęli się J. W. Guthrie oraz J. E. Koppich.

Swoje rozważania zaczynają od stwierdzenia, że w przeciwieństwie do większości podejmowanych w sferze edukacji zmian, które mają charakter „drobnych kroków", reformy prowadzą do zmian zasadniczych w szkolnictwie. Jednak w jaki sposób – zapytują cytowani autorzy – na podstawie jakich kryteriów możemy uznać, że dana zmiana ma charakter zasadniczy lub go nie ma? Odpowiadając na to pytanie, J. W. Guthrie i J. E. Koppich sformułowali cztery takie kryteria, przy

---

[5] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 239.

[6] Tamże, s. 101.

czym ich osią jest zmiana bardzo szeroko rozumianej struktury stosunków władzy (odmienna „dystrybucja" władzy w sferze edukacji). Z reformą mamy więc do czynienia wówczas, gdy – zdaniem autorów – wystąpi jeden z trzech czynników:

– po pierwsze, określone instytucje społeczne, względnie grupy, uzyskują (nie posiadane wcześniej) prawa dostępu do środków materialnych, do określonych form aktywności społecznej lub do podejmowania decyzji;

– po drugie, określone instytucje społeczne bądź grupy tracą w całości lub częściowo (posiadane wcześniej) prawa dostępu do środków, aktywności czy decyzji;

– po trzecie, określone instytucje społeczne lub grupy zmuszone są do podejmowania albo zaniechania pewnych działań[7].

W swoich dalszych rozważaniach wspomniani autorzy zadają szereg kluczowych dla zrozumienia istoty reformy edukacyjnej pytań: czy zmiana, która jest tylko „proponowana", a nie zostaje wprowadzona w życie, nadal może być uznana za reformę?; jak potraktować reformę, która co prawda jest zrealizowana, ale w praktyce zyskuje zupełnie inne – od oczekiwanego przez inicjatorów – znaczenie?; jak długo zmiana powinna „funkcjonować" w praktyce, aby została uznana za reformę oraz aby założony „główny" rezultat został urzeczywistniony? Odpowiadając na te pytania J. W. Guthrie i J. E. Koppich wykluczają wszystkie te propozycje, które „nie stały się rzeczywistością", choć nie zakładają jednocześnie, że zmiana musi przynieść stały lub nawet trwający przez dłuższy czas efekt[8]. Dopóki proponowane zmiany nie są więc choćby częściowo zrealizowane, nie mogą zostać uznane za „reformy", mimo że mogą wpływać w istotny sposób na charakter i specyfikę kolejnych prób zmian.

W swojej pracy przyjmuję, iż reforma to „usankcjonowane prawnie zmiany w układach, systemach i instytucjach oświatowych"[9]. Definicja ta, ze względu na wymienienie tylko jednego, ale niepodważalnego warunku zaistnienia zmian reformatorskich, pozwala na pogodzenie stanowisk różnych pedagogów, uwzględniających w swych definicjach różnorodne elementy. Jest to definicja bardzo pojemna znaczeniowo, co wyznacza wysoki stopień jej uniwersalizacji.

Podstawę pojęcia „reforma" stanowi kategoria zmiany. Każda innowacja, myślenie innowacyjne – jest myśleniem w kategorii zmiany. Zmiana w refleksjach nad szkołą jest zjawiskiem dość powszechnym, a – nawet – nieodzownym. Każde bowiem zapytanie o koncepcję edukacji, o nowe metody, techniki, podejścia, pomysły – oznacza myśl o potrzebie zmiany. To zmiana decyduje o istocie

---

[7] J. W. Guthrie, J. E. Koppich, *Ready, A.I.M., Reform: Building a Model of Education Reform and "High Politics"*, [w:] H. Beare, W. Lowe Boyd (eds), *Restructuring Schools. An International Perspective on the Movement to Transform the Control and Performance of Schools*, Washington 1993, za: M. Cylkowska-Nowak, *Współczesne trendy w zakresie reform edukacji na świecie*, [w:] R. Leppert (red.), *Edukacja w świecie współczesnym*, Kraków 2000, s. 337.

[8] Tamże, s. 338–339.

[9] A. M. de Tchorzewski, *Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Białystok 2002, s. 88.

i sensie każdej reformy, w tym reformy edukacyjnej. Zmiana jako podstawowa kategoria analizowania wszystkich procesów pedagogicznych jest powszechnie stosowana w naukach o wychowaniu, dzięki czemu można lepiej poznać prawa i mechanizmy, które nimi kierują, w celu osiągania założonych celów. Aby lepiej zrozumieć termin „reforma", należy zastanowić się najpierw nad istotą zmiany – jaki jest jej sens, źródła i skutki.

> Procesy zmian – ujmując najprościej – mogą realizować się na dwóch poziomach: jednostek, małych grup społecznych oraz wielkich grup społecznych, takich jak społeczeństwo globalne czy naród[10].

Jednostka dostrzega przede wszystkim zmiany dokonujące się na najniższym poziomie, te, które zachodzą w jej codziennym życiu indywidualnym i rodzinnym. Aby zauważyć zmiany w mikroskali, należy spojrzeć na nie z odpowiedniej perspektywy czasowej (perspektywa długiego trwania czy też perspektywa procesu historycznego). Występująca w tych procesach zmiana niesie bardziej lub mniej gwałtowne przekształcenie istniejącej struktury społecznej, określa również kierunek i trend przemian.

Andrzej Radziewicz-Winnicki dzieli zmiany społeczne – w sposób nieodbiegający od dotychczasowych rozważań – na „zmiany przebiegające w ramach systemu" oraz „zmianę systemu jako całości". Wynika to z samej definicji zmiany, w której według niego

> występują zarówno przeobrażenia przypadkowe i drobne, pozornie nieistotne, zachodzące w postawach jednostek, mniej ważne dla egzystencji grupy w wielu obszarach jej życia zbiorowego, jak również zmiany trwałe, te szczególnie istotne, przekształcające radykalnie dotychczasowe funkcje jednostek, grup społecznych w danej strukturze[11].

Warto zauważyć, że zmiana przenika życie szkolne nie tylko w wyniku samej zmiany struktur, ale również, a może przede wszystkim, poprzez świadomość podmiotów społecznego działania.

> Bez zmiany świadomości nowe struktury wypełniają się starą treścią. Zmiana struktur bez zmiany świadomości prowadzi do powstawania sfery pozoru, do konstruowania bytów funkcjonujących w nierozpoznany i nieprzewidziany sposób[12].

Osoby odpowiedzialne za wdrożenie zmiany muszą nie tylko dobrze znać jej właściwości, ale również liczyć się z oporem wynikającym z niezrozumienia lub

---

[10] J. Chłopecki, *Ciągłość, zmiana i powrót. Szkice z socjologii wychowania*, Rzeszów 1997, s. 38.

[11] A. Radziewicz-Winnicki, *Uczestnictwo w kulturze społeczności lokalnych (próba eksplikacji zmian psychospołecznych)*, [w:] T. Frąckowiak (red.), *Koncepcje pedagogiki społecznej*, Poznań 1996, s. 117–118.

[12] T. Szkudlarek, *Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa 2000, s. 288.

braku poczucia potrzeby zmiany. Taki naturalny opór, bardziej lub mniej świadomy, wobec tego co nowe, narzucone, nieznane pojawia się w przypadku administracyjnego stylu wprowadzania zmian.

> Zmiana następuje dzięki nowej wiedzy, ale sama tylko nowa wiedza nie wystarczy, żeby zmiana mogła zajść. Ludzie muszą uznać potrzebę zmiany, a przyjdzie im to łatwiej, jeśli dowiedzą się, na czym zmiana polega i co przynosi[13].

Tym łatwiej uznajemy też zmiany, im bardziej wydają się nam zgodne z osobistym systemem wartości. Zmiana nie może być „zadawana" przez teorię i dekretowana przez jakkolwiek pomyślaną ideologię. „Dążenie do zmiany realności edukacji musi uwzględniać zmianę świadomości jej podmiotów dokonującą się na skutek i w trakcie aktywnego działania na rzecz zmiany"[14].

Analiza zmian współtworzących dzieje oświaty pozwala ujmować rzeczywistość edukacyjną jako proces o charakterze raczej ewolucyjnym, w którym dokonuje się konfrontacja świata teorii z jednej strony, z drugiej zaś – świata realnych zachowań ludzkich. Zmiana jest wówczas najczęściej utożsamiana z konkretną strategią wprowadzania reform.

Proces urzeczywistniania reform oświatowych jest niezwykle złożony, stąd analizy tego zjawiska dokonywane są zazwyczaj na wielu poziomach: zmian upodmiotowienia w zakresie podejmowania decyzji, zmian sposobów rozdziału środków materialnych, zmian obowiązujących przepisów i wreszcie przemian w sferze aksjologicznej[15]. Każda reforma musi być przygotowana pod względem koncepcyjnym, kadrowym, infrastrukturalnym, organizacyjnym i finansowym.

Podkreślić należy, że reforma oświaty nie stanowi procesu, który przebiega w linearny sposób. Nie ma też na nią gotowej recepty. Jest to zwykle długotrwały proces, który wymaga konceptualnego przygotowania, realizacji i oceny wyników. Pewne drobne komponenty systemu edukacji można zreformować szybko, nawet w ciągu roku, poprzez doraźne przekształcenia czy zmianę organizacji jakiegoś elementu. Tadeusz Pilch uważa jednak, że takich operacji nie można utożsamiać z reformą. Prawdziwe zmiany następują powoli, pociągają za sobą inne, tworzą nowe zadania, wywołują określone skutki[16]. Zbyt szybkie wprowadzanie zmian jest nie tylko nieskuteczne, ale także destabilizuje funkcjonowanie oświaty jako całości.

Andrzej Bogaj twierdzi, że reforma systemu edukacji powinna być oparta na „określonej drodze postępowania": od pewnych założeń naczelnych, wyjściowych,

---

[13] A. C. Orstein, F. P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998, s. 292.

[14] T. Szkudlarek, *Radykalna*…, s. 288.

[15] M. Cylkowska-Nowak, *Współczesne*…, s. 341–343.

[16] T. Pilch, *Spory o szkołę*, Warszawa 1999, s. 120.

poprzez zakładane efekty do strategii i warunków osiągania celów reform. Jego zdaniem kolejne etapy reformy to:

1. Diagnoza stanu wyjściowego (określenie podstawowych dysfunkcji) systemu edukacji i jego poszczególnych elementów oraz oczekiwań społecznych co do jego zmiany.
2. Założenia naczelne (filozofia zmiany).
3. Określenie czynników, procesów i warunków determinujących charakter i kierunek reformy.
4. Zakładane efekty planowanych zmian.
5. Założenia programowo-organizacyjne reformy.
6. Strategia i warunki reform[17].

Reformy oświatowe są zazwyczaj egzemplifikacją lub pochodną szerszych przemian politycznych i społeczno-ekonomicznych w państwie. Mówiąc inaczej:

> reformy edukacyjne są zwykle odpowiedzią systemu politycznego na występujący w społeczeństwie brak równowagi, a okres poprzedzający próby reform cechuje się pewną społeczną dysharmonią[18].

Historia wielu krajów pokazuje, że naturalną konsekwencją wielkich przemian politycznych są reformy oświatowe. W sytuacji załamania się powszechnie akceptowanego systemu wartości podejmowane są najczęściej zmiany w edukacji. Należy zauważyć, że okres destabilizacji jako moment inicjowania reform oświatowych jest znaczący także w krajach o ogólnie stabilnym ustroju politycznym. Przyczyną utraty równowagi systemu może być zła koniunktura gospodarcza, kryzys ekonomiczny lub zmiana rządu powodująca wzrost preferencji dla odmiennych wartości w stosunku do dotychczas obowiązujących.

Reforma systemu edukacji jest zawsze trudnym wyzwaniem, ale i szansą postępu. Działania reformatorskie, niezależnie od ich kontekstu i zakresu, prowadzone są niezmiennie z nadzieją na pozytywną zmianę. A że nie zawsze te nadzieje udaje się urzeczywistnić, podejmuje się kolejne modyfikacje. W ten sposób nieskuteczność reform staje się siłą napędową permanentnego reformowania edukacji.

> Można by określić to zjawisko jako historyczne prawo samoodtwarzających i samonapędzających się niepowodzeń reformatorskich. Równocześnie jednak reformy edukacyjne przynosiły, obok niepowodzeń, jakieś konkretne rezultaty pozytywne, tylko zazwyczaj niewspółmiernie małe w stosunku do wybujałej wiary w ich skuteczność[19].

---

[17] A. Bogaj, *Reforma kształcenia ogólnego – rzeczywistość i perspektywy*, [w:] I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, *Strategie*…, s. 131.

[18] A. Cudowska, *Konteksty współczesnych przemian oświatowych*, [w:] E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków 2002, s. 369.

[19] A. Smołalski, *Ogólne cele reform edukacyjnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2000, nr 3, s. 34.

Iwonna Michalska pisze:

> Śledząc zmagania, przygotowania i przebieg prac służących reformowaniu oświaty zauważyć można, iż w zasadzie przyświecał im zawsze jeden cel: dostosowanie edukacji do nowego stanu osiągnięć w zakresie wiedzy ogólnej, dorobku nauk pedagogicznych i psychologicznych, jak również warunków zmieniającego się życia. Przyjmowane w różnych okresach […] rozwiązania miały charakter albo globalny, polegający na niemal całkowitej przebudowie istniejącego systemu szkolnego i podstaw przedmiotowo-programowych, albo wybiórczy, sprowadzający się do dokonania przekształceń w pewnym, ograniczonym zakresie[20].

Jednak dotychczasowe rozważania pokazują, że zapewnienie powodzenia działań reformatorskich jest zadaniem niezwykle trudnym, a nawet – jak dowodzi historia oświaty – często wręcz niemożliwym do zrealizowania. Juan Carlos Tedesco, dyrektor Międzynarodowego Biura Edukacji, oceniając reformy edukacyjne w kilku ostatnich dekadach stwierdził: „W oświacie próbowano już wszystkiego, ale zawsze z umiarkowanymi rezultatami”[21]. Dlaczego więc tak trudno jest zreformować system oświatowy? Co wywołuje permanentne niezadowolenie z efektów reform, przyczyniając się jednocześnie do postulowania kolejnych? I wreszcie, z czego wynika tak częste podejmowanie prób reformowania oświaty? Czesław Banach zaś dodaje:

> Czyżby szkoła i system edukacji był z natury swej trudno reformowalny czy może warunki realizacji, w tym przygotowanie nauczycieli, nie odpowiadały celom programowym i organizacyjnym reformy?[22]

Być może jedną z przyczyn utrwalania się inercji systemów oświatowych jest fakt, że wiele zjawisk, które zachodzą w edukacji, naprawdę od niej nie zależy. Jej działalność wpisuje się bowiem w kontekst polityczny, gospodarczy i społeczno-kulturowy funkcjonowania społeczeństwa jako całości.

Przyczyna takiego stanu rzeczy tkwi również w bardzo bogatej i różnie konstruowanej liście warunków koniecznych, jakie należy spełnić przystępując do reformowania systemu oświatowego. Reformowanie systemu edukacji jest działalnością nastawioną na rozwiązywanie problemów i wyzwań, skomplikowaną, długofalową, kosztowną i odpowiedzialną. Przeprowadzenie reformy szkolnictwa na dużą skalę jest zadaniem trudnym i złożonym. Należy tu bowiem brać pod uwagę nie tylko kwestie infrastruktury, ale również istotne odniesienia do psychologii czy też odpowiednie rozłożenie w czasie. Jakościowa reforma szkolnictwa powinna być zawsze rzetelnie opracowana, właściwie wdrażana oraz prawidłowo rejestrowana.

---

[20] I. Michalska, *Wstęp*, [w:] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycje i współczesność*, Skierniewice 2001, s. 5.

[21] J. C. Tedesco, *Oświata: kierunki reform*, „Społeczeństwo Otwarte” 1994, nr 5, s. 33.

[22] Cz. Banach, *Cienie i blaski polskiej edukacji w XX wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2001 nr 1–2, s. 5.

Ponadto wiele reform pedagogicznych na świecie nie powiodło się, gdyż u ich podstaw funkcjonował niewłaściwy obraz szkół i procesu innowacyjnego. Reformatorzy zbyt często nie doceniali stopnia złożoności instytucji szkoły i czasu potrzebnego na wprowadzenie zmian oraz rangi i roli nauczyciela. Wszak powodzenie reform oświatowych, szczególnie reform dotyczących jednocześnie struktury systemu i programów kształcenia, w znacznej mierze zależy też od aktorów edukacyjnej sceny, od ich postaw i przekonania do konieczności i możliwości przeprowadzenia zmian, a nie tylko od polityków i odgórnych dyrektyw. „Innowacja, jak każde postępowanie optymalizacyjne w praktyce szkolnej, uzależniona jest przede wszystkim od kompetencji nauczycieli"[23].

Zdaniem J. Delorsa – przewodniczącego Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji XXI wieku – powodzenie reformy edukacyjnej w dużej mierze jest zależne od jej głównych uczestników, którymi są:

– społeczność lokalna, tj. rodzice, uczniowie, nauczyciele, dyrektorzy szkół;
– władze publiczne;
– społeczność międzynarodowa[24].

Niestety, autorzy raportu UNESCO *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* stwierdzają, że

> decyzje o reformach są najczęściej podejmowane w ogniwach centralnych z pominięciem rzeczowej konsultacji z różnymi podmiotami i ewaluacji rezultatów[25], [choć] tylko stały dialog ze wszystkimi partiami politycznymi, stowarzyszeniami zawodowymi i przedsiębiorstwami może zapewnić stabilność i trwałość procesu edukacyjnego[26].

Szukając warunków koniecznych do powodzenia reformy, niektórzy badacze, zwłaszcza specjaliści w zakresie nauk o organizacji i zarządzaniu, socjologii czy nauk społecznych i pedagogicznych, wyróżniają zmienne, od których zależy sukces w reformowaniu oświaty. I tak Torsten Husén, współautor szwedzkiej reformy szkolnej z lat sześćdziesiątych, edukacyjny ekspert UNESCO, opracował listę reguł reformowania oświaty, którą uznano za drogowskaz i jednocześnie kryterium oceny zabiegów podejmowanych w celu unowocześnienia systemów szkolnych. Pierwsza, spośród sformułowanych przez Huséna, reguła reformowania oświaty, nakazuje zadać pytanie, czy

> reforma jest integralnym składnikiem szerszego programu społeczno-gospodarczej i kulturalnej przebudowy kraju, czy jest przez te reformy uwarunkowana i sama stanowi jeden z warunków ich powodzenia i skuteczności?[27]

---

[23] W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*, Łódź 1998, s. 175.

[24] *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO, J. Delors (red.), tłum. W. Rabczuk, Warszawa 1998, s. 151.

[25] Tamże, s. 166–167.

[26] Tamże, s.169.

[27] Cz. Kupisiewicz, *Reforma szkolna MEN z 1998 roku na tle porównawczym*, [w:] I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin (red.), *Strategie…*, s. 30.

Druga reguła wymaga dokładnego przygotowania reformy pod względem koncepcyjnym, organizacyjnym, finansowym i kadrowym oraz pozyskania dla niej przychylności społeczeństwa, w tym przychylności nauczycieli, ponieważ – jak twierdzi Husén – bez społecznego poparcia żadna reforma szkolna nie może się udać.

Zgodnie z trzecią regułą reformowania edukacji środki konieczne do podjęcia skutecznego przeprowadzenia reformy, w tym środki finansowe, kadrowe i infrastrukturę, należy przygotować z odpowiednim wyprzedzeniem.

Czwarta reguła Huséna pokazuje, że o powodzeniu reformy w dużym stopniu decyduje harmonijna współpraca centralnych i lokalnych władz oświatowych z nauczycielami i rodzicami uczniów, którzy powinni uznać realizowany projekt przebudowy „za własny".

Reguła piąta głosi, iż racjonalne przygotowanie i przeprowadzenie reformy szkolnej wymaga wsparcia ze strony badań pedagogicznych, socjologicznych, psychologicznych oraz – co istotne – zgodności z rachunkiem ekonomicznym.

Według szóstej reguły przywoływanej przez cytowanego wyżej pedagoga, koncepcja reformy powinna mieć charakter całościowy, tzn. obejmować programy, organizację, środki i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej, łącznie ze strukturą szkolnictwa, a oprócz tego wariantowy i perspektywiczny[28].

Zaprezentowane powyżej reguły reformowania edukacji zyskały sobie w światowej pedagogice powszechne uznanie.

Z kolei Cz. Banach podkreśla, że przy podejmowaniu decyzji o kształcie reformy edukacji należy uwzględnić różne jej uwarunkowania, do których należą następujące czynniki:

1) naukowe – jako wyznaczające kanony i treści programowe, umiejętności i postawy,

2) społeczno-kulturowe, wraz ze zjawiskiem przejmowania obowiązków edukacyjnych przez inne organizacje i instytucje edukacji równoległej, wspomagające i rywalizujące ze szkołą,

3) demograficzne,

4) materialno-ekonomiczne, dotyczące obliczeń kosztów i korzyści reformy, a także dostosowywania systemu edukacji do rynku pracy i polityki zatrudnienia,

5) historyczno-narodowe oraz stan świadomości społecznej i edukacyjnej,

6) ustrojowo-polityczne, z których wynikają ideały i wzory wychowawcze w państwie,

7) zewnętrzne, zagraniczne doświadczenia polityki edukacyjnej, projektowane i wdrażane reformy,

8) określenie roli i odpowiedzialności państwa w dziedzinie edukacji,

---

[28] T. Husén, *Strategy and Rules for Educational Reforms*, „Interchange" 1988, No 3–4 (Ontario) za: Cz. Kupisiewicz, *Reforma szkolna MEN z 1998 roku na tle porównawczym*, [w:] I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin (red.), *Strategie…*, s. 30–37.

9) organizacja i stan badań naukowych, niezbędnych do efektywnego programowania i realizacji polityki edukacyjnej,

10) wspomaganie procesów edukacji szkolnej i akademickiej przez masowe środki komunikacji społecznej, a także przeciwdziałanie ich postawom antyedukacyjnym[29].

Istotny wpływ na powodzenie reformy ma również wybór strategii jej wprowadzania. Trzeba zdać sobie sprawę z tego, że nawet najlepsze założenia i intencje mogą zostać zaprzepaszczone na skutek złej czy wadliwej strategii wprowadzania reform oświatowych.

Kreatorzy reform oświatowych chcą zmieniać bardzo skomplikowane układy społeczne. Dlatego prognozy skutków proponowanych reform są bardzo trudne do sformułowania z określonym stopniem pewności. Każdemu przewidywaniu skutków reformy można z pewnym prawdopodobieństwem przeciwstawić przewidywania odmienne. Skutki reform ujawniają się w pełni dopiero po wielu latach od zakończenia reformy, a przecież już samo wprowadzenie reformy może trwać kilka lat. Stąd także wynikają postawy utożsamiające reformy oświatowe z podróżami w nieznane: nigdy nie wiadomo, co z danej reformy po latach wyniknie[30]. Tym cenniejsze staje się więc rejestrowanie przeszłych doświadczeń reformatorskich, pozwalające na łatwiejsze antycypowanie efektów kolejnych podejmowanych zmian.

Bardzo ważne jest, by tworząc koncepcje reform oświatowych, projektując „nową przyszłość", brać pod uwagę dotychczasowy dorobek edukacyjny, a nawet szerzej, kulturowy. Jak podkreśla Wiesława Leżańska

> Nowość nie może polegać na całkowitym zerwaniu ciągłości – lecz na osadzeniu przyszłej szkoły na innych fundamentach niż obecne, ale jednocześnie na fundamentach zbudowanych przynajmniej w części z elementów, które wybieramy z naszego dziedzictwa i które chcemy zachować. Projektując nawet najbardziej utopijne koncepcje nie możemy zapominać o tym, czego uczy nas historia. Zabezpieczy nas to przed popełnianiem starych błędów, a może stać się cenną inspiracją nowego[31].

Zacytowana powyżej myśl stała się inspiracją niniejszej rozprawy, która stanowi analizę reform programowo-strukturalnych wprowadzanych w Polsce na pierwszym szczeblu kształcenia w szkole podstawowej w latach 1932–1961. Rozumiejąc reformę jako usankcjonowane prawnie zmiany w układach, systemach i instytucjach oświatowych, uwagę badawczą skupiono na tych działaniach reformatorskich, które wyszły poza fazę projektowania i poprzez odpowiednie akty prawne (ustawy uchwalone przez sejm) zostały wcielone w życie.

Głównym celem stawianym sobie w pracy jest zatem przedstawienie polskiej edukacji początkowej w kolejnych reformach oświatowych przeprowadzanych

---

[29] Cz. Banach, *Reforma systemu edukacji w Polsce – wyzwania, szanse, zagrożenia*, [w:] I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin (red.), *Strategie*…, s. 49–50.

[30] J. Szczepański, *Społeczne*…, s. 139–140.

[31] W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli*…, s. 194.

w Polsce w latach 1932–1961, przy czym ciężar badań koncentruje się głównie na założeniach reform, w mniejszym zaś stopniu na rzeczywistych zmianach w systemie edukacji, jakie zaszły pod ich wpływem. Ponieważ etap edukacji początkowej rozpoczyna organizowany przez szkołę proces wszechstronnego rozwoju uczniów, zadania nauczania początkowego rozpatrywane są tutaj „w ścisłym związku z zadaniami szkoły podstawowej jako szkoły ogólnokształcącej…”[32]

Wśród kryteriów, jakimi posłużono się do analizowania kolejnych reform, znalazły się: źródła, uwarunkowania i ogólne założenia reformy, miejsce edukacji początkowej w strukturze systemu oświatowego, cele i zadania edukacji początkowej w świetle założeń reformy, a także treści i programy nauczania dopuszczone do użytku na szczeblu edukacji początkowej wraz z metodami nauczania, formami organizacyjnymi pracy oraz środkami dydaktycznymi zalecanymi przez autorów programów i opracowań metodycznych.

Zdaję sobie sprawę, że lata 1932–1961 nie stanowią jednolitego okresu historycznego. Jednak wybór takiego przedziału czasowego podyktowany jest faktem, iż w tym okresie w Polsce zaszły znaczące zmiany w zakresie funkcjonowania i struktury systemu oświatowego, w tym także ideałów, celów, treści kształcenia oraz organizacji edukacji początkowej, przy czym ujawnione wówczas tendencje zmian znalazły swoje odzwierciedlenie w działaniach reformatorskich podejmowanych w kolejnych latach. W tym okresie ukształtowany został pewien model edukacji początkowej. Stała się ona niejako suwerennym, posiadającym odrębne cechy etapem kształcenia, przygotowującym dzieci do kształcenia na szczeblach wyższych.

Dodać należy, że dla określenia kontekstu i pełniejszego zobrazowania opisywanych reform oraz wskazania na ewolucyjny charakter zmian konieczne były odwołania do przeszłości, przypomnienie faktów i osób, a także przedstawienie zasadniczych tendencji, które poprzedzały pierwszą charakteryzowaną w pracy reformę.

Mimo że w tytule pracy pojawia się termin „reforma oświatowa”, to niniejsze opracowanie ogranicza się do prezentacji zagadnień związanych jedynie z systemem szkolnym, a właściwie z jego wycinkiem – edukacją początkową, pomijając obszerny opis pozostałych elementów szeroko rozumianego systemu oświaty i wychowania (czyli m.in. systemu kształcenia i wychowania pozaszkolnego czy instytucji pośrednio uczestniczących w procesach kształcenia i wychowania, takich jak rodzina, placówki kulturalne itp.). Zauważyć jednak należy, iż chcąc zaprezentować ewolucję edukacji wczesnoszkolnej w Polsce nie można zaniechać choćby tylko ogólnej charakterystyki kluczowych założeń reform dotyczących całego systemu oświatowego.

Wyjaśnienia wymaga również drugi człon tytułu opracowania, czyli „edukacja początkowa”. Jest to termin, który w pracy występuje wymiennie z określeniami:

---

[32] T. Wróbel, *Ogólne podstawy nauczania początkowego*, [w:] T. Wróbel (red.), *Praca nauczyciela w klasach I–IV*, Warszawa 1974, s. 9.

„edukacja elementarna", „nauczanie początkowe" oraz z terminem „edukacja wczesnoszkolna".

Pojęcie „edukacja elementarna" ma, spośród wyżej wymienionych nazw, najdłuższą historię. Przez wiele lat edukacja elementarna spełniała – jako jedyny szczebel kształcenia dla większości ludzi – funkcje zupełnie inne niż propedeutyczne. Miała dawać całkowite, choć bardzo skromne, przygotowanie do życia.

Przemianowanie szkolnictwa elementarnego na szkolnictwo powszechne nastąpiło w roku 1919, kiedy to, w okresie silnego rewolucyjnego wrzenia w Polsce, pojawiły się decyzje o dość postępowym charakterze. Wśród nich najistotniejszy był *Dekret o obowiązku szkolnym* naczelnika państwa z dnia 7 lutego 1919 r. [33].

W miarę stopniowego rozszerzania się zasięgu oddziaływania szkoły powszechnej akceptację zyskał termin „nauczanie początkowe" dla określenia pierwszego, najpierw czteroletniego, później trzyletniego etapu kształcenia, zachowującego odrębny, niejako suwerenny charakter. Termin „nauczanie początkowe" traktowany jest w pracy jako synonimiczny z określeniem „edukacja początkowa".

W literaturze z zakresu reform oświatowych znane są liczne prace zarówno pedagogiczne, prezentujące teorie reform edukacyjnych, jak i historyczne, koncentrujące się na założeniach i efektach reform oświatowych przeprowadzanych na przestrzeni lat 1932–1961 w Polsce na różnych szczeblach edukacji. Zagadnienie reform do jakich doszło w latach 1932–1961 w polskim systemie szkolnym, bez wyszczególniania jakiegokolwiek z etapów kształcenia, przedstawiały m.in. opracowania: Karola Poznańskiego (red.), *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej* (1991), Stanisława Mauersberga, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948* (1974), Iwonny Michalskiej i Grzegorza Michalskiego (red.), *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycje i współczesność* (2001), Wojciecha Pomykało, *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944–1976* (1977) czy Klemensa Trzebiatowskiego, *Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej* (1972).

Poza pracami dotyczącymi systemu szkolnego jako całości, pojawiły się również takie, które charakteryzowały bardziej szczegółowo sytuację jedynie szkoły ogólnokształcącej (podstawowej) w różnych okresach, ogólnie bądź z nastawieniem na konkretne zagadnienie. Dodać należy, że przez długi czas problematyka edukacji początkowej nie była wyodrębniona z całokształtu zagadnień związanych ze szkołą powszechną czy podstawową. Do nich należą prace: Wandy Garbowskiej, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939* (1976), Bolesława Potyrały, *Szkoła podstawowa w Polsce 1944–1984* (1987), Mieczysława Pęcherskiego, *Szkoła ogólnokształcąca w Polsce Ludowej* (1970) oraz Bogdana Suchodolskiego (red.), *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym* (1963).

---

[33] DzU Min.WRiOP, 1919, nr 2, poz. 2, *Dekret o obowiązku szkolnym* z dn. 7 lutego 1919 r.

W odniesieniu do organizacji nauczania początkowego w omawianym okresie opublikowanych zostało wiele prac, spośród których za najistotniejsze można uznać: *Nauczanie początkowe. Psychologia – dydaktyka – praktyka* Feliksa Korniszewskiego i Janiny oraz Antoniego Maćkowiaków (1938), *Metodykę pierwszych lat nauczania* pod red. Antoniego Maćkowiaka i Stefana Wołoszyna (1960), a także trzytomową *Metodykę nauczania początkowego* pod red. Zofii Cydzik i Tadeusza Wróbla (1961).

Jakkolwiek w literaturze historycznej i pedagogicznej istnieje wiele prac z zakresu reform oraz edukacji wczesnoszkolnej, to obszar zagadnień poświęconych historycznym aspektom reform w kontekście edukacji początkowej wydaje się mało zbadany. Stąd też interesujące powinno okazać się zgłębienie tego problemu w niniejszym opracowaniu.

Rozdział 1

Budowanie idei edukacji początkowej w Polsce międzywojennej

1.1. Pierwsze rozwiązania systemowe w zakresie edukacji początkowej w Polsce

Edukacja początkowa, określana w różnych okresach historycznych mianem nauczania elementarnego, początkowego bądź wczesnoszkolnego, zawsze stanowiła pierwszy szczebel w karierze edukacyjnej dziecka[1]. Jednak trudno tu mówić o jednakowym charakterze kształcenia początkowego realizowanego w przeszłości. Pierwotnie edukacja ta traktowana była jako zamknięty proces, który miał zapewnić jedynie pewne elementarne umiejętności przydatne w życiu (czytanie, pisanie, rachowanie) i w jak najbardziej elementarny sposób zorientować dziecko w otaczającym je świecie. Stopniowo, wraz z rosnącymi wyzwaniami cywilizacyjnymi, zmieniał się charakter kształcenia początkowego, które w wieku XX stało się przede wszystkim etapem przygotowawczym do dalszej edukacji na wyższych szczeblach.

Początki nowoczesnej organizacji nauczania elementarnego w Polsce przypadają na wiek XVIII i wiążą się z ideą upowszechniania oświaty wśród mas ludowych. Do chwili powstania Komisji Edukacji Narodowej, system wychowawczy w Polsce,

> pod względem form organizacyjnych oraz treści i metod pedagogicznych był ściśle dostosowany do klasowej i stanowej struktury społecznej. Ideały i treści wychowawcze oraz formy organizacyjne kształtowały się pod wpływem szlachty i duchowieństwa, które zdobyły sobie przewagę w życiu publicznym[2].

---

[1] M. Cackowska, A. Winiarz, *Kształcenie wczesnoszkolne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, t. I, Warszawa 2003, s. 918.

[2] K. Trzebiatowski, *Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej*, Warszawa 1972, s. 9.

Funkcjonujące wówczas szkolnictwo parafialne prezentowało bardzo niski poziom i służyło głównie celom wyznaniowym.

Dopiero w końcu XVIII i na początku XIX w., pod wpływem haseł rewolucji francuskiej (wiedza dla wszystkich, zgodnie z duchem równości) oraz nowych prądów filozoficznych, nastąpiła rozbudowa szkolnictwa elementarnego. Powiązana ona była ze zmianą jego funkcji i roli społecznej. Wówczas to doszły też do głosu racje ekonomiczne. Pojawiły się hasła podnoszone przez fizjokratów, że oświecanie ludu i upowszechnianie wiedzy leży w dobrze rozumianym interesie państwa – rozwijający się przemysł wymagał wykwalifikowanych pracowników. Przedstawiciele wzrastającej szybko pod względem ilościowym klasy robotniczej rozpoczęli walkę o szkołę świecką, która dałaby uczniom odpowiednie wykształcenie ogólne oraz przygotowanie zawodowe i społeczne. W zmienionych warunkach, wynikających z nowego układu gospodarczego i klasowego, realizacja powszechnego, obowiązkowego i równego szkolnictwa dla wszystkich dzieci nabrała wielkiej wagi.

W Polsce planowaniem powszechnej oświaty zajęła się utworzona w roku 1773, już po pierwszym rozbiorze kraju, Komisja Edukacji Narodowej. W jej skład weszli przedstawiciele sejmu i senatu, a sama Komisja oddana została pod protekcję króla. Pod zarządem nowo utworzonej władzy szkolnej znalazły się wszystkie szkoły, jakie funkcjonowały wówczas na ziemiach Korony i Litwy, poza Szkołą Rycerską w Warszawie.

Sieć szkolna była w tym czasie niejednolita, a poziom szkół bardzo zróżnicowany. Dość rzadka była sieć szkół parafialnych, związanych z najniższym szczeblem organizacji kościelnej. Co więcej, istnienie tych szkół było w ogóle niepewne. Zależało od troski o nie proboszcza, dobrej woli dziedzica oraz liczby dzieci w wieku szkolnym na danym terenie. Utworzenie jednolitego systemu edukacyjnego z tej mozaiki występującej na mapie szkolnej wymagało ogromnego wysiłku organizacyjnego[3]. Jednak Komisja, po pokonaniu licznych trudności (m.in. niechęć Kościoła do ograniczenia jego tradycyjnego monopolu szkolnego, początkowy brak zrozumienia i poparcia przez społeczeństwo), zdołała wypracować jednolity system szkolnictwa o charakterze hierarchicznym. Zmierzając do zmniejszenia różnic międzystanowych w poziomie wykształcenia, zainicjowała ona zakładanie szkół parafialnych, zwanych pierwiastkowymi, w których miały się uczyć dzieci chłopskie. Szkoły te stanowiły najniższy szczebel systemu szkolnego. Wyższy stopień stanowiły tzw. szkoły wydziałowe i podwydziałowe, na szczycie zaś hierarchii stały Szkoły Główne w Krakowie i w Wilnie. Te ostatnie były niczym innym, jak dawnymi Akademiami (Krakowską i Wileńską), poddanymi stosownym – według KEN – reformom. Jednak szkolnictwo parafialne, w którym miały uczyć się dzieci mieszczańskie, ubogiej szlachty oraz dzieci chłopskie, miało być w dalszym ciągu utrzymywane przez plebanie i dwory

[3] K. Mrozowska, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Warszawa–Kraków 1973, s. 19.

lub z opłat uczniowskich. Pojezuickie fundusze, jakimi dysponowała Komisja, przeznaczone zostały na szkolnictwo średnie i wyższe, służące głównie dzieciom klasy rządzącej.

Jednym z najważniejszych zadań KEN była reforma programów i metod nauczania w polskich szkołach. Do realizacji swoich zamierzeń Komisja powołała w 1775 r. tzw. Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, na którego czele stanął Ignacy Potocki, sekretarzem zaś został Grzegorz Piramowicz.

Początkowo miało ono przygotować reformę programów i podręczników. Z czasem jednak zakres jego działalności rozszerzał się coraz bardziej, obejmując większość spraw związanych z pracą szkolną. Należały do nich funkcje organizacyjne, przygotowanie odpowiednich projektów ustaw i przepisów, reforma uniwersytetów, nadzór nad wszystkimi szkołami, wyposażenie szkół w pomoce naukowe itp.

> Tak więc Komisja Edukacji Narodowej stała się rzeczywistym ministerstwem oświaty, władzą zwierzchnią w stosunku do całego szkolnictwa wszystkich szczebli, odpowiedzialna przed sejmem a częściowo przed królem, Towarzystwo zaś było jej organem wykonawczym, departamentem do spraw pedagogicznych, w pewnym sensie także gronem ekspertów[4],

jako że znaleźli się tu przede wszystkim najlepsi nauczyciele.

Założenia programowe przyjęte od początku i obowiązujące w nauczaniu na wszystkich szczeblach przez cały okres działalności Komisji, cechowały praktycyzm i troska o wychowanie obywatelskie. Uwzględnianie w nauczaniu „zastosowania praktycznego" było zgodne z duchem Oświecenia oraz potrzebami ekonomicznymi kraju. Również szkoły parafialne miały łączyć przygotowanie elementarne obejmujące naukę czytania i pisania w języku polskim tudzież arytmetykę z pewnymi wiadomościami o charakterze zawodowym (podstawowa wiedza o rolnictwie, ogrodnictwie bądź w miastach – o niektórych rzemiosłach). Program zawierał także higienę i – tak było we wszystkich programach Komisji – naukę obywatelską.

> Niestety rzadko tylko zdarzało się, żeby któreś ze szkół w pełni ten program realizowały. Lepiej było pod tym względem w miastach, gorzej w miasteczkach, zupełnie źle na wsiach, gdzie ani proboszcz, ani tym bardziej dziedzic o szkoły nie troszczył się, a Komisja żadnej w gruncie rzeczy na tym szczeblu egzekutywy nie miała[5].

Owocem działalności Towarzystwa było wydanie szeregu wartościowych książek szkolnych. Do najważniejszych należy *Elementarz dla szkół parafialnych narodowych* opracowany w 1785 r. przez Onufrego Kopczyńskiego, Grzegorza Piramowicza i Andrzeja Gawrońskiego.

---

[4] Tamże, s. 11.

[5] Tamże, s. 17.

Elementarz dla szkół parafialnych miał, według koncepcji Towarzystwa i głównego jego autora Piramowicza, stanowić uniwersalny podręcznik zawierający podstawowe wiadomości z czytania, pisania, rachunków, katechizmu i świeckiej nauki moralnej, niezbędne w pojęciu fizjokratów polskich dla chłopa pracującego w unowocześnionym gospodarstwie rolnym. Piramowicz nie ukrywa utylitarnego i klasowego charakteru nowego podręcznika dla szkół ludowych[6].

G. Piramowicz stwierdza, że głównym celem elementarza jest zaznajomienie uczniów szkół parafialnych z „powinnościami ich względem panów, włości i samych siebie"[7], wychowanie ich w wierności wobec kraju i swoich panów, w miłości do pracy i przywiązaniu do swojego stanu. Mówi wyraźnie: „naucz się być kontent ze stanu swego […]. Bogacz i ubogi, pan, szlachcic, wieśniak, wszystko jedno u Boga"[8]. Ale nawet ten tendencyjny charakter podręcznika nie odbiera mu wartości społecznych i pedagogicznych w programie nauczania szkoły ludowej. Uczył on bowiem wykorzystania znajomości języka i rachunków w różnych sytuacjach życiowych, dawał podstawowe wiadomości z medycyny, higieny, wychowywał poprzez instrukcje moralne kształtujące humanitarny i moralny stosunek dziecka do drugiego człowieka, społeczeństwa i ojczyzny, uzbrajając tym samym klasy wyzyskiwane w bardzo skuteczne narzędzie do poprawy swojego bytowania – wiedzę.

Elementarz składał się z czterech części: *Nauka pisania i czytania*, *Katechizm*, *Nauka obyczajowa* oraz *Nauka rachunków.* W przygotowanej przez Kopczyńskiego nauce czytania i pisania widać wyraźnie starania autora, by uczące się dziecko posiadło gruntowną znajomość mowy ojczystej. Do tego celu dostosowana została zarówno metoda, jak i odpowiedni dobór materiału. Kopczyński połączył naukę czytania z pisaniem, przy czym nauczanie tej ostatniej umiejętności zalecał poprzedzać nauką czytania. „Była to nowość dydaktyczna – łączenie nauki czytania i pisania – wzięta z wzorów zagranicznych"[9]. We wskazówkach metodycznych zamykających naukę czytania, autor podał minimum, jakie nauczyciel powinien osiągnąć w pracy z uczniami: jego starania mają uczniów doprowadzić do czytania ze zrozumieniem każdego pisma – zarówno drukowanego, jak i ręcznego. „Pod względem zawartości treściowej *Elementarz* obejmował wszystkie wiadomości, uznane przez KEN za niezbędne dziecku chłopskiemu i plebejskiemu"[10]. Dowodem postępowości polskiego *Elementarza* jest również część poświęcona świeckiej nauce moralnej. Kolejna część omawianego

---

[6] J. Lubieniecka, *Reforma programu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej. Wybór tekstów*, Warszawa 1962, s. 32–33.

[7] G. Piramowicz, *Mowa w rocznicę otwarcia Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, 8 marca 1786*, za: J. Lubieniecka, *Reforma*…, s. 62.

[8] *„Nauka obyczajowa", Elementarz dla szkół parafialnych narodowych*, Kraków 1785, cz. III, za: J. Lubieniecka, *Reforma*…, s. 61.

[9] T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne w czasach Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964, s. 101.

[10] M. Cackowska, A. Winiarz, *Kształcenie wczesnoszkolne*…, s. 924.

podręcznika – nauka rachunków – zajęła stosunkowo najwięcej miejsca. Uzasadnieniem dla takiej proporcji była konieczność zaopatrzenia nauki rachunków w szczegółowe i wyczerpujące uwagi metodyczne dla słabo wykwalifikowanych nauczycieli, dzięki którym mogli oni skutecznie nauczać.

Zmiany w treściach nauczania musiały doprowadzić również do zmian w sposobie kształcenia i w stosowanych metodach pedagogicznych. Wykładnią metodyczną dla nauczyciela stosującego omawiany *Elementarz* był opracowany przez G. Piramowicza rodzaj podręcznika – *vademecum* dla nauczycieli pracujących, pt. *Powinności nauczyciela w szkołach parafialnych* (1787). Był to pierwszy podręcznik poświęcony nauczycielowi, a w szczególności jego nowej roli w zreformowanym systemie szkolnictwa. Opracowanie Piramowicza, pozostające w ścisłym związku z ustawami Komisji Edukacji Narodowej, miało pomóc w szybkim i skutecznym przygotowaniu jak największej liczby kwalifikowanych nauczycieli, którzy wobec upowszechniania nauczania na stopniu elementarnym byli bardzo potrzebni. *Powinności* koncentrowały się wokół czterech problemów: nauczyciela, wychowania fizycznego, moralnego i umysłowego. Omawiały także metody nauczania i nową funkcję społeczną szkoły parafialnej.

Komisja Edukacji Narodowej istniała do połowy kwietnia 1794 r. Dzięki jej działalności szkolnictwo polskie osiągnęło jeden z najwyższych poziomów w Europie, stając się polem do wcielania w życie nowatorskich wówczas idei pedagogicznych. Największą jednak wartością wniesioną przez Komisję była zmiana sposobu myślenia o edukacji oraz podniesienie autorytetu władzy szkolnej.

> Gdy w r. 1806 powstało Księstwo Warszawskie, nikt już nie miał wątpliwości, że jedynie państwowa władza szkolna może i powinna objąć zwierzchnictwo nad oświatą. Świadomość, iż dorobek Komisji Edukacji Narodowej stał się najwyższym dobrem narodowym, towarzyszyła działaczom szkolnym i pedagogom polskim przez cały XIX w.[11]

Stopniowo szkoła stawała się instytucją o nader szerokim zasięgu działania. Pod względem formalno-prawnym wszystkim obywatelom udostępniono zarówno szkoły elementarne, jak też średnie i wyższe. Praktyka wyglądała jednak tak, że z powodu obowiązujących w szkołach wyższych opłat, z nauki w niej mogły korzystać tylko dzieci klas posiadających.

O rzeczywistym upowszechnianiu się kształcenia początkowego można mówić dopiero od momentu, w którym szkolnictwo elementarne stało się jedną z agend działalności i polityki oświatowej, a rząd rozpoczął wydawanie i wcielanie w życie ustaw i zarządzeń o obowiązku szkolnym. W Polsce nastąpiło to w początkach wieku XIX.

Dopiero ustawa ze stycznia roku 1808 pt. *Urządzanie szkół miejskich i wiejskich elementarnych* oraz *Regulament szkół wiejskich i miejskich elementarnych* wydany przez Izbę Edukacyjną Księstwa Warszawskiego kilka miesięcy później,

---

[11] K. Mrozowska, *Komisja*…, s. 39.

mogą być uważane za początek tworzenia publicznego szkolnictwa elementarnego na ziemiach polskich[12]. Pierwszy z tych dokumentów regulował tryb i warunki utrzymania „szkółek dla ludu", drugi stanowił formalną podstawę prawną całego systemu oświaty ludowej, określał szczegółowo organizację i program nauki oraz powinności i obowiązki nauczycieli[13].

Ustawa, nawiązująca w kreśleniu przyszłego systemu edukacji elementarnej do dorobku Komisji Edukacji Narodowej, głosiła,

> że *żadne miasto, miasteczko ani wieś nie może zostawać bez potrzebnej dla siebie szkoły. Wieś, która sama nie może utrzymać szkoły, ma być przyłączona do szkoły najbliższej. Takie połączenie składać będą towarzystwo czy parafię szkolną, mniej więcej 200 gospodarzy liczącą*[14].

Wprowadziła również obowiązek posyłania dzieci do szkoły, chociaż nie ustaliła sankcji prawnych, a jedynie zobowiązała opiekujące się szkołą dozory do perswazji i społecznego nacisku.

Ustawa ta jest o tyle istotna, że po raz pierwszy polskie władze oświatowe uznały szkołę ludową i powszechną oświatę na wsi i w mieście za fundament polityki oświatowej. Poza postulowaniem pełnego upowszechnienia nauczania elementarnego, ustawa narzucała jednocześnie nasycenie programów szkolnych treściami pragmatycznymi, odpowiednimi do celów nauczania szkoły miejskiej i wiejskiej. Dominujące miejsce zajęły tu coraz bardziej popularne koncepcje pedagogiczne Pestalozziego. Program nauczania w *Ustawie* (czyli „wiadomości potrzebne") określono następująco:

> *W szkole wiejskiej dzieci uczyć się mają: czytać druki i pismo, pisać, rachować na pamięć i cyframi do reguły trzech włącznie, nauki moralnej i religii. W klasie ostatniej, trzeciej, przydatna będzie nauka zachowania zdrowia i wiadomości rolnicze: o zasiewie traw, pasiekach, chowie i leczeniu bydła itp., nauka prostego pomiaru gruntów, znajomości miar, wag i pieniędzy oraz znajomości praw wzajemnych między obywatelami. Na wiosnę i w jesieni będą się dzieci uczyły pielęgnować drzewa owocowe, warzywa i rośliny użyteczne. W szkołach miejskich doda się wiadomości przydatne dla handlu i przemysłu oraz rysunki rzemieślnicze, dla dziewcząt zaś naukę robót kobiecych i gospodarskich*[15].

Ustawa wskazywała również sposób, w jaki nauczyciel powinien dokonywać podziału uczniów na klasy. Kryterium stanowił tu nie wiek, ale poziom wiadomości i umiejętności dziecka. Pierwszą klasę stanowili uczniowie rozpoczynający naukę czytania, drugą – uczniowie bardziej zaawansowani, trzecią – uczniowie

---

[12] Ustawa *Urządzanie szkół miejskich i wiejskich elementarnych* z dn. 12 I 1808 r.; *Regulament szkół wiejskich i miejskich elementarnych* z dn. 16 X 1808 r. za: J. Kukulski, *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej*, Lublin 1931, s. 421–425, 451–456.

[13] K. Poznański, *Osiągnięcia polskich reform szkolnych w XIX wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 3, s. 150.

[14] J. Kukulski, *Źródła*…, s. 421–425.

[15] Tamże, s. 421–425.

dobrze czytający i piszący. Dużo uwagi *Ustawa* poświęcała nauczycielowi, jego powołaniu i obowiązkom, do których należało m.in. systematyczne prowadzenie zajęć, kontrolowanie frekwencji uczniów, przygotowywanie odpowiednich sprawozdań z pracy szkoły i wyników nauczania.

Wszystkie działania Izby Edukacyjnej

> *miały na celu stworzenie gęstej sieci szkół elementarnych o trwałych podstawach materialnych, z odpowiednio przygotowanymi nauczycielami, pracujących w godziwych warunkach i wyposażonych w niezbędne pomoce naukowe*[16].

Sama Izba Edukacyjna powstała wraz z powołaniem władz oświatowych Księstwa Warszawskiego w styczniu roku 1807. W 1812 r. Izba Edukacyjna została przekształcona w Dyrekcję Edukacji Narodowej, do której należała polityka oświatowa kraju, a więc wszelkie poczynania zmierzające „do rozmnożenia szkół elementarnych miejskich i wiejskich, utrzymania i wzrostu dalszego tych, które zostały założone staraniem Izby Edukacyjnej"[17].

Politykę oświatową Izby Edukacji Publicznej kontynuowała przez pięć pierwszych lat istnienia Królestwa Polskiego Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego pod kierownictwem Stanisława Kostki Potockiego. Osią polityki oświatowej Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego w okresie kierowania oświatą przez S. K. Potockiego było upowszechnienie szkolnictwa elementarnego. W tym czasie nastąpił szybki rozwój sieci szkół elementarnych miejskich i wiejskich. W latach 1808–1812 liczba szkół elementarnych powiększyła się o około 500[18].

Poza osiągnięciami organizacyjnymi, Komisja poszukiwała również nowych rozwiązań programowych i metodycznych. Na ukształtowanie się polityki Izby Edukacyjnej i Komisji Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, dotyczącej szkoły ludowej, niewątpliwy wpływ miało powszechne zajęcie się oświatą ludu w krajach zachodnich. Eugenia Podgórska uważa, że

> nie sama liczba zakładanych czy reorganizowanych szkół w pierwszych latach Królestwa jest najbardziej godna podkreślenia. Najważniejsze to ustalenie się szkoły elementarnej w społeczeństwie jako instytucji świeckiej, powszechnej, obejmującej dzieci różnych wyznań, a także zaczynającej przełamywać pierwsze zapory stanowe[19].

Prowadzona przez wspomniane instytucje polityka szkolna przyczyniła się do zainteresowania szkołą elementarną władz administracyjnych niższych instancji oraz niższych warstw ludności.

---

[16] K. Poznański, *Osiągnięcia*…, s. 150.

[17] T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego. 1815–1915*, Warszawa 1929.

[18] K. Trzebiatowski, *Organizacja*…, s. 14.

[19] E. Podgórska, *Szkolnictwo elementarne Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego 1807–1915*, Warszawa 1960, s. 70.

Niestety ten krótki okres rozwoju nauczania początkowego pod względem ilościowym i jakościowym zamknęło zdymisjonowanie w 1820 r., zarządzającego Komisją WRiOP, Stanisława Kostki Potockiego oraz późniejsze Powstanie Listopadowe. Od tej chwili mówić można o uwstecznianiu polskiej polityki oświatowej.

Restrykcje w Królestwie Polskim dotknęły najpierw uczelni wyższych. Jeśli chodzi o szkoły elementarne, początkowo władze carskie nie hamowały ich ilościowego rozwoju upatrując w nich narzędzia kształtowania postaw wiernopoddańczych. Aby to osiągnąć, odpowiednio zmieniono i ograniczono programy szkół ludowych. Nowa ustawa szkolna z 1833 r. określiła charakter szkół ludowych. Miały to być szkoły przygotowujące praktycznie, z programem ograniczonym do nauki czytania i pisania w języku polskim, czterech działań arytmetycznych, religii, gospodarstwa wiejskiego i elementarnych wiadomości praktycznych. Jednak

> tam, gdzie nie było ewidentnych przeszkód ekonomicznych i gdzie rodzice posyłali swoje dzieci do szkoły, [szkoły elementarne] działały na ogół bez zakłóceń, opierając się nadal na podstawach prawnych i programowych ustalonych jeszcze w 1808 r. przez Izbę Edukacyjną[20].

Największy upadek szkolnictwa elementarnego nastąpił w latach pięćdziesiątych. Miało to związek z wydaną w 1851 r. decyzją carską, w której dzieci wiejskie zwolnione zostały z nauki w szkołach ludowych, gminy zaś – ze świadczeń na ich rzecz. Rezultatem polityki caratu była w latach 1851–1860 likwidacja 239 szkół elementarnych, z czego 189 wiejskich[21].

Pierwsze oznaki ożywienia myśli pedagogicznej w Królestwie Polskim ujawniły się w końcu lat pięćdziesiątych. Ważnym dokumentem była tu zatwierdzona przez cara w dniu 20 maja 1862 r. *Ustawa o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim*. Przeforsowanie *Ustawy* w dużej mierze zawdzięczano jej autorowi – ówczesnemu dyrektorowi Komisji Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, margrabiemu Aleksandrowi Wielopolskiemu.

Ustawa zakładała rozbudowę szkół elementarnych jedno- i dwuklasowych, finansowanych ze środków publicznych i poddanych opiece społecznych dozorów szkolnych.

Istotne jest jednak to, że nie wprowadzała obowiązku szkolnego. Znalazła się w niej jedynie zapowiedź obowiązkowego nauczania elementarnego; z czasem szkół powinno być tyle, by mogły przyjąć wszystkie bez wyjątku dzieci.

Ustawa o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim, opracowana przez A. Wielopolskiego, nawiązywała do postępowych ustaleń Izby Edukacyjnej Księstwa Warszawskiego. Poza próbą odbudowy systemu szkolnictwa wyższego oraz

---

[20] K. Poznański, *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagań i nadziei*, cz. 1, *Przebudowa systemu szkolnictwa i wychowania w Królestwie Polskim w latach 1831–1839*, Warszawa 2001, s. 104.

[21] R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej*, t. II, Warszawa 1996, s. 102.

dążeniem do zniesienia wszelkich ograniczeń w dostępie do szkół średnich, zmierzała także

> do szerszego upowszechnienia oświaty elementarnej oraz stworzenia jednolitego systemu oświatowo-wychowawczego, wolnego od naleciałości i wpływów biurokracji rosyjskiej. Z drugiej strony reforma ta, mimo krótkiego czasu trwania i jedynie częściowej realizacji, wywarła poważny wpływ na oblicze polskiej umysłowości drugiej połowy XIX w.[22]

Przede wszystkim jednak przywróciła szkolnictwu w Królestwie charakter narodowy.

Widoczne w drugiej połowie roku 1862 wzmożone zainteresowanie sprawą szkolnictwa elementarnego zahamowane zostało wybuchem kolejnego powstania. W roku 1863 wiele szkół elementarnych na obszarach o większym nasileniu ruchu zbrojnego całkiem przerwało funkcjonowanie. Powstanie Styczniowe, poza szybkim upadkiem *Ustawy* z 1862 r., spowodowało również likwidację autonomii szkolnej Królestwa.

> Likwidacji uległa Komisja Rządowa WRiOP, a jej miejsce zajął Warszawski Okręg Naukowy, bezpośrednio podlegający ministerstwu w Petersburgu. Ustanowiono dyrekcje naukowe obsadzając stanowiska naczelników dyrekcji wyłącznie Rosjanami. Szkoły elementarne na wsi, nazywane odtąd początkowymi, poddano pod bezpośredni zarząd w gminach – rad gminnych i wójtów, we wsiach – rad wioskowych i sołtysów. Odwołano dotychczasowych opiekunów szkół, którzy rekrutowali się spośród szlachty i duchowieństwa, pozbawiając w ten sposób inteligencję polską wpływu na szkolnictwo ludowe[23].

Usunięto również wielu nauczycieli, a nad pozostałymi nauczycielami szkół ludowych roztoczono ścisły nadzór policyjny. Polityka rusyfikacyjna po upadku Powstania Styczniowego doprowadziła do pozbawienia ludności polskiej narodowej szkoły początkowej oraz możliwości uczenia dzieci w języku ojczystym.

Na ziemiach zaboru rosyjskiego szkolnictwo elementarne było najsłabiej rozbudowane. Zarówno pod względem organizacji, jak i rozwiązań dydaktycznych tkwiło ono jeszcze mocno w feudalizmie. „Braku troski o oświatę dla najniższych warstw społecznych dowodzi fakt, iż jedynie w zaborze rosyjskim władze nie wprowadziły obowiązku szkolnego…”[24] Na ziemiach Królestwa Kongresowego nie tylko nie było funkcjonującej sieci szkolnej, ale nie istniały również jednolite przepisy co do czasu i zakresu nauki. O zakładaniu szkoły początkowej decydować miała gmina, którą zobowiązano do starania się o środki materialne potrzebne na jej utrzymanie[25]. Liczba publicznych szkół elementarnych na terenie

---

[22] Tamże, s. 7.

[23] Tamże, s. 121.

[24] Z. Ruta, *Szkolnictwo powszechne w okręgu szkolnym krakowskim w latach 1918–1939*, Wrocław 1980, s. 15.

[25] W. Grabski, *O nauczaniu powszechnym i zakładaniu szkół ludowych*, Warszawa 1913, s. 15–17, 20.

Królestwa Polskiego była relatywnie najmniejsza ze wszystkich zaborów. W początkach wieku XX na 1000 mieszkańców przypadało tam około 30 (na wsiach 20) uczniów szkół powszechnych, podczas gdy w Prusach 190. Przy braku rozbudowy sieci szkół elementarnych oraz niskim poziomie nauczania w istniejących szkołach, rozszerzał się analfabetyzm. W roku 1897 analfabeci w Królestwie stanowili 65,9% ludności (w mieście 59,6%, na wsi 74,3%)[26]. Dużą rolę w uzupełnieniu oświaty publicznej odegrało szkolnictwo prywatne.

Sytuacja szkolnictwa początkowego kształtowała się na ziemiach polskich w każdym zaborze całkowicie odmiennie. Różnice między zaborami dotyczyły zarówno sytuacji prawnej szkolnictwa, jak i jego ustroju oraz organizacji. Dość wyraźne granice zarysowały się w poziomie nauczania i wychowania, a także w stanie ilościowym szkół początkowych w obrębie ziem polskich poszczególnych zaborów. „Polska oświata była sprzęgana z systemami szkolnymi państw zaborczych, które radykalnie i bardzo głęboko ingerowały w sprawy edukacji Polaków, zwłaszcza w instytucjach publicznych"[27].

Najszybciej rozwój szkolnictwa następował na terenach znajdujących się pod zaborem pruskim. Sytuacja szkolnictwa pod względem ilościowym była tu najlepsza. Polityka szkolna Prus koncentrowała się na szkolnictwie elementarnym, które powinno kształcić lojalnych i posłusznych obywateli.

Ponieważ już w pierwszej połowie XIX w. władze dążyły do objęcia ośmioletnim obowiązkiem szkolnym wszystkich dzieci od szóstego do czternastego roku życia, prawie sto procent dzieci w tym wieku uczęszczało do szkół powszechnych.

> Nauka szkolna odbywała się jednak na Śląsku, Pomorzu i w Poznańskiem w języku i duchu niemieckim, w izolacji od polskiego życia umysłowego i kulturalnego. […] Szkoły powszechne były w zasadzie wyznaniowe, zróżnicowane na katolickie i protestanckie, co pozwoliło wyjątkowo mocno akcentować wychowanie religijne[28].

Pomimo iż obowiązek szkolny trwał tutaj osiem lat, przeważały szkoły nisko zorganizowane, o jednym lub dwu nauczycielach. Dodatkowo stosowanie przestarzałych metod dydaktycznych, przeciążanie nauczycieli nadmierną liczbą uczniów, a przede wszystkim kontynuowanie nauki w obcym języku powodowały, ze wyniki nauczania w szkołach ludowych zaboru pruskiego były stosunkowo słabe.

Do połowy XIX w. na terenach prowincji niemieckich obowiązywały ustawy i zarządzenia wydawane w latach 1798–1840 przez Fryderyka Wilhelma III. Wszystkie one zachowały w praktyce swą moc do 1872 r., czyli do czasu

---

[26] S. Michalski, *Stanisława Karpowicza myśl społeczna i pedagogiczna*, Warszawa 1968, s. 19.

[27] K. Bartnicka, I. Szybiak, *Reformy oświatowe na ziemiach polskich w XVI–XX wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 3, s. 6.

[28] R. Wroczyński, *Dzieje*…, s. 20.

ogłoszenia ustaw szkolnych, zmieniających całkowicie organizację szkolną i umożliwiających szkołom elementarnym nieograniczony rozwój[29]. Nadzór nad szkołami przejęło wówczas państwo, odbierając tym samym kuratelę nad nimi proboszczom. Mocą ustaw, szkoły jednoklasowe zamieniono na trzyklasowe, rozbudowano szkoły już istniejące i zbudowano wiele nowych. Wszystko to miało umożliwić wypełnienie zadań, jakie postawiono przed szkołą elementarną: kształcenie nie tylko umysłu i ciała, ale również umożliwienie młodzieży kontynuowania edukacji w szkołach średnich. Wydane ustawy określały m.in. zadania, cele i sposób urządzania niemieckiej szkoły elementarnej. Program nauczania, ujednolicony dla całej monarchii, obejmował, oprócz nauki religii, tzw. przedmioty realne: język niemiecki, rachunki, geometrię, rysunki, historię, geografię, przyrodę, kaligrafię, śpiew, gimnastykę i obowiązkową naukę robót praktycznych dla dziewcząt. Tygodniowy wymiar czasu nauczania dla uczniów poszczególnych roczników uzależniony był od stopnia organizacyjnego szkoły i wynosił od 20 do 30 godzin w szkołach niższego stopnia, od 22 do 32 – w szkołach stopnia wyższego.

Do momentu wprowadzenia w życie ustaw szkolnych z 1872 r., na obszarach polskojęzycznych, z powodu braku nauczycieli, w dalszym ciągu funkcjonowały szkoły polskie. Po roku 1872 język polski ograniczony został tylko do nauki religii, której i tak po roku 1901 zaczęto nauczać po niemiecku. Spowodowało to systematyczną i niemalże całkowitą germanizację szkolnictwa ludowego. Mimo zastrzeżeń natury politycznej trzeba podkreślić znaczne osiągnięcia szkolnych władz pruskich na ziemiach polskich. W roku 1901 na terenie wszystkich prowincji pruskich funkcjonowało 9411 szkół, w których uczyło się 1427 tys. uczniów, w dziesięć lat później liczba szkół zwiększyła się do 10 261, liczba uczących się zaś do 1643 tys.[30] Jednak, choć szkoła ludowa pozostawała w monarchii pruskiej zjawiskiem powszechnym, na ogół była to szkoła stojąca nisko pod względem organizacyjnym, przepełniona i niedoinwestowana, ograniczająca wykształcenie niższych stanów do umiejętności czytania, pisania i rachunków.

Wkład Galicji do budującego się po 1918 r. polskiego systemu oświatowego był nieco inny niż byłego zaboru pruskiego. Tutaj, dzięki autonomii terytorialnej, możliwe było stworzenie szkolnictwa w języku ojczystym.

> Konstytucja grudniowa 1867 roku gwarantowała wszystkim narodowościom prawo do pielęgnowania swego języka i kultury, równouprawnienie wszystkich języków używanych w szkole, urzędzie i życiu publicznym…[31]

---

[29] W. Korzeniowska, *Codzienność społeczności wsi rejencji opolskiej w aspekcie zachodzących przemian (1815–1914)*, Opole 1993, s. 145.

[30] S. Kieniewicz, *Historia Polski 1795–1918*, Warszawa 1996, s. 484.

[31] J. Miąso, *Reformy oświatowe w Prusach, Austrii i Rosji, i ich wpływ na szkolnictwo na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 3, s. 130.

Jednak sytuacja szkolnictwa wyglądała tu gorzej niż w zaborze pruskim. Dopiero dzięki ustawom z lat 1873 i 1895 powszechne i obowiązkowe szkolnictwo ludowe, 6-letnie na wsi i 7-letnie w mieście (dwa odrębne typy szkół ludowych), zaczęło się dość szybko rozwijać. W przeciwieństwie jednak do zaboru pruskiego, nie objęło ono wszystkich dzieci w wieku szkolnym. Na wsi większość dzieci nie realizowała 6-letniego obowiązku szkolnego. Szkoła wiejska, ograniczająca się w przeważającej części do jednej klasy, nie zapewniała uczniom pełnego programu szkoły elementarnej. Jedynie niewielki odsetek uczniów kończył klasy piąte i szóste, nagminne było kończenie edukacji na klasie czwartej.

Dzięki autonomii, w zaborze austriackim jako jedynym, istniały możliwości rozbudowy postępowej, demokratycznej szkoły polskiej oraz szerokiego upowszechnienia oświaty. Szans tych jednak nie wykorzystano. Realizacji postępowych tendencji oświatowych nie sprzyjała zbiurokratyzowana Rada Szkolna Krajowa, w której decydujący głos mieli konserwatyści. Pragnęli oni, by system oświatowy utrwalił istniejący ustrój społeczno-polityczny.

> W nisko zorganizowanych wiejskich szkołach początkowych zakres podawanej wiedzy był bardzo wąski, natomiast wielki nacisk kładło się na wychowanie w duchu religijnym i w lojalności w stosunku do klas posiadających i monarchii austriackiej[32].

Takie nisko zorganizowane szkoły wiejskie, głównie 1- i 2-klasowe, o jednym lub dwóch nauczycielach, w samej tylko Galicji Zachodniej stanowiły 86,2%, a w województwie krakowskim 84,2% ogólnej liczby szkół[33].

Mimo starań, sytuacja polskiego szkolnictwa pod zaborami, zwłaszcza po upadku Powstania Listopadowego, wyraźnie się pogorszyła. Osłabiony został również rozwój polskiej myśli pedagogicznej.

W drugiej połowie wieku XIX szkolnictwo na ziemiach polskich zostało ujednolicone ze szkolnictwem państw zaborczych tak pod względem organizacji, jak i programów oraz treści nauczania, oficjalnej ideologii, a także języka wykładowego. Prawo do nauczania w języku ojczystym przywrócono w tym czasie jedynie w autonomicznej Galicji, natomiast w zaborze pruskim i rosyjskim polskie społeczeństwo na długi czas pozbawione zostało wpływu na politykę oświatową i modernizację szkolnictwa. W zasadzie aż do wybuchu pierwszej wojny światowej opracowanie polskich, rządowych ustaw o organizacji powszechnego szkolnictwa podstawowego nie było możliwe. Jednak stwierdzić też trzeba, że pod wpływem przemian zachodzących w Europie w ciągu wieku XIX kwestia

---

[32] K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w latach 1918–1932*, Wrocław 1970, s. 25.

[33] Według *Sprawozdania c.k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w r. szkol. 1911/12*, Lwów 1913, tab. 3–5, s. VI–XI oraz *Podręcznika Statystyki Galicji*, Lwów 1913, s. 5–6 za: Z. Ruta, *Szkolnictwo*…, s. 12–13.

upowszechnienia oświaty nabrała ogromnej wagi społecznej. W dziedzinie polityki oświatowej nastąpiło wzmożenie zainteresowania szkołą ludową oraz rozwój jej nowoczesnej koncepcji.

1.2. Próby ustrukturyzowania edukacji początkowej w pierwszych reformach Polski międzywojennej

Dzień 11 listopada 1918 r. postawił władze oświatowe w obliczu nowych zadań. Odradzające się państwo polskie odziedziczyło po zaborcach ustrój szkolny niezwykle zróżnicowany pod względem prawno-organizacyjnym. Każdy z zaborów miał odrębną organizację szkolnictwa, ukształtowaną w odmiennych warunkach ekonomiczno-społecznych i politycznych.

> Różnice te najsilniej odbiły się na rozwoju i organizacji szkolnictwa początkowego. Jedyną wspólną cechą polityki oświatowej zaborców było dążenie do wynaradawiania Polaków. Pewien wyjątek stanowiła jedynie Galicja od momentu uzyskania autonomii[34].

Jedną ze spraw pierwszoplanowych w utworzonym niepodległym państwie polskim stało się zbudowanie nowego, jednolitego ustroju szkolnego. Poza zadaniem unifikacji administracji oświatowej, twórcy szkoły polskiej okresu międzywojennego stanęli przed problemami uregulowania obowiązku szkolnego dla całej Rzeczypospolitej, organizacji sieci szkolnej, jak również przed koniecznością podjęcia decyzji o treściach propagowanych przez szkołę, jej funkcjach kształcących, wychowawczych oraz programach.

> Tworzenie nowego systemu pedagogicznego w niepodległej Polsce przebiegało w skomplikowanych warunkach, w ostrej walce ideologicznej i politycznej. Tworząc, po raz pierwszy od czasów zaborów, własne instytucje wychowania – nauczyciele, twórcy myśli pedagogicznej oraz działacze społeczno-polityczni szukali jak najlepszych rozwiązań w postępowej myśli pedagogicznej Zachodu, ale i w tradycji narodowej[35].

Na system szkolny tworzony w Polsce po 1918 r. silny wpływ wywarł zarówno układ stosunków społecznych i przebieg walk o ustrój państwa, jak i spuścizna oświatowa po zaborcach oraz dorobek pedagogiczny społeczeństwa polskiego, tworzony głównie przez organizacje oświatowe, związki nauczycielskie i szkolnictwo prywatne[36].

Narodzinom niepodległego państwa polskiego towarzyszyły nadzieje na zdemokratyzowanie życia społecznego. Dotyczyło to również oświaty, na co

---

[34] W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*, Wrocław 1976, s. 11.

[35] W. Leżańska, E. Witkowska, *Innowacyjność oświatowo-pedagogiczna w Łodzi w okresie międzywojennym. Z dziejów oświaty łódzkiej w XX wieku. Studia i szkice*, Łódź 1995, s. 53.

[36] K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo*…, s. 19.

wskazuje m.in. deklaracja Rządu Ludowego z dn. 20 listopada 1918 r., w której czytamy:

> Jednym z najważniejszych zadań będzie stworzenie powszechnej, świeckiej, bezpłatnej szkoły, jednakowo dostępnej dla wszystkich bez względu na stan majątkowy. Tylko zdolności mają decydować o przywileju wykształcenia. […] Staraniem naszym jest wydobycie dla kultury narodowej licznych talentów, które wskutek niedostępności wyższej oświaty dla szerokich mas ludowych dotychczas się marnowały[37].

Jednak realizacja postępowych programów oświatowych była niezwykle trudna. Przyczyną takiego stanu rzeczy była niekorzystna sytuacja gospodarcza, kadrowa, a przede wszystkim polityczna. Kraj nękała inflacja, której nie były w stanie zapobiec kolejne, szybko zmieniające się rządy. Na bardzo niskim poziomie stały przemysł i rolnictwo. Istniejąca odrębność gospodarcza i kulturalna pomiędzy dawnymi zaborami potęgowała powstałe po wojnie trudności występujące w życiu ekonomicznym i społecznym. Wiesława Leżańska zwróciła uwagę, że

> zmieniające się ciągle rządy pracowały dorywczo, improwizując rozwiązania codziennych spraw; a więc bez koncepcji i szerszych perspektyw społecznych i gospodarczych. W tych warunkach toczące się przez cały okres dwudziestolecia walki o różne rozwiązania polityczne, ustrojowe i społeczne rzutowały bezpośrednio na sytuację oświaty i kreowały ideologię wychowawczą[38].

Utwierdzanie się w państwie wpływów burżuazyjno-ziemiańskich zadecydowało o ograniczoności zmian wprowadzonych w oświacie w latach 1918–1939. Odbudowa szkolnictwa polskiego po okresie zaborów i dostosowanie jego kształtu do nowej sytuacji społecznej i gospodarczej, okazały się dziełem wymagającym lat pracy.

Prace nad próbą ujednolicenia szkolnictwa i zaprojektowaniem ustroju szkolnego zapoczątkowane zostały już w środkowym okresie pierwszej wojny światowej. W miarę zbliżania się jej końca, gdy coraz bliższa stawała się wizja odrodzonego państwa, działania te przybierały na sile i na znaczeniu. Organizatorami prac, najczęściej z inicjatywy partii politycznych i ugrupowań społecznych, były zawodowe zrzeszenia nauczycieli oraz niektórzy wybitniejsi działacze oświatowi[39]. Dominującą rolę w tych pracach odgrywały środowiska Warszawy, gdzie Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego już na początku

---

[37] Deklaracja Rządu Ludowego z 20 listopada 1918 r. za: J. Schoenbrenner, *Program oświatowy Ministerstwa WRiOP z 18 grudnia 1918 roku zwany „Programem Praussa"*, „Ruch Pedagogiczny" 1969, nr 1, s. 66.

[38] W. Leżańska, *Wyjaśnianie w badaniach nad ideałami wychowawczymi Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Kraków 2004, s. 240.

[39] W. Garbowska, *Szkolnictwo*…, s. 13.

listopada 1914 r. powołało Komisję Pedagogiczną dla zaprojektowania zrębu przyszłej organizacji szkolnictwa polskiego[40]. Komisja ustaliła trzystopniową strukturę szkolnictwa, w której pierwszy stopień stanowić miała siedmioletnia, ogólnokształcąca i obowiązkowa szkoła powszechna. Drugi stopień to, według komisji, cztero- lub trzyletnie szkoły średnie, a trzeci – akademicki – obejmować miał uniwersytety, politechniki itp.

Podbudowę całego systemu stanowiła szkoła powszechna. Według projektu Komisji cechą charakterystyczną programu szkoły powszechnej miały być równomiernie uwzględnione trzy grupy przedmiotów: nauk humanistycznych, nauk matematyczno-przyrodniczych i zajęć praktycznych[41]. Program ten w trzech niższych klasach miał odpowiadać programowi trzech pierwszych klas dotychczasowych szkół ludowych, w czterech zaś wyższych – programowi czterech pierwszych klas dotychczasowej szkoły średniej.

Równocześnie Komisja stwierdziła, że w pierwszych latach niepodległości rząd nie będzie w stanie wprowadzić szkoły powszechnej siedmioletniej we wszystkich dzielnicach, szczególnie tych, gdzie liczba analfabetów jest największa. Tam obowiązek szkolny dotyczyć będzie szkoły czteroletniej. Dopiero z chwilą likwidacji analfabetyzmu w 75% będzie można obowiązek szkolny rozciągnąć na całą niższą szkołę siedmioletnią. Zresztą również działania SNP (opracowanie programu ośmioletniego gimnazjum, nie zaś programu pełnej szkoły powszechnej siedmioletniej, powiązanego z wyższymi klasami szkół średnich) przeczyły deklaracjom nadania szkole powszechnej podstawowej roli w ustroju oświatowym. Tym samym nowe sformułowanie roli i zadań dawnej szkoły ludowej, mającej stać się szkołą powszechną siedmioletnią, miało jedynie charakter deklaratywny. Należy jednak powiedzieć, że projekt Komisji Pedagogicznej odegrał dużą rolę w późniejszej walce o demokrację polską.

Przez cały okres trwania pierwszej wojny światowej dużą aktywnością wykazywały się stowarzyszenia nauczycielskie, początkowo nauczycieli szkół średnich, później również szkół początkowych. W Królestwie, na terenie okupowanym przez Austrię, zostało utworzone w 1915 r. Centralne Biuro Szkolne, które w niedługim czasie skupiło ponad 20 organizacji nauczycieli szkół początkowych i towarzystw oświatowych. Jego kierownictwo objął postępowy działacz społeczny i oświatowy, Ksawery Prauss. W pierwszej połowie 1917 r. wystąpił on z projektem wprowadzenia powszechnego nauczania i z zarysem proponowanego ustroju szkolnego[42]. Wychodząc z założenia, że koncepcja siedmioletniej szkoły powszechnej przez długie lata nie będzie mogła zostać zrealizowana, zwłaszcza w gminach wiejskich, ze względu na brak środków, nauczycieli i budynków szkolnych, Prauss zaproponował kompromisowe rozwiązanie w postaci pięcioletniej

[40] M. Falski, *Koncepcja szkoły i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1958, t. I, s. 169.

[41] Tamże, s. 170–171.

[42] K. Prauss, *W sprawie realizacji powszechnego nauczania*, Warszawa 1917.

szkoły powszechnej dla dzieci w wieku 7–11 lat, z trzyletnią nauką uzupełniającą. Szkoła początkowa miałaby być podzielona na typy o różnym znaczeniu dla kariery szkolnej, przeznaczone dla dzieci z różnych środowisk społecznych[43].

Projekt ten, z którego z czasem sam autor się wycofał, zaaprobowany został w części dotyczącej organizacji nauczania początkowego przez I Zjazd Delegatów Zrzeszenia w 1917 r. Na Zjeździe wysunięto żądanie zrealizowania w ciągu 10–12 lat idei powszechnej szkoły początkowej obowiązującej wszystkie dzieci, na ten zaś okres przyjęto pięciooddziałowe szkoły miejskie i wiejskie jako najniższy typ szkół elementarnych[44]. Podobne stanowisko zajęto na II Ogólnopolskim Zjeździe Delegatów Polskich Zrzeszeń Nauczycielskich w Krakowie w styczniu 1918 r. Mimo iż opowiedziano się za szkołą powszechną siedmioklasową, obowiązkową i bezpłatną, na okres przejściowy dopuszczono istnienie szkół jednoklasowych z kursem cztero- bądź pięcioletnim[45].

Od połowy stycznia 1918 r. Wydział Programowy Szkół Powszechnych przystąpił do opracowywania programów dla tych właśnie szkół. Efektem wspomnianych prac było opublikowanie w latach 1918–1919 *Programu szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej*[46], który funkcjonować miał jedynie w okresie przejściowym, do czasu, gdy sytuacja polityczna i gospodarcza kraju ustabilizuje się na tyle, że pozwoli na kształcenie w szkole siedmioklasowej. Opracowany program obowiązywał tylko w Królestwie. Z chwilą odzyskania przez Polskę niepodległości, z braku innego, wprowadzony został do pozostałych szkół elementarnych, które Ministerstwo WRiOP przejmowało pod swój zarząd.

Niestety już sama konstrukcja programu nie pozwalała na określenie w sposób jasny i bezpośredni zadań ogólnych szkoły, dla której został on przygotowany. Opracowany bowiem systemem przedmiotowym, w postaci oddzielnych broszur, zawierał jedynie cele nauczania, treści i wskazówki metodyczne dotyczące poszczególnych przedmiotów. W programie tym nie wyróżniono także wyraźnie cyklów kształcenia i tym samym nie sprecyzowano zadań, jakie te cykle miałyby spełniać. W obrębie dwóch pierwszych klas, wyraźnie wyodrębniających się w strukturze programu jako pierwszy szczebel, przedmiotem ogniskującym był język polski, który obok celu „wprowadzenie uczniów w kulturę językową", umożliwić miał zdobycie elementarnych wiadomości z zakresu historii, geografii i przyrody.

---

[43] M. Falski, *Koncepcja*…, s. 175.

[44] Tamże, s. 178.

[45] *Obrady w sprawie ustroju wychowania narodowego*, „Ruch Pedagogiczny" 1918, nr 1, s. 22–23.

[46] Program ten opracowano w oddzielnych broszurach; i tak w roku 1918 ukazały się: cz. III, *Język polski*, cz. IV, *Rachunki z geometrią*, cz. V, *Przyroda*, cz. VII, *Historia*. W roku zaś 1919: cz. II, *Wskazówki metodyczne – wychowanie fizyczne – przepisy higieniczne*, cz. I, *Religia rzymsko-katolicka*, cz. VI, *Geografia*, cz. VIII, *Rysunki, roboty, śpiew, gry i gimnastyka, roboty kobiece*.

Równocześnie, pod wpływem żądań nauczycieli, Ministerstwo przystąpiło do prac nad zorganizowaniem siedmioletniej szkoły powszechnej, która w przyszłości miałaby stać się podbudową 4- bądź 5-letniej szkoły średniej. Wynikiem tych prac stał się *Rozkład godzin w szkołach powszechnych*[47] dostosowany już do treści *Dekretu o obowiązku szkolnym z* dnia 7 lutego 1919 r., wprowadzającego 7-letni przymus kształcenia wszystkich dzieci, we wszystkich dzielnicach Polski[48]. Artykuł pierwszy tego dekretu stanowił, że wykształcenie w zakresie szkoły powszechnej jest obowiązkowe dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym (od 7. do 14. roku życia włącznie), ale

> nie oznaczało to, iż wprowadzony został obowiązek pobierania nauki w publicznej szkole powszechnej, gdyż w myśl art. 28 można było uczynić zadość przepisom o obowiązku szkolnym poprzez uczęszczanie do publicznych szkół powszechnych lub do innych szkół wszelkiego typu (pod warunkiem, że szkoły te nauczały przynajmniej w zakresie publicznych szkół powszechnych), a także poprzez uczenie się w domu, choć w tych dwu ostatnich wypadkach inspektor szkolny miał prawo przeprowadzania egzaminów sprawdzających poziom uzyskiwanego wykształcenia[49].

Z powodu braku pełnej sieci szkół siedmioletnich, dekret dopuszczał na okres przejściowy istnienie szkół z czteroletnią lub pięcioletnią nauką codzienną i trzy- lub dwuletnią nauką uzupełniającą. W szkołach cztero- i pięcioletnich, zresztą tworzonych już przez Ministerstwo od początku 1918 r., obowiązywał nadal *Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej*. Szkoły te powoli zaczęły zanikać na rzecz szkół siedmioletnich[50].

Obowiązkowe, powszechne nauczanie było wówczas zjawiskiem nowym. Wypełnienie postanowień *Dekretu* nie było sprawą prostą i oczywistą. Kwestia powszechności kształcenia wyglądała różnie w poszczególnych regionach Polski. Miastem, w którym najwcześniej i najpełniej wprowadzono obowiązek szkolny okazała się Łódź, „wyprzedzająca inicjatywę państwową oraz działania innych ośrodków samorządowych w dziedzinie realizacji powszechnego nauczania na terenie byłego Królestwa Kongresowego”[51]. Dzięki staraniom samorządu miejskiego, mimo niezwykle trudnych warunków, obowiązek ten realizowano już w latach szkolnych 1919/1920–1921/1922. Uchwalony przez Radę Miejską miasta Łodzi 16 grudnia 1919 r. *Statut miejscowy o wprowadzeniu przymusu szkolnego* stał się wzorem dla całej Polski[52]. Osiągnięcia łódzkiego samorządu miały dużo

---

[47] *Rozkład godzin w szkołach powszechnych*, Min. WRiOP, Warszawa 1919.

[48] DzU Min. WRiOP, 1919, nr 2, poz. 2.

[49] M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1969. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1972, s. 27.

[50] A. Kulczykowska, *Programy nauczania historii w Polsce 1918–1932*, Warszawa 1972, s. 22.

[51] B. Szczepańska, *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939*, Łódź 2002, s. 106.

[52] W. Leżańska, E. Witkowska, *Innowacyjność*…, s. 56.

głębszą wymowę. Stały się one argumentem postępowej części nauczycielstwa i działaczy oświatowych, świadczącym, że „oparcie ustroju szkolnego na siedmioletniej obowiązkowej szkole powszechnej jest możliwe, nawet w obiektywnie niesprzyjających warunkach”[53].

Chociaż za modelową szkołę powszechną uznana została szkoła siedmioklasowa, to jednak ze względu na warunki ekonomiczne, społeczne i polityczne nie wszędzie istniały realne możliwości jej wprowadzenia. W wielu miejscowościach, szczególnie na wsiach, gdzie liczba dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu była mniejsza niż w miastach, funkcjonowały nadal szkoły niżej zorganizowane, 1-, 2- i 3-klasowe, charakteryzujące się odmienną strukturą organizacyjną. W myśl przepisów szkoła mogła realizować program 7 oddziałów, jeżeli miała co najmniej trzech nauczycieli. Szkoła dwu nauczycieli była szkołą 5-oddziałową.

W klasach I–III program był jednakowy dla wszystkich typów szkoły, natomiast w klasach dalszych – zróżnicowany. Po trzech pierwszych latach uczniowie najniższej szkoły mieli jedyną szansę przejścia do szkoły pełnej bez straty roku. Dla uczniów 2-klasówki taka szansa istniała jeszcze po klasie czwartej. I chociaż w programach poszczególnych przedmiotów autorzy stwierdzają, że we wszystkich typach szkół realizowany jest jednakowy program w zakresie czterech pierwszych klas, to jednak realizacja ta odbywała się w niejednakowym czasie[54].

Rozwiązując więc wprawdzie w ten sposób problem siedmioletniej, powszechnej, obowiązkowej i bezpłatnej nauki szkolnej, Ministerstwo nie zrealizowało w dalszym ciągu idei jednolitości szkolnictwa. Powstały bowiem znaczne różnice programowe pomiędzy szkołami powszechnymi wyżej i niżej zorganizowanymi. Szkoła nie służyła w jednakowym stopniu wszystkim warstwom społeczeństwa, krzywdziła przede wszystkim dzieci wiejskie skazane przeważnie na szkoły najniżej zorganizowane.

> Dzieła upośledzenia publicznego szkolnictwa powszechnego dopełniały obowiązujące programy nauczania, oddzielne dla poszczególnych stopni organizacyjnych. Zróżnicowanie programowe szkolnictwa powszechnego według stopnia organizacyjnego czyniło je niedrożnym i zamykało wielu wychowankom możliwości wstępu do szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych[55].

Pilną koniecznością stawała się gruntowna przebudowa szkolnictwa. „Przekonanie o konieczności dokonania reformy nie tylko ustroju szkolnego, ale i zmian w treściach nauczania przyświecało wszystkim; istniała powszechna świadomość potrzeby tej reformy”[56].

---

[53] B. Szczepańska, *Działalność*…, s. 107.

[54] M. Lipowska, *Koncepcja wykształcenia ogólnego w programach szkoły polskiej z lat 1919–1922*, Toruń 1961, s. 77.

[55] F. W. Araszkiewicz, *Geneza ustaw z roku 1932 o szkolnictwie państwowym i prywatnym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1971, nr 4, s. 550.

[56] A. Kulczykowska, *Programy*…, s. 41.

Dużym krokiem w walce o ustrój szkolny stał się I Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski, który odbył się w dniach 14–17 kwietnia 1919 r. w Warszawie z inicjatywy K. Praussa. Intencją organizatora było doprowadzenie do porozumienia rządu z organizacjami nauczycielskimi w sprawie zasadniczych zarządzeń dotyczących życia szkolnego.

> Na Zjeździe podważona została zdecydowanie wciąż jeszcze powtarzana koncepcja szkół pięcio- czy czteroletnich, z nauką uzupełniającą. W tym wypadku z inicjatywą wprowadzenia od początku we wszystkich szkołach nauki siedmioletniej wystąpiło Ministerstwo WRiOP, które przy opracowywaniu programów dla szkół o różnych liczbach nauczycieli ustaliło możliwość takiego rozwiązania[57].

Koncepcja Ministerstwa przedstawiona na Zjeździe nie wywołała większych zastrzeżeń i zasada siedmioletniej nauki w szkołach powszechnych została ogólnie zaakceptowana.

Efektem Zjazdu w zakresie organizacji szkolnictwa powszechnego były, między innymi, następujące zasadnicze tezy:

> 1. Zjazd uznaje, że obowiązek uczęszczania do szkoły powszechnej zaczyna się przymusowo po ukończeniu siódmego roku życia dziecka, ale umysłowo i fizycznie lepiej rozwinięta młodzież może być przyjęta już po ukończeniu sześciu lat życia.
> 2. Zjazd uznaje, że szkoła powszechna ma być siedmioletnia, jednolita (to znaczy nie podzielona na cykle programowe, które mogłyby być podstawą dla niepożądanej selekcji).
> 3. Zjazd uznaje, że najniżej zorganizowaną szkołą może być szkoła o dwu klasach i dwu nauczycielach…[58]

Ważnym momentem Sejmu Nauczycielskiego było również przedstawienie przez Ministerstwo WRiOP założeń ideologii wychowawczej rządu. Z wygłoszonego tam referatu księdza Jana Gralewskiego wynikało, że Ministerstwo pragnęło wychowania młodego pokolenia w duchu narodowym, patriotycznym, w duchu umiłowania Ojczyzny[59].

Pomimo iż Sejm Nauczycielski nie wywarł większego wpływu na ówczesną politykę oświatową i praktykę szkolną, to miał on doniosłe znaczenie polityczne i moralne.

> Polegało ono na tym, ze Sejm odegrał ogromną rolę w skrystalizowaniu się demokratycznej koncepcji rozwoju oświaty i szkolnictwa, wyrażającej zarówno obiektywne potrzeby państwa, jak i aspiracje i dążenia szerokich mas ludowych oraz poglądy i dążenia wszystkich sił postępowych w Polsce. Uchwały Sejmu Nauczycielskiego nie straciły nic ze swej aktualności do ostatnich dni II Rzeczypospolitej[60].

---

[57] M. Falski, *Koncepcja*…, s. 190.

[58] Tamże, s. 192.

[59] T. Łopuszański, *Zagadnienia wychowania narodowego*, „Przegląd Pedagogiczny" 1988, nr 5, s. 132.

[60] W. Garbowska, *Szkolnictwo*…, s. 18.

Po Sejmie Nauczycielskim pracę nad ostatecznym sprecyzowaniem treści nauczania w szkołach powszechnych siedmioletnich kontynuowały przede wszystkim specjalistyczne komisje powołane przez Ministerstwo WRiOP. Opracowane przez nie programy poszczególnych przedmiotów nauczania zostały wydane drukiem przez Ministerstwo WRiOP i stopniowo wprowadzone do wszystkich szkół powszechnych w całej Polsce[61]. Konstrukcja programu dla szkół siedmioklasowych niczym nie różniła się od programu szkoły jedno- i dwuklasowej. Dwie pierwsze klasy, podobnie jak w poprzednim programie, stanowiły pierwszy cykl nauczania – edukację początkową. Od klasy III wprowadzono wszystkie przedmioty nauczania przewidziane planem godzin. Związek pomiędzy obydwoma programami, widoczny w ich konstrukcji, celach i treściach nauczania, jest niezwykle wyraźny.

Zarówno w tym programie, jak i w poprzednim, nie sformułowano zadań odnoszących się do kursu elementarnego. Wymienione cele nauczania poszczególnych przedmiotów odnosiły się więc także do nauczania elementarnego, przy czym stopień ich osiągnięcia był uzależniony od zakresu treści przewidzianych dla tego cyklu, od podręczników, a także od umiejętności nauczyciela. Opracowanie programów systemem przedmiotowym i wyprowadzenie celów z charakteru tych przedmiotów odbiło się ujemnie na systemie wychowawczym. Mimo że w treściach poszczególnych przedmiotów tkwiło wiele wartościowych elementów wychowania narodowego, nie tworzyły one zwartego systemu.

Chociaż opracowany program spotkał się z ostrą krytyką i ujemną oceną ze strony nauczycielstwa, to jednak przetrwał on bez zmian w nauczaniu elementarnym aż do reformy jędrzejewiczowskiej, w wyniku której opracowano nowe programy dla szkoły siedmioklasowej o trzech stopniach organizacyjnych. Przyczyn tak długiej żywotności programu było kilka. Pierwszoplanową była chęć zapewnienia wszystkim dzieciom możliwości wykonania obowiązku szkolnego zgodnie z *Dekretem o obowiązku szkolnym*. W związku z ogromnymi potrzebami szkolnictwa w odniesieniu do wykwalifikowanych nauczycieli, budynków szkolnych itp., sprawa programów musiała zejść na dalszy plan i ustąpić miejsca kwestii upowszechniania nauczania. Drugą przyczyną było skoncentrowanie uwagi nauczycielstwa na walce o szkołę jednolitą. Żądania takie wysuwała szczególnie lewica nauczycielska, która zabiegając o zniesienie gimnazjum niższego lub przynajmniej ujednolicenie programów nauczania tego gimnazjum z programem szkoły powszechnej, tym samym zaniedbywała kwestie treści i metod nauczania w szkole powszechnej. Po trzecie, na co zwróciła uwagę Anna Kulczykowska, siłą tradycji w społeczeństwie nadal utrzymywało się większe zainteresowanie szkołą średnią niż powszechną[62]. Dalszą istotną przyczyną tak długiej żywotności wspomnianych programów był brak ostatecznej decyzji co do celów szkoły powszechnej. Decyzję taką podjęto dopiero

---

[61] *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych*, Warszawa 1921.

[62] A. Kulczykowska, *Programy*…, s. 24.

wtedy, kiedy sanacja sformułowała ostatecznie swój program wychowawczy, czyli na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych.

Rozwój szkolnictwa powszechnego w pierwszym okresie niepodległości napotykał duże trudności tak w sferze politycznej i społecznej, jak i materialnej. Szczególnie wiele troski przysparzała zła sytuacja lokalowa szkół oraz brak wykwalifikowanych kadr nauczycielskich. W roku 1922 około 38% nauczycieli w Polsce nie posiadało średniego wykształcenia[63]. Skromne fundusze na oświatę nie pozwoliły na wprowadzenie większych zmian jakościowych w organizacji szkolnictwa powszechnego. Ciągle jeszcze szkoły o jednym i dwu nauczycielach stanowiły 88,7% szkół wiejskich, szkół zaś o siedmiu i więcej nauczycielach było zaledwie 2,5%[64].

Grzegorz Michalski pisze, że

> Debaty nad ustrojem szkolnym w środowiskach oświatowych trwały przez cały niemal okres Drugiej Rzeczypospolitej, przybierając zwykle na sile w czasie prac nad projektami ustaw w tym zakresie, prowadzonymi przez kolejnych szefów Ministerstwa WRiOP. Nie wygasły one całkiem nawet po uchwaleniu przez parlament, w początkach lat trzydziestych, nowego ustroju szkolnictwa polskiego. Istotą polemik i sporów była sprawa szkoły jednolitej[65].

Głównym przedmiotem sporów była problematyka stosunku szkoły początkowej do szkoły średniej. „W Polsce na ogół prawie wszyscy mienili się zwolennikami idei jednolitości szkoły, ale też prawie każdy inaczej to hasło rozumiał…”[66]

Lewica nauczycielska, skupiona głównie w Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związku Zawodowym Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich, za szkołę jednolitą uznała obowiązkową, jednakową w sensie programowym i organizacyjnym dla dzieci z miast i wsi, 7-klasową szkołę powszechną, na której podstawie opierać się miało zróżnicowane programowo i dostępne dla wszystkich szkolnictwo średnie ogólnokształcące i zawodowe. Odmienne stanowisko reprezentowało Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, które pragnęło zachowania ośmioklasowego gimnazjum.

> Choć zaakceptowało szkołę siedmioklasową, jako dającą ogółowi młodego pokolenia minimum wykształcenia, to uważało, że do gimnazjum powinny wstępować uzdolnione jednostki już po ukończeniu czterooddziałowej szkoły powszechnej. Domagało się, by ogólnokształcąca szkoła średnia utrzymała swą tradycyjną dwustopniową strukturę, tworzącą zamkniętą całość w postaci gimnazjum niższego – programowo jednolitego – z obowiązkową nauką języka łacińskiego i języków nowożytnych oraz gimnazjum wyższego – zróżnicowanego zgodnie z zainteresowaniami i uzdolnieniami młodzieży[67].

---

[63] W. Garbowska, *Szkolnictwo*…, s. 21.

[64] *Rocznik Statystyczny RP*, Warszawa 1920, s. 376.

[65] G. Michalski, *Działalność Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych 1921–1939*, Łódź 2001, s. 127.

[66] S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław 1988, s. 17.

[67] G. Michalski, *Działalność*…, s. 129.

W przezwyciężaniu dualizmu szkolnego w Polsce międzywojennej dużą rolę odegrał rozwój nauk pedagogicznych oraz narastająca w społeczeństwie świadomość, że o postępie naukowym, kulturalnym czy technicznym decydować będzie dopływ młodzieży ze wszystkich warstw społecznych do najwyższych szczebli edukacji.

Demokratyczne hasła w dziedzinie edukacji znalazły wyraz w postanowieniach Konstytucji marcowej z 1921 r. Jednak w tym czasie działalność Ministerstwa była mocno ograniczona. Marian Falski twierdził, iż prowadzone w nim rozważania nad zagadnieniami organizacyjno-ustrojowymi nie znajdowały wyrazu w konkretnych zarządzeniach czy planach z powodu uwikłania w trudności finansowo-gospodarcze[68].

Ponieważ procedura ustawodawcza przedłużała się i nie przynosiła efektów w postaci ustaw o budowie, zakładaniu i utrzymywaniu szkół powszechnych, ZPNSP i ZZNPSŚ rozpoczęły kampanię na rzecz szkoły powszechnej[69]. Oczekiwane ustawy zostały uchwalone przez Sejm 17 lutego 1922 r. *Ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych*[70] unormowała przepisy dotyczące obwodów szkolnych, sieci szkolnej, organizowania szkół oraz zakresu świadczeń ze strony państwa na rzecz szkoły. Jednym z najważniejszych postanowień ustawy było uzależnienie stopnia organizacyjnego szkoły powszechnej od liczby dzieci w obwodzie szkolnym. Ze względu na to, że przyjęte normy ilościowe były bardzo wysokie, pełna szkoła siedmioklasowa mogła istnieć dopiero przy liczbie dzieci przekraczającej 300. Godziło to przede wszystkim w wieś, powodując powszechne funkcjonowanie tam szkół najniżej zorganizowanych. Z kolei *Ustawa o budowie publicznych szkół powszechnych*[71] przerzuciła ciężar inwestycji szkolnych na samorządy, które miały otrzymywać od państwa subwencje w wysokości 50% ich kosztów. Dla samorządów terytorialnych, borykających się z dużymi trudnościami finansowymi, było to zadanie niezwykle trudne. Obie te ustawy, pomimo niewątpliwych braków, odegrały ważną rolę integracyjną dzięki ujednoliceniu przepisów dotyczących zakładania i utrzymywania szkół powszechnych oraz budownictwa szkolnego.

Proces integracji i unifikacji szkolnictwa trwał właściwie przez lata 1919–1921. Jednym z ważniejszych momentów prac unifikacyjnych było wydanie 4 czerwca 1920 r. *Ustawy o tymczasowym ustroju władz szkolnych*[72]. Ustawa ta stanowiła, że naczelne kierownictwo i zwierzchni nadzór nad wychowaniem publicznym na terenie całego kraju sprawuje minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego oraz że państwo podzielone zostaje na okręgi szkolne kierowane przez kuratorów. Podkreślić przy tym należy, że na mocy tej ustawy zostały zniesione wszelkie

[68] M. Falski, *Koncepcja*…, s. 196–197.
[69] B. Szczepańska, *Działalność*…, s. 46.
[70] DzU Min. WRiOP, 1922, nr 12, poz. 110, 111.
[71] DzU RP, 1922, nr 60, poz. 537.
[72] DzU RP, 1920, nr 50, poz. 304.

zależności władz i urzędów szkolnych od organów administracji politycznej, co było wyrazem dążenia do uniezależnienia szkolnictwa od bezpośrednich nacisków politycznych i stworzenia tym samym jego autonomii. Proces integracji szkolnictwa w ogólnych zarysach został zakończony w roku 1922. Jednak w niektórych dzielnicach Polski pozostały nadal pewne odrębności.

W latach 1922–1926, a więc w okresie od wejścia w życie Konstytucji marcowej do przewrotu majowego, demokratyczny nurt polityki oświatowej uległ znacznemu zahamowaniu. Zdaniem Ryszarda Wroczyńskiego, „w ciągu tych czterech lat nastąpiło zdecydowane uwstecznienie polityki oświatowej Ministerstwa WRiOP”[73].

W roku 1926, po ośmiu latach starań, nadal wiele rozwiązań miało charakter tymczasowy. Zarówno polityka oświatowa państwa, jak i trudności gospodarcze powodowały, że wszystkie prace nad ustrojem szkolnictwa w latach 1918–1926 kończyły się niepowodzeniem. Żaden z kolejnych ministrów oświaty nie doprowadził ich do końca. Ponadto każdy z nich odchodził od koncepcji poprzedników, nadając jednocześnie swojemu projektowi ustawy o ustroju szkolnictwa coraz bardziej wsteczny charakter[74].

Przewrót polityczny, jaki dokonał się 12 maja 1926 r., otworzył nowy etap w pracach nad ustrojem szkolnictwa. W polityce oświatowej oraz ideologii wychowawczej wystąpiły zupełnie nowe tendencje.

> Dojście do władzy sanacji i sposób sprawowania rządów ułatwiły prowadzenie prac nad reformą przez ograniczenie roli sejmu, a zwłaszcza opozycji. Jednocześnie spowodowały pojawienie się nowego elementu – sanacyjnej ideologii wychowawczej w postaci wychowania państwowego[75].

Termin ten sugerować miał wzniesienie się ponad wszelkie spory: społeczne, narodowe, polityczne – w imię wspólnego dobra wszystkich mieszkańców państwa polskiego.

Pierwsze lata rządów sanacyjnych przypadły na okres ożywienia gospodarczego. Wzrósł wskaźnik płac realnych, zmniejszyło się bezrobocie, nastąpiła poprawa warunków mieszkaniowych; poprawiła się również sytuacja na wsi. Jednak pomimo znacznego polepszenia sytuacji gospodarczej, poziom organizacyjny szkolnictwa powszechnego był nadal bardzo niski, upośledzając głównie dzieci wiejskie. W roku szkolnym 1925/1926 w całej Polsce w szkołach siedmioklasowych kształciło się zaledwie 26,2% ogółu dzieci uczęszczających do szkół powszechnych[76]. Zasadnicza przebudowa szkolnictwa powszechnego stawała się pilną koniecznością.

---

[73] R. Wroczyński, *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 154–155.

[74] W. Ozga, *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, Warszawa 1960, s. 67 i nast.

[75] J. Sadowska, *Stanowisko „Zrębu” wobec reformy oświaty w latach 1930–1932*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 207.

[76] Tamże, s. 29.

Pierwszy rząd pomajowy pod kierunkiem Kazimierza Bartla, reprezentanta liberalnych tendencji w obozie sanacyjnym, podjął próbę reformy szkolnictwa, nawiązując przy tym do założeń polityki oświatowej z okresu sprzed rządów endecji. Minister K. Bartel w *exposé* wygłoszonym 19 lipca 1926 r. w Sejmie zapowiedział szybkie podjęcie prac nad reformą ustroju szkolnego, która by uwzględniła zasadę drożności między szkolnictwem powszechnym a średnim[77], w *exposé* zaś wygłoszonym dwa tygodnie później w senacie dodał, iż jednym z najpilniejszych zadań rządu jest „udostępnienie nauczania elementarnego wszystkim obywatelom i danie każdej jednostce możności rozwoju i zdobycia maksimum wiedzy, zgodnie z jej przyrodzonymi zdolnościami"[78].

W listopadzie 1926 r. K. Bartel powołał specjalną komisję ministerialną do spraw reformy szkolnictwa, do której zgłoszono trzy projekty:

1. Projekt szkolnictwa opracowany przez Wydział Programowy Szkolnictwa Średniego Ogólnokształcącego;
2. Projekt Departamentu Szkolnictwa Powszechnego;
3. Projekt Janusza Jędrzejewicza[79].

Wstępną aprobatę premiera K. Bartla zyskały założenia ustrojowe Departamentu Szkolnictwa Powszechnego, które stały się przedmiotem dalszej pracy komisji pod przewodnictwem nowego ministra Gustawa Dobruckiego. W wyniku tych prac powstał *Projekt ustawy o rozwoju szkolnictwa*, nazwany później „projektem Bartla–Dobruckiego", poddany pod dyskusję w sierpniu 1927 r. Zgodnie z projektem ustawy, podstawę organizacyjną i programową szkolnictwa stanowić miała siedmioletnia szkoła powszechna najwyższego stopnia organizacyjnego. Projekt zakładał również pełną drożność pomiędzy poszczególnymi rodzajami i typami szkół[80]. Dyskusja nad przedstawionym projektem wywołała szeroki odzew, jednak reforma szkolna według projektu Dobruckiego została odłożona.

Na dalsze zmiany w dziedzinie oświaty i szkolnictwa duży wpływ miały wydarzenia polityczne pierwszej połowy 1928 r. Po wyborach do sejmu, w których sanację reprezentowała już własna organizacja – Bezpartyjny Blok Współpracy z Rządem pod przewodnictwem Walerego Sławka – nastąpił okres, w którym skonsolidowała ona swoje siły. Równocześnie nasiliły się prace nad sformułowaniem nowego ideału wychowawczego.

Ówczesny minister WRiOP Sławomir Czerwiński – rzecznik nowych potrzeb politycznych – stwierdził, że w niepodległym państwie nie można kontynuować

---

[77] Sprawozdanie stenograf. 294 posiedzenie Sejmu w dn. 19 lipca 1926 r., s. 27 za: F. W. Araszkiewicz, *Geneza*…, s. 555.

[78] AAN, PRM, rekt. 24, teczka 6, k. 24: *Exposé* Bartla wygłoszone w Senacie dnia 30 lipca 1926 r. za: F. W. Araszkiewicz, *Geneza*…, s. 555.

[79] W. Garbowska, *Szkolnictwo*..., s. 35.

[80] *Ustawa o ustroju szkolnictwa. Projekt komisji powołanej przez ministra WRiOP*, Warszawa 1927, s. 5.

modeli wychowawczych okresu niewoli, ale trzeba wypracować nowy wzór, który młode pokolenie wiązać będzie z państwem jako dobrem najwyższym. Celem wychowania miał być – zgodnie ze słowami ministra – „typ obywatela, który by dzielną pracą powszednią, ale w potrzebie i świętym zapałem walki stwierdzał swój czynny, szczery patriotyzm"[81]. Od czasu wystąpienia Czerwińskiego prowadzono zakrojoną na szeroką skalę akcję informacyjną, propagującą wychowanie państwowe.

W jej efekcie, w roku szkolnym 1930/1931 szkoła polska miała już stosunkowo jasno sprecyzowane cele i zdania wychowania państwowego, natomiast treści kształcenia, programy i podręczniki pozostały bez zmian. W tych warunkach realizacja zadań wychowawczych nie dawała takich wyników, jakich sanacja oczekiwała. Tylko zmiana treści mogła umożliwić skuteczną realizację zadań wychowania państwowego.

Jednak podjęcie decyzji o zmianach nie było oczywiste. Czynnikiem utrudniającym wypracowanie systemu oświatowego z wysoko zorganizowanym szkolnictwem powszechnym jako jego podstawą, była ówczesna ciężka sytuacja gospodarcza Polski. Z powodu ogólnego zmniejszania się dochodów skarbu państwa, spowodowanego kryzysem ekonomicznym lat 1929–1935, począwszy od roku 1930/1931 następował ciągły spadek wydatków na oświatę.

Poza wymienionymi czynnikami, na pogorszenie sytuacji w dziedzinie oświaty duży wpływ miał również poważny przyrost liczby dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Począwszy

> od roku 1927/28 napłynęła do szkolnictwa fala wzmożonego przyrostu dzieci urodzonych w okresie powojennej zwyżki populacyjnej lat 1922–1930. W wyniku tego ilość dzieci w wieku obowiązku szkolnego wzrosła w roku 1935/36 w stosunku do roku 1927/28 o około 1,8 miliona. […] W latach 1928/29–1931/32 mimo wzrostu ilości dzieci w wieku obowiązku szkolnego o 983 000, przyznano jedynie 7149 nowych etatów nauczycielskich, a wydatki MWRiOP na budownictwo szkolne spadły trzydziestokrotnie[82].

To wszystko spowodowało już w latach 1928/1929–1931/1932 spadek powszechności nauczania z 96,4 na 93,9%[83].

Na przestrzeni 14 lat niepodległego bytu państwowego Polska nie miała ustawowo uregulowanego systemu oświatowego. Poszczególne jego poziomy zachowały odrębną organizację i nieuzgodnione pomiędzy sobą programy nauczania. Szkolnictwo charakteryzowały organizacyjno-programowe zróżnicowanie oraz brak drożności pomiędzy poszczególnymi jego stopniami, a nawet typami.

---

[81] S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy szkoły polskiej*, [w:] *Kongres Pedagogiczny zorganizowany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich od 8 do 10 lipca 1929 r. w czasie Powszechnej Wystawy Krajowej*, Warszawa 1930, s. 29.

[82] B. Ługowski, *Szkolnictwo w Polsce w opinii publicznej*, Warszawa 1961, s. 38–40.

[83] Tamże, s. 40.

1.3. Edukacja początkowa w założeniach reformy z 1932 r.

Już pod koniec lat dwudziestych zarysowała się wyraźnie potrzeba przeprowadzenia reformy oświatowej wynikająca z niepowodzeń w przenoszeniu na grunt szkolny nowych ideałów wychowania państwowego, których przyczyn upatrywano w niewłaściwych treściach i metodach pracy szkoły. Jednak warunki społeczno-polityczne i gospodarcze nie sprzyjały wprowadzeniu poważnych zmian w systemie oświatowym.

Brak środków szczególnie niekorzystnie odbił się na sytuacji szkolnictwa powszechnego, które w tym okresie wykazywało wzmożone zapotrzebowanie wynikające z wejścia w wiek obowiązku szkolnego silnych liczebnie roczników powojennych. Olbrzymi wzrost potrzeb podkreślił Marian Falski w opublikowanej w 1929 r. książce *Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmożonego przyrostu dzieci*. Dzięki zebraniu rozległego materiału statystycznego oraz dokonaniu szerokich analiz demograficznych M. Falski ustalił na okres najbliższych lat przewidywaną liczbę uczniów szkół powszechnych, określił zapotrzebowanie na etaty nauczycielskie, izby lekcyjne itp., podał też wysokość kwot niezbędnych do realizacji planu powszechnego nauczania w szkołach podstawowych, z rozdzieleniem udziału skarbu państwa i związków samorządów terytorialnych[84].

Nie bez znaczenia dla projektowanych reorganizacji szkolnictwa był fakt, że w roku szkolnym 1929/1930 na ogólną liczbę 25 119 szkół powszechnych w Polsce istniało 11 089 szkół jednoklasowych oraz 6295 szkół dwuklasowych, natomiast sześcio- i siedmioklasowych odpowiednio jedynie: 395 i 2617[85].

Mimo niesprzyjających warunków, jesienią 1931 r. zostały rozpoczęte prace przygotowawcze do reformy szkolnej. Projekt ustawy, przygotowany w rekordowo krótkim czasie przez nowego ministra WRiOP – Janusza Jędrzejewicza, przy bliskiej współpracy wiceministra Kazimierza Pierackiego i grupy zaufanych urzędników, został, jak stwierdza Teofil Wojeński, całkowicie wyjęty spod dyskusji[86].

> Cechą znamienną prac nad projektem ustawy o ustroju szkolnictwa było stopniowe przenoszenie ich z Ministerstwa WRiOP do Klubu Parlamentarnego Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem. Tą drogą odsuwano od współpracy bardziej postępowych i zatroskanych o demokratyczny kierunek reformy szkolnictwa pracowników Ministerstwa WRiOP, których miejsce zajmowali stopniowo propagatorzy ideologii partii sanacyjnej i posłuszni jej kierownictwu statyści[87].

---

[84] M. Falski, *Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmożonego przyrostu dzieci*, Warszawa 1929, s. 24.

[85] *Rocznik Statystyczny RP*, Warszawa 1930, s. 374.

[86] T. Wojeński, *Reforma programu w świetle nowego światopoglądu*, [w:] B. Ługowski, *Polska lewica społeczna wobec oświaty w latach 1919–1939*, Warszawa 1960, s. 320.

[87] F. W. Araszkiewicz, *Geneza*…, s. 562.

Czynnikiem sprzyjającym twórcom ustawy był brak konieczności liczenia się z wewnętrznymi siłami politycznymi w parlamencie, jako że po dwukrotnych wyborach parlamentarnych w latach 1928 i 1930 obóz legionowy dysponował w Sejmie zdecydowaną przewagą w obu izbach. Uzyskawszy poparcie ze strony nauczycieli i działaczy oświatowych BBWR oraz kierownictwa ZNP, projekt wniesiono na posiedzenie Rady Ministrów, która zatwierdziła go 12 stycznia 1932 r. W dniu 11 marca 1932 r. Sejm uchwalił *Ustawę o rozwoju szkolnictwa*[88].

Ustawa szkolna z roku 1932, zwana „jędrzejewiczowską", określała nowe oblicze ideowo-wychowawcze polskiego szkolnictwa, jego ustrój i organizację. Miała być ona ukoronowaniem wieloletnich przygotowań do likwidacji pozaborowych zróżnicowań i prowadzić do stworzenia jednolitego systemu szkół wszystkich szczebli i rodzajów.

Aby uchwycić sens posunięć reformy, trzeba zwrócić uwagę na okoliczności, w jakich była ona przeprowadzana. Lata 1931–1932 w Polsce to tzw. dno kryzysu ekonomicznego. Okres kryzysu i związanych z nim oszczędności budżetowych nie stwarzał dogodnych warunków do radykalnych działań reformatorskich. Z tego też powodu autorzy sanacyjnego projektu ustawy o ustroju szkolnictwa nie kierowali się w swych pracach potrzebami oświatowymi najszerszych warstw społeczeństwa, ale przede wszystkim względami oszczędnościowymi. Oszczędnościowa motywacja projektu była jednym z najważniejszych powodów szybkiego jego przyjęcia przez Radę Ministrów. Jednak motywacja ta maskowana była przed społeczeństwem poprzez ogólnikowość sformułowań wielu artykułów ustawy i dołączonych do nich uzasadnień.

Reforma szkolna, według zamierzeń jej twórcy, miała przebiegać na trzech równorzędnych planach: organizacyjnym, metodyczno-programowym i wychowawczym[89].

Za nadrzędne zadanie systemu szkolnego uznano zapewnienie młodzieży wychowania obywatelsko-państwowego. Temu głównemu celowi podporządkowane zostały wszystkie inne zadania szkoły, takie jak wychowanie religijne, moralne, umysłowe, fizyczne oraz przygotowanie do życia. *Ustawa jędrzejewiczowska* wprowadzała

> takie zasady ustroju szkolnictwa, które mają państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, obywatelom tym zapewnić jak największe wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz najlepsze przygotowanie do życia, zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszystkich środowisk umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowych i zawodowego wykształcenia[90].

---

[88] DzU RP, 1932, nr 38, poz. 389.

[89] J. Jędrzejewicz, *Reforma szkolnictwa (fragment pamiętnika)*, Londyn 1972, s. 57.

[90] DzU RP, 1932, nr 38, poz. 389.

Już we wstępnych sformułowaniach ustawy projektodawca zapewniał społeczeństwo, że największą troską i dbałością otaczać będzie szkolnictwo powszechne. Szkoła powszechna miała za zadanie

> dać na poziomie odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego[91].

Znaczenie szkolnictwa powszechnego w tym okresie znacznie wzrosło, gdyż wraz z rozszerzeniem zasięgu swego oddziaływania stało się ono podstawą rekrutacyjną dla wszystkich typów szkół.

Zgodnie z założeniami, podstawę organizacyjną i programową ustroju szkolnego stanowić miała siedmioletnia szkoła powszechna najwyżej zorganizowana. Sankcjonując siedmioletni obowiązek nauki w szkole powszechnej, *Ustawa* jednocześnie dawała ministrowi WRiOP uprawnienia do skracania go do lat sześciu lub przedłużania do lat ośmiu. „W ówczesnej sytuacji ekonomicznej Polski mogło to oznaczać tylko niebezpieczeństwo naruszania przyjętej zasady siedmioletniego obowiązku szkolnego”[92]. Kwestia wydłużania lub skracania obowiązku szkolnego nie była jedyną pozostającą w gestii ministra. Na 56 artykułów ustawy, pomijając postanowienia końcowe, 36 udzielało pełnomocnictw dla ministra[93]. Otrzymał on m.in. prawo określania programów i warunków przejścia z jednych szkół do drugich. Do ministra należało również ustalanie wymogów, w których nauka poza publiczną szkołą powszechną zostanie uznana za wypełnianie obowiązku szkolnego. *Ustawa* dopuszczała możliwość wypełnienia obowiązku szkolnego poprzez pobieranie nauki zarówno w szkołach publicznych, jak i w innych oraz w domu. Rozwiązanie to spowodowało rozwój prywatnych szkół powszechnych, zastępujących niższe klasy dawnego gimnazjum.

> Szkoły te, z natury rzeczy elitarne wobec szkół publicznych, stanowiły pierwszy wyłom w przyjętych zasadach preferujących publiczną szkołę powszechna, wspólną dla wszystkich dzieci bez względu na ich pochodzenie i stan majątkowy[94].

Pod względem organizacyjnym i programowym ustawa dzieliła szkołę powszechną na trzy stopnie organizacyjne i trzy szczeble programowe.

Pierwszy szczebel programowy obejmował elementarny zakres wykształcenia ogólnego i był realizowany przez pierwsze cztery lata nauki (w szkołach 7- i 6-klasowych w oddziałach I–IV, natomiast w szkołach 4-klasowych I stopnia

---

[91] Tamże.

[92] W. Garbowska, *Szkolnictwo*…, s. 50.

[93] Przemówienie posła Z. Piotrkowskiego w dyskusji nad *Ustawą o ustroju szkolnictwa. Sprawozdanie stenograficzne z dnia 24 lutego 1932 r., 60/1* za: B. Ługowski, *Szkolnictwo w Polsce w opinii publicznej 1929–1939*, Warszawa 1961, s. 52.

[94] W. Garbowska, *Szkolnictwo*…, s. 51.

w oddziałach I–III). Szczebel drugi, dwuletni, miał rozszerzać i pogłębiać elementarne wykształcenie, natomiast przygotować młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym miała szkoła w siódmym roku nauki. Te trzy szczeble programowe w pełni realizowała tylko szkoła powszechna siedmioklasowa III stopnia w siedmiu klasach jednorocznych. Szkoła stopnia II – sześcioklasowa, w której klasa szósta była dwuletnia, a pozostałe jednoroczne, wykonywała szczebel pierwszy i drugi oraz najważniejsze składniki szczebla trzeciego. Szkoła I stopnia – czteroklasowa, w pełni wykonywała tylko szczebel pierwszy i najważniejsze zagadnienia szczebla drugiego i trzeciego. W szkole tej dwie pierwsze klasy były jednoroczne, klasa trzecia dwuletnia, a czwarta – trzyletnia.

Przyjęcie zasady, że szkoła siedmioklasowa jest podstawą ustroju szkolnego, miało jedynie deklaratywny charakter. W rzeczywistości średnia szkoła ogólnokształcąca oparta została na drugim szczeblu programowym, tj. na klasie szóstej. Klasa VII zdegradowana została do roli „czapki" i skazana tym samym na powolne „umieranie". Takie posunięcie naruszało poważnie zasadę jednolitości ustrojowej. Uczniowie szkół najniżej zorganizowanych mieli utrudniony dostęp do szkoły ogólnokształcącej. Oparcie zaś niektórych szkół zawodowych na podbudowie tylko szkoły pierwszego stopnia zamykało przed absolwentami tych szkół dalszą drogę kształcenia.

Pierwszy szczebel programowy obejmował elementarny zakres wykształcenia ogólnego, szczebel drugi był pogłębieniem i rozszerzeniem szczebla pierwszego, trzeci zaś miał

> nadto przysposobić młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym. Zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska dziecka winny być uwzględniane na wszystkich trzech szczeblach programowych[95].

Nauczanie powinno mieć charakter przede wszystkim praktyczny, dostosowany do potrzeb gospodarczych środowiska, w którym znajdowała się szkoła. Stopień organizacyjny szkoły, a także liczba nauczycieli uzależnione zostały od liczby dzieci w wieku szkolnym w danym obwodzie, o czym szczegółowo informował opublikowany 21 lipca 1933 r. *Statut publicznych szkół powszechnych siedmioklasowych*[96]. Dokument ten konkretyzował formy ustrojowe szkolnictwa polskiego oraz zadania wychowawcze poszczególnych typów szkół określone przez *Ustawę o rozwoju szkolnictwa*.

> Statut […] w sposób bardziej szczegółowy, często nawet drobiazgowy, normował postępowanie we wszystkich niemal dziedzinach życia wewnętrznego szkoły powszechnej, sygnalizując tylko niektóre zagadnienia organizacji nauczania, rozwinięte następnie szeroko w nowych programach szkolnych, opracowanych oddzielnie dla każdego stopnia szkoły[97].

---

[95] E. Suchan, *Historyczny zarys organizacji szkolnictwa elementarnego w Polsce od Kom. Ed. Nar. po dobę obecną*, Brześć nad Bugiem 1937, s. 219.

[96] DzU Min. WRiOP, 1933, nr 14, poz. 194.

[97] W. Garbowska, *Szkolnictwo*…, s. 69.

Zasadnicze podstawy nowych programów wytyczone zostały jeszcze w okresie przygotowawczym do reformy. Całością prac kierował wówczas J. Jędrzejewicz.

> Wielką wagę przywiązywał Jędrzejewicz do ustalenia wytycznych programowych, których opracowanie powierzono komisjom ministerialnym, rekrutującym się przeważnie spośród profesorów i nauczycieli spod znaku „Zrębu”[98].

Podstawę prac komisji stanowiły trzy główne tezy wysunięte przez twórcę reformy. Pierwsza z nich mówiła o konieczności ścisłego powiązania programów szkolnych z zadaniami wychowawczymi szkoły, druga wskazywała na potrzebę takiego grupowania przedmiotów nauczania, „by możliwe było wytyczenie wspólnej osi, wzdłuż której można byłoby uszeregować zagadnienia wchodzące w zakres materiału danego roku nauki”[99]. Wspólną osią była tu Polska i jej państwowość. Trzecia teza dotyczyła konieczności uwzględniania w programie rzeczy najistotniejszych z poznawczego i praktycznego punktu widzenia, by uniknąć przeładowania programu. Na podstawie tez przygotowanych przez komisje wychowawczą i dydaktyczną opracowane zostały przez wydział programowy Ministerstwa WRiOP *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących*[100].

Wytyczne składały się z dwóch części. Pierwsza z nich dotyczyła ogólnych wskazań dla autorów programów, druga zawierała „Wytyczne psychologiczne i wychowawcze”. Znaleźć w nich można było charakterystykę poszczególnych faz rozwojowych dzieci oraz zadania wychowawcze możliwe do zrealizowania w każdym z opisanych okresów. Faza „późnego dziecięctwa”[101], druga z pięciu wyodrębnionych etapów rozwojowych, charakteryzowała rozwój dziecka w wieku 7–12 lat. W tym okresie dzieci zaczynają władać pojęciami. Nie interesują ich doznania wewnętrzne, nastawione są na świat zewnętrzny, badają, odkrywają. Dlatego czynnikiem warunkującym jakość materiału nauczania powinien być realizm oraz dążenie dziecka do poznawania świata zewnętrznego. Punkt wyjścia w kształceniu stanowić winny zainteresowania dziecka związane z jego najbliższym środowiskiem. Ciekawe jest przy tym podkreślanie w *Wytycznych* różnic w psychice dziecka miejskiego i wiejskiego, rzutujących na pracę szkolną.

Druga część *Wytycznych* zawierała ogólną i szczegółową instrukcję przedmiotową dla autorów programów, przy czym wszystkie te wskazówki formułowane były oddzielnie dla każdego szczebla programowego.

Ustawa przewidywała reorganizację szkolnictwa w ciągu sześciu lat[102]. Szkoły, które nie odpowiadały nowemu ustrojowi szkolnemu, miały być w tym czasie zlikwidowane bądź przekształcone. Zasady przekształcania dotychczasowych szkół

---

[98] Tamże, s. 80.

[99] Tamże.

[100] *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna i gimnazjum*, wyd. 1, Warszawa 1932.

[101] Tamże, s. 13–18.

[102] DzU Min. WRiOP, 1932, nr 4, poz. 39.

powszechnych w publiczne szkoły powszechne omawiało Zarządzenia Ministra WRiOP z 22 lipca 1937 r.[103] W momencie, kiedy ustawa wchodziła w życie, w Polsce występowała nadal zdecydowana przewaga szkół jedno- i dwuklasowych.

Nieodzownym warunkiem rozwoju szkolnictwa powszechnego było stworzenie sieci budynków, jako że istniejące lokale szkolne nie były w stanie pomieścić zwiększającej się od roku 1929/1930 liczby dzieci w wieku szkolnym. Jednak budowa nowych obiektów postępowała bardzo opornie. Na pomoc finansową ze strony skarbu państwa nie można było liczyć. Już wcześniej zniesiono bowiem obowiązek skarbu państwa subwencjonowania w wysokości 50% kosztów budowy szkół, a cały ciężar przeniesiono na barki samorządów[104].

Niedostateczny rozwój sieci szkolnej, brak wolnych miejsc w istniejących szkołach powodował, że młodzież rosła na analfabetów. Nieliczne, choć stopniowo nieznacznie podnoszące swoją liczebność, szkoły prywatne były niedostępne dla szerszego ogółu ze względu na wysokość opłat. Na zjawisko analfabetyzmu w Polsce składał się zarówno „spadek" odziedziczony po zaborach, jak i nakładający się na niego coroczny przyrost w postaci dzieci nie objętych nauką szkolną. Sytuację pogarszał jeszcze fakt, że znaczny odsetek dzieci uczęszczających do szkoły kończył naukę po czterech klasach. Z materiałów statystycznych opublikowanych w 1938 r. przez M. Falskiego wynikało wyraźnie, że ponad 50% wszystkich uczniów wszelkich typów szkół w Polsce kończyło swą edukację po czterech latach nauki szkolnej[105].

Reforma szkolnictwa z roku 1932 była wytworem stosunków społeczno-ekonomicznych, w jakich powstała i którym miała służyć. Z punktu widzenia interesu całego społeczeństwa nie wnosiła żadnych korzystnych zmian. W pewnym stopniu ujednoliciła ona jedynie strukturę szkolnictwa powszechnego, wprowadzając w miejsce dotychczasowych siedmiu stopni organizację trójstopniową. Jednak nie zapewniała pełnej drożności szkół, ograniczonej właściwie tylko do ciągu: szkoła powszechna II stopnia, gimnazjum ogólnokształcące, liceum ogólnokształcące, studia wyższe. Duże zróżnicowanie organizacyjne i programowe – tak w szkolnictwie powszechnym, jak i w projektowanych typach i rodzajach szkół średnich – zadawało kłam rzekomej trosce sanacji o drożność systemu szkolnego. Tym samym ustawa ta prowadziła do znacznego ograniczenia dostępu do oświaty szerokich mas ludności. Poza sankcjonowaniem istnienia licznych szkół podstawowych niskozorganizowanych, ustawa niekorzystnie wpływała na sam proces dydaktyczny, zwłaszcza że w szkołach, w zależności od ich stopnia i położenia w mieście bądź na wsi, obowiązywał odmienny program nauczania.

W praktyce oznaczało to, że została zamknięta droga do szkół wyżej zorganizowanych dla młodzieży warstw mniej zamożnych, a zwłaszcza pochodzących ze wsi, gdyż szkół wyżej zorganizowanych było mniej i skupiały się one z reguły w ośrodkach miejskich. W r. 1937/38

[103] DzU Min. WRiOP, 1937, nr 8, poz. 231.

[104] DzU RP, 1925, nr 126, poz. 898.

[105] M. Falski (red.), *Prace Referatu Statystycznego Min. WRiOP*, Warszawa 1938, t. III, s. 12.

szkoły I stopnia stanowiły w miastach niecałe 5% szkół podstawowych, natomiast na wsi szkoły te stanowiły aż 73% i uczęszczało do nich 44% dzieci mieszkających na wsi[106].

Z pewnością wprowadzenie stopni organizacyjnych i szczebli programowych było krokiem wstecz. Negatywne następstwa rozporządzeń *Ustawy* spowodowane były – niezależnie od samej ustawy – zarówno problemami finansowymi państwa z powodu światowego kryzysu gospodarczego, jak i zwiększaniem się liczby uczniów w szkołach powszechnych (wyż demograficzny, będący efektem wzmożonego przyrostu urodzeń po wojnie).

Ustawa spotkała się z krytyką ze strony ugrupowań konserwatywnych, pragnących zachować istniejący stan możliwie bez zmian, jak też lewicy, która proponowaną reformę uznawała za połowiczną.

Samo podjęcie działań reformatorskich było jednak z pewnością elementem ożywienia wobec wieloletniego zastoju w dotychczas jedynie tylko dyskutowanej rzeczywistości szkolnej. Za krok naprzód należy uznać zmiany służące demokratyzacji i ujednolicaniu systemu szkolnego. Chodzi tu przede wszystkim o likwidację dwu niższych klas gimnazjalnych, oparcie szkoły średniej na szkole powszechnej, podniesienie poziomu zakładów kształcenia nauczycieli, ujęcie w system i zapoczątkowanie wstępnych prac programowych w zakresie szkolnictwa zawodowego (włączenie średniego szkolnictwa zawodowego w tor kształcenia równorzędny szkołom ogólnokształcącym) oraz nowoczesność programów.

Spadek wydatków na oświatę został zahamowany dopiero w roku 1936/1937[107], kiedy to udział tych wydatków w całości budżetu państwa osiągnął 18,1%. Dla porównania stosunek wydatków budżetowych państwa ogółem do wydatków na oświatę w roku 1929/1930 wynosił 18,3%, w roku 1930/1931 – 19,3%, w roku 1933/1934 już mniej, bo 18,3%, w roku zaś 1935/1936 najmniej – 17%[108].

Okres największego przyrostu liczby dzieci w wieku obowiązku szkolnego przypadł na lata głębokiego kryzysu gospodarczego. Jednak wraz z ustąpieniem kryzysu i wejściem koniunktury gospodarczej w fazę pokryzysowego ożywienia w roku 1935/1936, stan szkolnictwa wcale nie uległ poprawie. Biorąc pod uwagę zmniejszanie się procentowego udziału dzieci objętych szkolną edukacją, można nawet mówić o jego pogorszeniu. Z ogółu dzieci w wieku 7–13 lat, w roku 1931/1932 do szkół uczęszczało 92% dzieci, a w kolejnych latach odpowiednio: w roku 1932/1933 – 90%, 1933/1934 – 89%, aż do 86% w roku 1935/1936. Począwszy od roku 1936/1937 liczba dzieci nie objętych nauką szkolną nieco maleje[109].

---

[106] M. Ciechocińska, *Zagadnienie powszechności nauczania w Polsce w latach 1929–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1962, nr 4, s. 677.

[107] *Mały Rocznik Statystyczny*, Warszawa 1938, s. 362, tabl. 1, 2.

[108] Tamże, s. 306, tabl. 1.

[109] *Statystyka Szkolnictwa 1937/38* za: M. Ciechocińska, *Zagadnienie*…, s. 675.

Na tle kryzysu szczególnie mocno uderzały w szkołę powszechną wsteczne założenia wprowadzanej reformy, które doprowadziły do upośledzenia zwłaszcza oświaty wiejskiej. Ogólne warunki kryzysowe spowodowały m.in. nadmierne obciążenie nauczycieli uczniami, godzinami pracy i różnymi dodatkowymi obowiązkami, obniżenie uposażeń i zdobyczy prawno-służbowych nauczycielstwa, obciążanie rodziców dzieci ukrytymi opłatami szkolnymi itp.

Okoliczności wprowadzania reformy – czas kryzysu i związanych z nim oszczędności budżetowych – pozwalają jednocześnie na łatwiejsze uchwycenie sensu jej posunięć. Jednak rzeczowa ocena dokonanych wówczas zmian nie jest łatwa nawet współcześnie, jako że reforma ta jest „obarczona" ówczesną, ostrą i zdecydowanie negatywną opinią publiczną.

Struktura organizacyjna szkoły powszechnej w latach międzywojennych była ogromnie zróżnicowana. Przejawiało się to przede wszystkim w odmiennej organizacji szkół miejskich i wiejskich. Charakterystyczną cechą struktury organizacyjnej szkoły powszechnej była jej wielopostaciowość. Na tę stronę zagadnienia zwracali też uwagę działacze oświatowi. Wypowiadając się o szkole powszechnej na IV Kongresie Pedagogicznym Józef Chałasiński stwierdził:

> Zasadniczą cechą struktury społecznej Polski jest wyraźne rozgraniczenie warstwy chłopskiej od warstwy szlachecko-inteligenckiej, które utrwaliło w Polsce szlachecko-inteligencki monopol na wychowanie. Stąd system wychowawczy w Polsce nie jest systemem, a stanowi dwa systemy – jeden to system wychowania warstw wolnych od pracy fizycznej, drugi – to system wychowania warstw pracy fizycznej[110].

Niemniej istotnym osiągnięciem tego okresu było dokonanie przez J. Jędrzejewicza reorganizacji ustroju szkolnego poprzez obejmowanie kolejnymi ustawami sejmowymi szkolnictwa państwowego, szkolnictwa prywatnego[111] oraz uczelni wyższych[112].

Równie ważną, pozytywną cechą omawianego okresu był żywy ruch eksperymentatorski w zakresie metod kształcenia. Próbowano, również na pierwszym szczeblu edukacji, przede wszystkim

> zmieniać program nauczania, organizować naukę łączną, zastępować system klas zespołem pracowni, łączyć nauczanie z pracą ręczną, organizować artystyczną działalność dzieci, dostosowywać tok nauczania do ich zainteresowań i indywidualnych możliwości[113].

Pomimo że większość prób eksperymentatorskich miała charakter raczej krótkotrwały i nie osiągnęła zbyt wielkiego społecznego zasięgu, to jednak odcisnęły one piętno na ówczesnej pedagogice.

---

[110] J. Chałasiński, *Prawda o szkole dzisiejszej*, „Głos Nauczycielski" 1937/1938, nr 18, s. 313.
[111] DzU Min. WRiOP, 1932, nr 33, poz. 343.
[112] DzU Min. WRiOP, 1933, nr 4, poz. 86.
[113] B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Warszawa 1958, s. XXVI.

W latach 1918–1939 najczęściej wypróbowywano następujące systemy: plan daltoński, metodę projektów, nauczanie pod kierunkiem[114], a także metodę ośrodków zainteresowań i nauczanie łączne[115].

> Wszystkie te koncepcje bazowały na poglądzie, że nauczanie nie powinno kierować się logiczną strukturą nauki a konkretnymi, życiowymi potrzebami umysłowymi i zainteresowaniami dziecka, któremu należy się centralne miejsce w procesie nauczania[116].

Sprecyzowano wówczas dla całej szkoły powszechnej postulat „szkoły twórczej", odznaczającej się

> przedmiotowym ujęciem treści w programach z zastosowaniem racjonalnej korelacji, w metodach zaś – szeroką aktywizacją ucznia z utrzymaniem wielostronnej więzi z życiem; w organizacji nauczania wysuwano pracę grupową oraz różne formy indywidualizacji. Utrzymywano system klasowo-lekcyjny, uzupełniony nowymi elementami, jakie wnosił postęp pedagogiczny[117].

Specyfiką nauczania w klasach I–IV było wykorzystywanie idei przewodnich różnych kierunków nauki całościowej i uzupełnianie ich własnymi koncepcjami.

Szczególne znaczenie miała tu polska odmiana nauczania łącznego. Wyjaśnienia wymaga przy tym kwestia relacji pomiędzy dwoma terminami: „nauczanie całościowe" i „nauczanie łączne". Wincenty Okoń w *Słowniku pedagogicznym* definiuje „nauczanie łączne" (nazywane również nauczaniem całościowym, globalnym czy syntetycznym) jako

> kierunek dydaktyczny traktujący treści i metody pracy w klasach początkowych jako określone całości tematyczne, obejmujące różne treści zgodnie z tym, jak występują one w życiu, a nie jako odrębne przedmioty nauczania. Te złożone kompleksy treściowe stanowią roczne, miesięczne lub dzienne „ośrodki" nauczania[118].

Do nauczania łącznego autor zalicza metodę Owidiusza Decroly'ego, metodę projektów i metodę ośrodków pracy Marii Grzegorzewskiej[119]. Część autorów (m.in. Bogdan Nawroczyński, Jadwiga Walczyna czy Ryszard Więckowski[120]) traktowała natomiast nauczanie łączne jako jedną z odmian nauki całościowej, zrodzoną w roku 1919 w Austrii, z inicjatywy Karola Linkego. Jego metoda nauczania łącznego opierała się na założeniu, że nie wyodrębnione przedmioty

---

[114] W. Czerniewski, *Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918–1954*, Warszawa 1963, s. 43.

[115] W. Leżańska, *Prekursorzy kształcenia zintegrowanego w Polsce*, [w:] W. Leżańska (red.), *Współczesne i historyczne konteksty wczesnej edukacji. Pedagogika*, t. II, Płock 2004, s. 126.

[116] Tamże, s. 126.

[117] T. Wróbel, *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1975, s. 36.

[118] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975, s. 183.

[119] T. Wróbel, *Współczesne*…, s. 184.

[120] S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964; J. Walczyna, *Integracja nauczania początkowego*, Warszawa 1968; R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1998.

(dyscypliny wiedzy), lecz dane zagadnienia, traktowane kompleksowo, powinny tworzyć oś pracy uczniów. Źródłem kompleksowych zagadnień miało być środowisko, rozumiane jako ziemia ojczysta. Nauka w szkole przybierała charakter nauki o środowisku rodzinnym, ojczystym, przy czym granice środowiska rozszerzały się stopniowo wraz z rozwojem dziecka i powiększaniem się zakresu jego doświadczenia. Z początku obejmowały one tylko dom rodzinny wraz z najbliższą okolicą, by ostatecznie objąć całą ojczyznę dziecka.

Interesującą próbę nauczania łącznego, obejmującą klasy I–IV podjęli w roku 1931 Janina i Antoni Maćkowiakowie. W szkole podstawowej w Mosinie pod Poznaniem zastosowali wiele nowatorskich elementów zachodniej nowej szkoły[121]. Swoją pracę oparli na stwierdzeniu, że

> kurs nauczania nie powinien być narzucony dziecku z góry, materiału nie należy wdrażać w sposób systematyczny, lecz podawać w epizodach życiowych, z którymi dziecko styka się w sposób globalny, okolicznościowy i aktywny[122].

Szeroko popularyzowana w publikacjach metodycznych koncepcja Maćkowiaków[123] przyczyniła się z pewnością do upowszechnienia w edukacji początkowej metod aktywizujących, pozwalających na samodzielność dziecka oraz łączenie myślenia z działaniem.

Niezwykle bogata w okresie dwudziestolecia międzywojennego literatura pedagogiczna poświęcała dużo uwagi zarówno strukturze systemu szkolnego oraz zagadnieniom ideału wychowawczego, determinującego w znacznym stopniu dobór treści programowych, jak i kwestiom związanym z organizacją nauczania i stosowanymi w nim metodami. Jednak w całym tym okresie stosunkowo mało było publikacji dotyczących wyłącznie metodyki nauczania początkowego. Większość opracowań dotyczyła szkoły powszechnej jako całości, bez wyodrębniania w niej poszczególnych etapów.

Metodykę nauczania początkowego ogólnie ujmowały następujące publikacje: *Metodyka pierwszych lat nauczania* L. Jeleńskiej (1926, pierwsze wydanie), *Nauczanie elementarne: czytanie, pisanie i arytmetyka w klasie I* J. Zborowskiego (1931) oraz *Nauczanie początkowe: psychologia – dydaktyka – praktyka* F. Korniszewskiego i J. A. Maćkowiaków (1938). Nauczyciele zainteresowani zagadnieniami organizacji nauczania początkowego, korzystać mogli również, poza opracowaniami ogólnymi, z publikacji dotyczących poszczególnych klas lub metodycznych zagadnień szczegółowych, wśród których wymienić można, m.in., W. Kłosińskiego, *Pierwszy rok nauki szkolnej. Przewodnik metodyczny*

---

[121] W. Leżańska, *Prekursorzy*…, s. 131.

[122] A. Maćkowiak, *Nauczanie łączne dawniej i dziś*, Warszawa 1970, s. 81.

[123] M.in. F. Korniszewski, J. i A. Maćkowiakowie, *Nauczanie początkowe: psychologia – dydaktyka – praktyka*, Warszawa 1938; J. i A. Maćkowiakowie, *Organizacja pracy w klasie pierwszej a nauka czytania i pisania*, Poznań 1945; J. i A. Maćkowiakowie, *O Jacku, który uczył się czytać: obserwacje psychologiczne i uwagi dydaktyczne*, Warszawa 1945.

dostosowany do postulatów nowoczesnej pedagogiki oraz wprowadzający nową metodę dźwiękową w nauce czytania (1919), W. Majewskiej, *Pogadanka z dziećmi w szkole początkowej w drugim roku nauki* (1922), M. Kotarbińskiego, *Organizacja pracy w klasie I. Na podstawie nowych programów* (1934), S. Grodowskiej, *Materiały i plany do nauki syntetycznej w pierwszym roku nauczania* (1933) czy J. Bohuckiego, *Okres przygotowawczy w klasie I szkoły powszechnej* (1935).

Do roku 1939 zagadnienia treści i organizacji nauki w szkole powszechnej, a tym bardziej w edukacji początkowej, rozumianej jako pierwszy szczebel kształcenia w szkole powszechnej, nie zajmowały eksponowanej pozycji ani w pracach pedagogów, ani w ustaleniach ministerialnych. Dominowała w nich tematyka związana ze szkoła średnią. Jednak podkreślić należy, że reforma „jędrzejewiczowska" wyodrębniła ze szkoły powszechnej pierwszy szczebel programowy jako okres specyficzny, o organizacji zdeterminowanej etapem rozwojowym, na którym znajdują się dzieci. Sformułowane w roku 1932 *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących* sugerowały, by na etapie edukacji początkowej uwzględnić dziecięcą potrzebę poznawania otaczającego je świata, badania, odkrywania, manipulowania[124]. Po raz pierwszy we wspomnianym dokumencie wskazówki formułowane były oddzielnie dla każdego szczebla programowego, co stanowiło niewątpliwie duży krok naprzód.

---

[124] *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna i gimnazjum*, wyd. 1, Warszawa 1932.

Rozdział 2

Próby reformowania edukacji początkowej w pierwszych latach powojennych

2.1. Prace nad reformą organizacyjno-programową w latach 1944–1948

Lata następujące bezpośrednio po zakończeniu wojny (1944–1948) to „okres najczęściej określany mianem pierwszej reformy szkolnej”[1], choć zaznaczyć należy, że wprowadzane wówczas zmiany nie miały dostatecznie uzasadnionych podstaw prawnych. Opierały się jedynie na podpisanej 16 lipca 1945 r. przez ministra Czesława Wycecha *Instrukcji w sprawie realizacji obowiązku szkolnego i organizacji szkół powszechnych w roku szkolnym 1945/46*[2], usankcjonowanej w pewnym zakresie dekretem Rady Ministrów „o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym” z 23 listopada 1945 r., zatwierdzonym przez Prezydium Krajowej Rady Narodowej, który uchylał art. 11 i 12 „ustawy jędrzejewiczowskiej” znosząc tym samym podział na trzy szczeble programowe i trzy stopnie organizacyjne[3]. Jednakże, dokonując pewnych uproszczeń terminologicznych, w odniesieniu do wszelkich zmian wprowadzanych w omawianym okresie, będę używać terminu „reforma”.

Pierwsze lata po zakończeniu II wojny światowej stanowiły czas nadziei na odbudowę państwa według reguł demokratycznych. Początkowe odtwarzanie szkolnictwa odbywało się na zasadach ustrojowych i organizacyjnych

---

[1] S. Majewski, *Zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa na zjazdach pedagogicznych w Polsce 1918–1961 (wskazania dla współczesności)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1996, nr 3–4, s. 85.

[2] DzU Min. Oświaty, 1945, nr 2.

[3] S. Mauersberg, *Rozwój oświaty w Polsce Ludowej*, [w:] J. Miąso (red.), *Historia wychowania wiek XX*, Warszawa 1980, s. 306.

przedwojennego systemu szkolnego określonego ustawą z roku 1932. Z czasem pojawiły się propozycje oparcia ustroju szkolnego na zasadach jednolitości, bezpłatności, publiczności i obowiązkowości. Jednak oczekiwania społeczeństwa zostały zahamowane na przełomie lat 1947–1948. Rok 1948 był czasem ważnego przesilenia w polskiej oświacie. Deklaracja ideowa PZPR uchwalona na Kongresie Zjednoczeniowym PPR i PPS przewidywała rozbudowę szkolnictwa wszystkich szczebli zgodnie z ideologią marksizmu-leninizmu. W wyniku dyrektyw partii zasadnicza reforma programów nauczania nastąpiła w roku szkolnym 1949/1950.

> Szkolnictwo i oświata, jako jedna z najważniejszych dziedzin życia i aktywności społecznej, nie były odizolowane od procesów przemian ustrojowych, co więcej, podlegały, zwłaszcza w latach pięćdziesiątych XX w., silnym naciskom politycznym i ideologicznym ze strony sprawujących władzę komunistów[4].

W tym okresie stalinizacja życia w Polsce doprowadziła do wprowadzenia reguł państwa totalitarnego. Nadzieje społeczeństwa na zaistnienie w życiu politycznym i społecznym zasad prawdziwej demokracji ożywił przełom polityczny z roku 1956, jednak szybko zostały one rozwiane.

Analiza zmian zachodzących na pierwszym szczeblu edukacji w latach powojennych, właściwie aż do reformy systemu oświaty w roku 1961, jest niezwykle trudna, jako że przez cały ten okres nie wyodrębniono problematyki edukacji początkowej z całości rozważań poświęconych szkole podstawowej.

Terminem „szkoła podstawowa" określono tę część systemu szkolnego, która jest wspólna dla wszystkich i przygotowuje do dalszego kształcenia w różnych szkołach[5]. Nie można jej jednak utożsamiać ze szkołą początkową funkcjonującą w systemach oświatowych, w których właściwe kształcenie ogólne w zakresie podstawowych przedmiotów szkolnych zaczyna się dopiero w szkolnictwie drugiego stopnia. Jak pisał Tadeusz Wiloch:

> współczesna szkoła podstawowa […] jest także szkołą realizującą znaczną część kształcenia ogólnego na poziomie uznanym za niezbędny zarówno do dalszego kształcenia, jak i do wchodzenia w życie wymagające dość rozległej wiedzy oraz wielu umiejętności intelektualnych i fizycznych, a także odpowiednio ukształtowanej postawy obywatelskiej[6].

Nazwa „szkoła podstawowa" utrwaliła się w Polsce od roku 1948. Wtedy to *Instrukcją Ministerstwa Oświaty z 8 maja 1948 roku* postanowiono, że 7-letnia szkoła podstawowa stanie się podstawą całego szkolnictwa, a jej ukończenie warunkować będzie podjęcie dalszego kształcenia w dowolnie wybranych szkołach ponadpodstawowych. Jednocześnie, realizując program obowiązujący w całym

---

[4] S. Majewski, *Zagadnienia*…, s. 185.

[5] T. J. Wiloch, *System szkolny*, Warszawa 1977, s. 65.

[6] Tamże, s. 65.

kraju, zapewnić miała wszystkim względnie jednolite wykształcenie ogólne[7]. Kiedy w późniejszych latach – jak pisze dalej T. Wiloch –

> okazało się, że 7-letnia szkoła podstawowa nie może dać wszystkim takiego wykształcenia, jakie staje się niezbędne już w niedalekiej przyszłości, ustawa z 15 lipca 1961 r. przedłużyła okres kształcenia z 7 do 8 lat[8].

Tak jak w poprzednim okresie, w ośmioklasowej szkole podstawowej pierwszy szczebel programowy – nauczanie początkowe – obejmował nauczanie w klasach I–IV. Dopiero od roku 1970 uwzględniał on klasy I–III.

Pierwsze lata po wojnie to czas niezmiernie trudny dla oświaty polskiej, w tym również dla edukacji początkowej. Priorytetem w tym czasie była odbudowa szkolnictwa ze zniszczeń wojennych oraz dostosowanie systemu oświaty do nowego ustroju demokracji ludowej. Straty, jakie poniosło szkolnictwo na skutek działań wojennych, dotyczyły zarówno strat osobowych (wśród dzieci, młodzieży i nauczycieli), jak i zniszczeń zabudowań szkolnych, umeblowania sal lekcyjnych oraz pomocy naukowych.

W okresie tym rozwój szkolnictwa odbywał się zarówno poprzez systematyczny wzrost liczby szkół, uczniów i nauczycieli, jak i urzeczywistnianie zasad demokratycznego systemu szkolnego. Obserwowane wówczas powszechne zainteresowanie sprawami przyszłego kształtu powojennego szkolnictwa polskiego wynikało zarówno z niezadowolenia z wyników reformy jędrzejewiczowskiej w 1932 r., jak i coraz większej uwagi wielu środowisk skoncentrowanej wokół problemów społecznych i politycznych. Maksymilian Maciaszek pisze:

> Odbudowa szkolnictwa wszystkich stopni była nakazem chwili; przed władzami oświatowymi stawał z całą ostrością problem określenia zasadniczego kształtu nowego modelu szkolnego, który by odpowiadał dążeniom i aspiracjom mas pracujących[9].

Należy dodać, że nie bez znaczenia były tu projekty koncepcji ustroju szkolnego, określające również charakter szkoły powszechnej, wypracowane przez tajne organizacje nauczycielskie działające w latach okupacji hitlerowskiej. Do nich odwoływali się reformatorzy zaraz po zakończeniu działań zbrojnych oraz w kolejnych, mniej lub bardziej udanych, próbach przekształcania systemu edukacji w Polsce.

Resort Oświaty podjął działalność organizacyjną bezpośrednio po powołaniu pierwszej tymczasowej władzy polskiej na terenach odzyskanych, którą stanowił Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego. PKWN ogłosił w Chełmie, w dniu 22 lipca 1944 r., *Manifest do Narodu Polskiego*, w którym zapewniał, że

---

[7] DzU Min. Oświaty, 1948, nr 5, poz. 86.

[8] T. J. Wiloch, *System*…, s. 68.

[9] M. Maciaszek, *Treść kształcenia i wychowania w reformach szkolnych PRL*, Warszawa 1980, s. 12.

> jednym z najpilniejszych zadań Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego będzie na terenach oswobodzonych odbudowa szkolnictwa i bezpłatnego nauczania na wszystkich szczeblach. Przymus powszechnego nauczania będzie ściśle przestrzegany. Polska inteligencja, zdziesiątkowana przez Niemcy hitlerowskie, a zwłaszcza ludzie nauki i sztuki zostaną otoczeni specjalną opieką. Odbudowa szkół zostanie natychmiast podjęta[10].

Sprawy organizacji szkół powszechnych regulowały przesłane do szkół już we wrześniu 1944 r. *Wytyczne organizacji publicznych szkół powszechnych w roku szkolnym 1944/45*. Czytamy w nich:

> Poprawy ustroju szkolnego można dokonać przez taką organizację nauczania, w której wszystkie szkoły posiadałyby jednakowy program, a wszystkie klasy obejmowałyby tylko pojedyncze roczniki, uczące się oddzielnie. Postulatu tego nie da się w pełni zrealizować, szczególnie co do nauki rozdzielnej, jednakże już od początku pracy nad wznowieniem szkolnictwa polskiego należy dążyć, by największa liczba dzieci w obwodzie szkolnym miała możność ukończenia 7 klas szkoły powszechnej o pełnym programie nauczania[11].

Dokument ten, zrywając z usankcjonowaną w przedwojennej ustawie o ustroju szkolnictwa zasadą podziału szkoły powszechnej na trzy stopnie organizacyjne, rozpoczął proces przebudowy szkolnictwa w powojennej Polsce. Jednak

> powyższe wytyczne nie mogły mieć obowiązującej mocy, gdyż w świetle obowiązujących norm prawnych, ustawa jako akt prawny wyższej rangi nie może być zmieniona lub zniesiona postanowieniami resortowymi o charakterze wykonawczym[12].

Zasady ustalone w *Wytycznych* zostały uregulowane na drodze ustawowej dopiero poprzez dekret Prezydium Krajowej Rady Narodowej z dnia 23 listopada 1945 r. o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym[13]. Dekret uchylił te artykuły ustawy z dnia 11 marca 1932 r., które mówiły o podziale szkoły powszechnej na trzy stopnie organizacyjne. Był to pierwszy konkretny krok w kierunku reformy ustroju szkolnego w Polsce Ludowej.

Jednocześnie w resorcie oświaty podjęto intensywne prace koncepcyjne związane z reformą całego systemu, nie tylko w aspekcie struktury organizacyjnej, ale również programowej. Już podczas VII sesji PKWN, w maju roku 1945 premier Edward Osóbka-Morawski podkreślał, że

> szkoła musi być zreformowana nie tylko pod względem ustrojowym, musi w niej zapanować nowy duch, zgodny z demokratycznymi ideami. […] Dążymy do tego, by w wyzwolonej Polsce

---

[10] *Manifest do Narodu Polskiego*, „Rzeczpospolita" 1944, nr 1 z 23 lipca 1944 r.

[11] *Wytyczne organizacji publicznych szkół powszechnych w roku szkolnym 1944/45*, Resort Oświaty PKWN, Lublin 1944.

[12] S. Majewski, *Organizacja szkolnictwa podstawowego w województwie kieleckim 1944–1961*, Kielce 1993, s. 38.

[13] DzU RP, 1946, nr 2, poz. 9.

szkoła nowa w treści i formie wychowywała w duchu demokratycznym zastępy przyszłych budowniczych kraju[14].

Natomiast w lipcu 1945 r., na VIII sesji KRN w Warszawie, zapowiedział już bardziej szczegółowo: rozpoczęcie stopniowej reformy szkolnej, zmianę systemu szkolnego i programów nauczania, wcielanie w życie idei wychowania w duchu demokratycznym, podnoszenie poziomu organizacyjnego szkół oraz tworzenie szkół zbiorczych[15].

Jak zauważa Józef Jakubowski, „w procesie przygotowywania pierwszej po wojnie reformy szkolnej w Polsce odróżnić można trzy etapy"[16]. Pierwszy z nich, rozpoczęty z chwilą powstania Resortu Oświaty PKWN, a trwający do połowy listopada 1944 r., stanowił etap wstępnych dyskusji. Efektem tego okresu były *Wytyczne organizacji szkół powszechnych w roku szkolnym 1944/1945* oraz pierwsze zmiany programowe. Etap drugi rozpoczął się w momencie powołania do życia Wydziału Reformy Szkolnej Resortu Oświaty PKWN. Dzięki zorganizowaniu specjalistycznego organu prace nad reformą przebiegały w sposób bardziej systematyczny i kompleksowy. Trzeci okres rozpoczął się w marcu 1945 r., po przeniesieniu Ministerstwa Oświaty do Warszawy, i trwał do połowy czerwca, czyli do Zjazdu Oświatowego w Łodzi. Na tym etapie prace nad reformą były najbardziej intensywne.

Prace merytoryczne nad reformą szkolną szły w trzech kierunkach: ustalenie właściwej struktury organizacyjnej szkolnictwa, dokonanie zmian programowych oraz badanie możliwości tempa realizacji przygotowywanej reformy. […] Zdaniem autorów reformy miała stać się ona trzecią wielką reformą w wyzwolonym kraju, po reformie rolnej i faktycznej nacjonalizacji przemysłu. Jeśli dwie pierwsze reformy stanowić miały o nowym systemie społeczno-ekonomicznym kraju, to trzecia miała być początkiem i kamieniem węgielnym rewolucyjnych zmian w sferze oświaty i kultury[17].

Dla omówienia projektu i problemów związanych z przebudową ustroju szkolnego, w czerwcu 1945 r. zwołany został w Łodzi Ogólnopolski Zjazd Oświatowy, w którym udział wzięli, poza przedstawicielami Ministerstwa Oświaty, członkowie Związku Nauczycielstwa Polskiego, pedagodzy, pracownicy administracji szkolnej oraz wielu nauczycieli – praktyków.

Projekt nowego ustroju szkolnego przedstawili w referatach zjazdowych: minister Sławomir Skrzeszewski, wiceminister Władysław Bieńkowski, Żanna Kormanowa i Marian Falski.

---

[14] Sprawozdanie z posiedzenia KRN, Sesja VII, 3–6 V 1945 r., przemówienie E. Osóbki-Morawskiego, za: L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002, s. 95.

[15] S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław 1974, s. 102.

[16] J. Jakubowski, *Polityka oświatowa Polskiej Partii Robotniczej 1944–1948*, Warszawa 1975, s. 83.

[17] Tamże, s. 84–85.

Minister Skrzeszewski w swoim wystąpieniu poddał krytyce całą spuściznę okresu międzywojennego, pokazując, że nowa władza nie ma zamiaru korzystać z dorobku edukacyjnego Polski lat 1918–1939. W jego referacie znalazła się natomiast zapowiedź powszechnej reformy szkolnej. Konieczność jej uzasadnił stwierdzając:

> Musimy przystosować strukturę szkoły do nowego układu sił społecznych, powstałego wskutek przeprowadzenia reformy rolnej i nieobecności wielkiego kapitału finansowego, do nowych potrzeb gospodarczych (odbudowy kraju i rozbudowy przemysłu), wreszcie – do nowego zasięgu terytorium państwowego… Musimy tak obmyślić reformę szkolną w Polsce, aby oświata przestała być przywilejem bogatych, a stała się udziałem chłopów, robotników i inteligencji pracującej[18].

Zdaniem S. Skrzeszewskiego szkoła powinna poddać rewizji swoje założenia, cele, formy organizacyjne, metody i programy. Za fundamentalne cztery zasady, na których powinna opierać się polska szkoła uznał: jednolitość, bezpłatność, publiczność i obowiązkowość. Jako podstawę ustroju szkolnego przyjęto szkołę 11-letnią, podzieloną na trzy cykle programowe. Klasy I–V stanowić miały szczebel propedeutyczny, klasy VI–VIII szczebel średni niższy gimnazjalny, klasy zaś IX–XI – licealny. Za istotny element ustroju szkolnego uznano również przedszkole, które zamierzano w miarę możliwości stopniowo upowszechniać.

Minister w swoim referacie wymienił również ogólne wytyczne zmian programowych,

> które streszczały się w trzech aspektach: 1. w zaakcentowaniu celów poznawczych nauczania przez oparcie materiału nauczania na rzetelnej wiedzy, 2. w dążeniu do założenia podwalin świadomego myślenia i samodzielnej oceny, 3. w kształtowaniu elementów naukowego poglądu na świat[19].

Problematyce ideału wychowawczego dużo uwagi poświęciła również Ż. Kormanowa. W swoim wystąpieniu wskazała ona na „podstawowe społeczne determinanty kształtowania ideowo-moralnej sylwetki Polaka w reformowanej szkole”[20]. Za niezwykle istotne uznała wychowanie młodego pokolenia w kulcie pracy, traktowanej jako główny miernik wartości społecznej człowieka i jedyne źródło awansu społecznego. Podkreślała, że

> *nie może być zdrowego narodu bez zdrowej pracy, bez pracy wyniesionej na wysoki cokół godności, bez pracy odpowiednio zorganizowanej i obwarowanej nie tylko ustawowo, ale obwarowanej w świadomości ogółu*[21].

---

[18] *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945*, Warszawa 1945, s. 54.
[19] Tamże, s. 57.
[20] Tamże, s. 134–147.
[21] Tamże, s. 84.

Założenia ideowe nowych programów, czy mówiąc ogólnie – zmiany programowe, wzbudzały na Zjeździe wiele polemik. Nie wszystkie wystąpienia były głosami wyrażającymi pełną akceptację dla propozycji przedstawionych przez Ministerstwo Oświaty.

Marian Falski podkreślił, iż „sprawa reformy szkolnej jest nie tylko sprawą pewnej koncepcji ideologicznej, jest również sprawą określonej koncepcji wykonawczej, realizacyjnej”[22]. Zwrócił uwagę na wielką złożoność problemu reformy szkoły, na wszelkie uwarunkowania projektowanych zmian oraz zagrożenia związane z ich wdrażaniem. Akcentując dyskusyjność ministerialnych projektów, nawoływał do rozpoznania w pierwszej kolejności realiów oświatowych, środków materialnych oraz zachowania daleko idącej ostrożności w realizowaniu przyjętych koncepcji. Wśród spraw warunkujących wprowadzenie reformy szkolnej szczególnie mocno akcentował:

– usuwanie skutków wojny, stworzenie możliwości wyrównania zaległości przez młodzież opóźnioną w nauce;

– rozstrzygnięcie wymiaru czasu potrzebnego na przeprowadzenie reformy oraz ustalenie priorytetów w polityce oświatowej (decyzja, czy na plan pierwszy wysunąć organizację wzorowych szkół powszechnych 8-letnich, czy przede wszystkim likwidować szkoły najniżej zorganizowane);

– opracowanie planu sieci szkolnej;

– rozwiązanie problemu kadry nauczycielskiej i bazy lokalowej szkół[23].

Na Zjeździe Łódzkim prezentowano różne stanowiska, wywiązywały się liczne spory, polemiki, dyskusje. Dlatego końcowa rezolucja była wyrazem kompromisu powstałego w wyniku konfrontacji różnych propozycji. Aby wypracować projekt kompromisowy, w toku obrad powołana została Komisja Wnioskowa, która przedstawiła, przyjęte jednogłośnie przez Zjazd, następujące założenia reformy systemu oświaty:

– powszechność, publiczność, jednolitość i bezpłatność szkolnictwa;

– ustalenie sieci szkół średnich zapewniającej dostęp dla młodzieży, niezależnie od zróżnicowań środowiskowych;

– obowiązkowe przedszkola utrzymywane przez państwo i samorządy;

– 8-letnia i 8-klasowa szkoła podstawowa o programie jednakowym dla miast i wsi;

– oprócz sieci szkół średnich ogólnokształcących rozbudowa szkolnictwa zawodowego opartego na 8-letniej szkole podstawowej i przygotowującego młodzież „pod względem teoretycznym i praktycznym do wykonywania zawodu” oraz dającego „wykształcenie ogólne umożliwiające dalszą naukę na stopniu wyższym”;

---

[22] Tamże, s. 134.

[23] R. Wroczyński, *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 197–199.

– obowiązek kształcenia zawodowego do lat 18 dla młodzieży pracującej oraz nie pracującej i nie uczęszczającej do szkół średnich ogólnokształcących;

– szeroki rozwój oświaty dorosłych;

– rozbudowa internatów i stypendiów[24].

Na Zjeździe uznano, że uchwalona reforma szkolna wprowadzana będzie w życie stopniowo, nie zaś drogą natychmiastowych przeobrażeń, co sugerowało Ministerstwo Oświaty. Przyjęte na Zjeździe rozstrzygnięcia nie miały charakteru ustawowego. Stanowiły jedynie opinię nauczycieli o podstawowych zadaniach oświaty, które w najbliższej przyszłości należało wcielić w życie.

Ocena proponowanej reformy jest niezwykle trudna. Wynika to z faktu, że jej wszystkie założenia nie zostały w pełni zrealizowane. Jednak Zjazd Oświatowy w Łodzi w swojej ogólnej wymowie był wydarzeniem o znaczeniu historycznym. Stał się on, jak twierdzi Stanisław Mauersberg, „erupcją programów i planów zrodzonych w latach niewoli i okupacji, a z ogromną siłą zapału i zaangażowania wysuniętych w okresie wielkich nadziei i otwierających się perspektyw"[25]. M. Maciaszek, próbując dokonać oceny Zjazdu, dodaje: „twórcza refleksja towarzysząca obradom stanowiła i stanowić może w kolejnych etapach modernizacji naszego szkolnictwa cenny punkt odniesienia"[26].

Po utworzeniu w końcu czerwca 1945 r. Rządu Jedności Narodowej funkcję ministra oświaty objął Czesław Wycech – działacz ludowy, w czasie okupacji kierownik Tajnej Organizacji Nauczycielskiej. Wbrew oczekiwaniom społeczeństwa, Cz. Wycech uznał koncepcję ośmioletniej szkoły podstawowej za możliwą do realizacji dopiero wówczas, gdy stworzy się warunki umożliwiające całej populacji dzieci wiejskich ukończenie szkoły siedmioletniej. Nowy rok szkolny 1945/1946 stał pod znakiem upowszechnienia siedmiolatki i likwidowania szkół niżej zorganizowanych. Zarządzenia ministra w sprawie organizacji roku szkolnego 1945/1946 położyły kres trójstopniowości organizacji szkolnictwa i dotychczasowym programom szkół wiejskich. Wprowadziły zasadę klas jednorocznych, o jednakowym programie. W instrukcji nie było jednak mowy o tworzeniu ośmioklasowych szkół podstawowych[27].

Rozwijając sieć szkolną zwracano uwagę na poziom organizacyjny poszczególnych placówek. Wysunięte w roku 1945 hasło: „Każde dziecko w wieku obowiązku szkolnego w szkole" zmodyfikowano i brzmiało ono: „Każde dziecko w wieku szkolnym powinno mieć możliwość ukończenia szkoły pełnej". Jednak poziom szkół pod względem stopnia organizacyjnego był bardzo zróżnicowany. W roku 1946 szkoły z klasą VII stanowiły 27,9% wszystkich szkół powszechnych, w kolejnych latach ten wskaźnik nieco wzrósł i wyniósł w roku 1947 30,1%, a w roku 1948 – 34,7%. Na wsi stosunek procentowy szkół z klasą VII do ogólnej

[24] *Ogólnopolski*…, s. 246–247.

[25] S. Mauersberg, *Reforma*…, s. 100.

[26] M. Maciaszek, *Treść*…, s. 20–21.

[27] DzU Min. Oświaty, 1945, nr 2, poz. 62.

liczby placówek był mniej korzystny i wynosił analogicznie: 21,1% w roku 1946 i 22,9% w roku 1947. Większa poprawa w tym zakresie wystąpiła w roku 1948, choć ciągle jeszcze w wielu szkołach na wsi prowadzono nauczanie w klasach łączonych[28].

Tworzenie klas łączonych stanowić miało przeciwwagę dla licznych przeszkód pojawiających się na drodze do upowszechnienia pełnego nauczania podstawowego. Jako zasadę przyjęto łączenie, z równocześnie trwającą nauką, po dwie klasy, z dziećmi o zbliżonym wieku, czyli klasę II łączono najczęściej z III, IV z reguły z V, a VI z VII. Dążono jednocześnie do tego, by zapewnić tym klasom wymiar godzin zbliżony do wymiaru zasadniczego, który obowiązywał w szkołach o pełnej obsadzie nauczycielskiej. Przy rozpatrywaniu zagadnień związanych z nauczaniem w klasach łączonych na pierwsze miejsce wysuwają się specyficzne metody i formy organizacyjne pracy stosowane w tych klasach. Zasadniczymi formami pracy w klasach łączonych były: bezpośrednia praca nauczyciela z jedną z połączonych klas oraz samodzielna praca w tym czasie drugiej z połączonych klas. Formy te wzajemnie się przeplatały w poszczególnych fazach lekcji[29]. Należy podkreślić, że w poglądach na rolę i zasięg szkoły niżej zorganizowanej istniały duże rozbieżności. Łączenie klas wywoływało niemało problemów i kontrowersji.

W celu wyrównania istniejących dysproporcji pomiędzy szkołami na wsi i w mieście instrukcja zalecała podniesienie stopnia organizacyjnego szkół poprzez tworzenie szkół zbiorczych. Szkoły o jednym nauczycielu liczyć miały do 40 uczniów uczących się w klasach I–IV. Absolwentów klas IV należało kierować do szkół wyżej zorganizowanych, położonych do 4 km od miejsca zamieszkania uczniów. Gdyby takie rozwiązanie nie było możliwe, zarządzenie zalecało dodanie czteroklasowej szkole drugiego nauczyciela i prowadzenie nauczania w zakresie 7 klas. O tworzeniu szkół ośmioklasowych w instrukcji nie było mowy[30].

W dyrektywach na rok szkolny 1946/1947 zalecono rozpoczęcie wdrażania ośmioletniej szkoły podstawowej, przedłużając tym samym o jeden rok obowiązek szkolny tam, gdzie istniała już przedtem szkoła ośmioletnia i „na terenach, na które specjalnym zarządzeniem będzie rozciągnięty ośmioletni obowiązek szkolny”[31]. Decyzja ta, stanowiąca istotne posunięcie reformatorskie, była jednocześnie raczej ruchem taktycznym Ministerstwa mającym na celu wytrącenie argumentów krytykom polityki oświatowej prowadzonej przez Cz. Wycecha. W dniu 1 października 1946 r. – jak podawał S. Mauersberg – klasy ósme czynne były bowiem tylko w 503 szkołach[32].

---

[28] *Osiągnięcia i problemy rozwoju oświaty i wychowania w XX-leciu Polski Ludowej*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1966, s. 164–170.

[29] Szerzej na ten temat pisze Jan Dryjański w książce *Organizacja pracy w klasach łączonych*, Warszawa 1951.

[30] DzU Min. Oświaty, 1945, nr 2, poz. 62.

[31] DzU Min. Oświaty, 1946, nr 5, poz. 138.

[32] S. Mauersberg, *Reforma*…, s. 119.

Przełomowy dla całego życia społecznego i oświatowego okazał się rok 1947. W lutym, po wyborach do Sejmu, nastąpiła zmiana rządu. Kierownictwo Ministerstwa Oświaty przejęła ponownie PPR. Na stanowisko ministra oświaty powrócił S. Skrzeszewski. „Już pierwsze wytyczne Biura Politycznego KC PPR zobowiązały władze oświatowe do podjęcia »ofensywy ideologicznej« wśród nauczycielstwa…”[33] To nasilenie się indoktrynacji ideologicznej możliwe było dzięki likwidacji legalnej opozycji oraz ostatecznemu zdobyciu władzy przez komunistów. Zmian ideowo-politycznych w szkolnictwie postanowiono dokonać głównie poprzez masowe szkolenia ideologiczne nauczycieli oraz nową politykę kadrową.

Pod pozorem propagowania naukowego poglądu na świat, ideały wychowania humanistycznego zastąpione zostały ideologią marksizmu-leninizmu.

> W trybie natychmiastowym dokonano zmian, wprowadzając do programów „aktualne zagadnienia społeczne i gospodarcze Polski Ludowej”, w których treści (zawierające marksistowska ideologię) odpowiadały potrzebom władzy ludowej[34].

W następstwie tych decyzji wycofano większość wydrukowanych już podręczników. Rozpoczęto natomiast pracę nad opracowaniem nowych, odpowiadających treściami potrzebom partii.

Jeśli chodzi o strukturę i organizację szkolnictwa, rok szkolny 1947/1948 nie przyniósł istotnych zmian. Podkreślić należy jednak, że prowadzona mimo wielu trudności odbudowa i rozbudowa szkolnictwa stale postępowała. W roku 1945/1946 istniało 18 397 szkół podstawowych, które kształciły 3 004 170 uczniów, w roku zaś szkolnym 1947/1948 było już 21 777 szkół, w których uczyło się 3 389 400 uczniów[35].

Niestety rozwój wewnętrzny szkolnictwa nie nadążał za jego rozwojem ilościowym, co skutkowało niskim w dalszym ciągu stopniem organizacyjnym szkół, szczególnie na wsiach. Również przede wszystkim wieś odczuwała niedobór kadr nauczycielskich. Stan organizacyjny szkolnictwa w tym okresie daleki był od realizacji zasady jednolitości i stabilności. Okazało się, że wprowadzenie programu szkoły ośmioletniej o znacznie rozszerzonych wymaganiach dawało jedynie możliwość uzyskiwania lepszych wyników nauczania. Rzeczywiste efekty pracy szkoły były stosunkowo słabe, na co złożyły się tak wspomniane wyżej braki w kadrze nauczycielskiej, jak i zaległości uczniów w zdobywaniu wiedzy z okresu okupacji oraz niedobory w zaopatrzeniu szkół w podręczniki i pomoce naukowe.

---

[33] L. Szuba, *Polityka*…, s. 133.

[34] Tamże, s. 137.

[35] W. Pomykało, *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944–1976*, Warszawa 1977, s. 65.

2.2. Tendencje centralistyczne w szkolnictwie polskim w latach 1949–1956

Okres od odzyskania niepodległości do roku 1948 był dla polskiej oświaty niezwykle trudny.

> W okresie tym ścierały się różne poglądy na koncepcję reformy szkolnej, zdeterminowane niejednokrotnie sporami na podłożu politycznym, co powodowało zbyt częste zmiany w rozwiązaniach organizacyjno-programowych, które nie były czynnikiem sprzyjającym podniesieniu pracy szkolnej[36].

Jednak był to też z pewnością okres, który stworzył podstawy do przemian w kolejnych latach.

Mimo dokonania w szkolnictwie podstawowym wielu pozytywnych zmian (organizacyjne i programowe ujednolicenie, odbudowa sieci szkolnej, postępy w walce z analfabetyzmem), w połowie roku 1948 pojawiły się liczne opinie krytyczne na temat oświaty, zapowiadające tym samym kolejny zwrot kierunku jej rozwoju. Nowe przesłanki następnego etapu rozwoju szkolnictwa stworzyła dokonująca się w tym roku konsolidacja ruchu robotniczego.

Ministerstwo Oświaty, zobligowane przez Biuro Polityczne PPR, przystąpiło do wprowadzenia w roku szkolnym 1948/1949 nowej organizacji szkoły ogólnokształcącej. „W odróżnieniu od roku 1945 obecnej reformy systemu oświaty nie opracowywało Ministerstwo Oświaty. […] Głównym autorem reformy był Władysław Bieńkowski”[37]. On to na polecenie kierownictwa PPR w styczniu 1948 r. przygotował nowe wytyczne organizacji szkolnictwa polskiego.

Propozycja skrócenia szkoły ogólnokształcącej, chociaż nie akceptowana w wielu środowiskach oświatowych, została przez Biuro Polityczne KC PPR zatwierdzona 1 marca 1948 roku Uchwałą *o budowie jedenastoletniej szkoły ogólnokształcącej*. Nowe wytyczne zalecały 11-letni okres nauczania, w którym pierwszy cykl stanowić miała 7-letnia szkoła podstawowa, drugi zaś – 4-letnia szkoła średnia. Zwolennicy nowej reformy uzasadniali jej słuszność sytuacją społeczno-ekonomiczną Polski. Wskazywali, że wychodząc naprzeciw potrzebom gospodarki narodowej, należy jak najszybciej przygotować odpowiednie kadry fachowców, co stanie się możliwe dzięki skróceniu czasu nauczania w szkole podstawowej do lat siedmiu. Chociaż nie negowano słuszności argumentów przemawiających za 8-latką, to za decydujące uznano względy finansowe.

Reforma ta nie była w zasadzie szeroko społecznie dyskutowana. Argumenty i kontrargumenty dla nowych zasad ustroju szkolnego rozważane były przez kierownictwo PPR od stycznia 1948 r. W marcu podjęto ostateczną decyzję odnośnie

---

[36] M. Maciaszek, *Treść*…, s. 35.

[37] J. Jakubowski, *Polityka*…, s. 250.

do przyjęcia tez nowej reformy, które miały zostać wprowadzone w życie już 1 września 1948 r. Zatwierdzenie przez Biuro Polityczne KC PPR nowych zasad organizacji szkolnictwa zakończyło w zasadzie polemikę wokół tej sprawy.

Zasadnicze zmiany wprowadzane nową reformą dotyczyły struktury organizacyjnej szkoły. „Wydaje się jednak, że idee wychowawcze, programy, kształtowanie atmosfery politycznej – były kontynuacją postulatów zjazdu łódzkiego i zmian wprowadzonych w roku 1947"[38]. Rok szkolny 1948/1949 rozpoczął się likwidacją ósmych klas szkół powszechnych, zgodnie z wymaganą nową organizacją szkół ogólnokształcących:

a) stopień podstawowy i licealny (klasy I–XI),

b) stopień licealny (klasy VIII–XI),

c) stopień podstawowy (klasy I–VII).

Wszystkie klasy były jednoroczne, a program nauczania w poszczególnych klasach wszystkich szkół – jednakowy[39]. Propedeutyczny okres nauczania początkowego obejmować miał klasy I–IV. Nowość stanowiło wprowadzenie szkół posiadających wszystkie klasy szkoły ogólnokształcącej, czyli tzw. jedenastolatek. Szkołom tym wytyczne Ministerstwa Oświaty poświęcały sporo miejsca, omawiając szczegółowo zasady ich powoływania i rozmieszczenia.

Zmiany organizacyjne w szkolnictwie, wprowadzone w roku szkolnym 1948/1949, zakończyły trwający od 1945 r. stan tymczasowości. Wypracowany wówczas ustrojowo-organizacyjny i programowy monizm szkolnictwa przetrwał blisko 15 lat.

W ciągu pierwszych czterech lat po wyzwoleniu uwaga środowisk politycznych i społecznych koncentrowała się głównie na ustrojowych przemianach polskiego szkolnictwa. Równolegle do pytań o model ustroju szkolnego rozpoczęto również proces ideologiczno-politycznej reorientacji programów i podręczników, który nasilił się po zawiązaniu się w 1948 r. Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej.

Powstanie PZPR miało zasadniczy wpływ zarówno na formułowanie celów wychowania, jak i zmiany w dobrze treści kształcenia. Wychowanie opierać się miało na zasadach ideologicznych, zgodnych z ideologią jednej, zjednoczonej partii. Z jego założeń i treści uczyniono narzędzie nowej władzy. Charakterystyczna dla specyfiki ówczesnego etapu prac programowych jest wypowiedź jednego z wysokich urzędników ministerialnych podczas Krajowej Narady Oświatowej w październiku 1949 r.:

> Uwzględniając trudną sytuację w zakresie podręczników, musimy zgodzić się przejściowo na pewną wyrozumiałość przy ich aprobowaniu, jeśli chodzi o walory dydaktyczne podręczników. Nie możemy natomiast pod żadnym względem pójść na pobłażliwość w sprawach ideologicznych i politycznych[40].

---

[38] Tamże, s. 256.

[39] DzU Min. Oświaty, 1948, nr 5, poz. 86.

[40] *O dalszy rozwój oświaty – sprawozdanie z krajowej narady oświatowej PZPR*, Warszawa 1950, s. 45.

Chociaż nauki pedagogiczne w latach 1944–1948 nie wywierały istotnego wpływu na rozwój oświaty, to jednak pojawiło się wówczas wiele nowych opracowań z różnych dziedzin działalności pedagogicznej. Do najistotniejszych, które wydane zostały w tym czasie, zaliczyć należy prace Bogdana Suchodolskiego: *Wychowanie dla przyszłości* oraz *Wychowanie moralno-społeczne*. Duże znaczenie miały także opracowania m.in.: Józefa Chałasińskiego *Społeczeństwo a wychowanie*, Marii Grzegorzewskiej *Listy do młodego nauczyciela* oraz *Szkoła uspołecznio*na Ludwika Bandury. Z zakresu pedagogiki ogólnej ukazała się również praca Kazimierza Sośnickiego *Pedagogika ogólna*, z dziedziny zaś dydaktyki ogólnej i metodyki *Struktura i treść szkoły współczesnej* Sergiusza Hessena, *Dydaktyka ogólna* K. Sośnickiego, *Szkoła kształcąca* Ludwiki Jeleńskiej czy wreszcie *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską* Aleksandra Kamińskiego.

W wyniku dyrektyw partii, w roku szkolnym 1949/1950 nastąpiła również zasadnicza reforma programów nauczania. Ministerstwo Oświaty opracowało nowe wytyczne dla autorów prac programowych, w których jako kryterium selekcji i oceny materiału nauczania zalecano przyjąć marksizm-leninizm, postrzegany jako „drogowskaz postępu dla całej ludzkości, jedyna, prawdziwie naukowa teoria poznawania, wyjaśniania i przekształcania świata”[41]. Zgodnie z tymi zaleceniami podjęto prace programowe, zmierzające do przygotowania rozwiniętej już wersji programów nauczania w szkole jedenastoletniej. Programy takie ukazały się w roku 1950, a opracowała je powołana w tym celu placówka – Państwowy Ośrodek Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych. Cechą charakterystyczną nowych programów była ich silna ideologiczna wymowa. Z każdego przedmiotu starano się wydobyć elementy wychowawcze, które pomogą wychować człowieka świadomie i aktywnie uczestniczącego w budowie socjalistycznego państwa. Narzuconą polskiej szkole ideologię wychowawczą niezwykle wyraziście wyłożono również w *Instrukcji w sprawie organizacji roku szkolnego 1950/51*. Czytamy tam, iż praca dydaktyczna i wychowawcza szkoły

> powinna być przepojona świadomością, że realizacja wielkiego sześcioletniego planu rozwoju i przebudowy gospodarczej Polski odbywa się w warunkach ostrej walki klasowej, że wymagać będzie napięcia i zmobilizowania wszystkich sił we wszystkich dziedzinach pracy. Szkoła musi usilnie walczyć o danie dziatwie podstaw, na których będzie się kształtował światopogląd naukowy i moralność socjalistyczna, musi wpajać w młodzież patriotyzm ludowy i internacjonalizm, musi dać zrozumienie toczącej się walki o pokój […]. Przez przyswajanie dzieciom wiadomości o ZSRR, jako głównym organizatorze postępowych sił walczących na całym świecie o pokój i socjalizm, szkoła musi dążyć do pogłębienia przyjaźni polsko-radzieckiej[42].

---

[41] Wytyczne dla pracy nad programami nauczania, AAN, zesp. Ministerstwa Oświaty, Departament Reformy Szkolnictwa, 1948, t. 108/4.

[42] DzU Min. Oświaty, 1950, nr 6, poz. 45.

Przyjaźń ze Związkiem Radzieckim stała się jednym z najważniejszych motywów wychowawczych po roku 1949. Oparcie się na dorobku wychowawczym Związku Radzieckiego spowodowało krytykę dotychczasowych założeń pedagogicznych. Atak skierowano w zasadzie na wszystko, co wiązało się z zachodnią kulturą i dorobkiem pedagogicznym. Anna Radziwiłł, charakteryzując obraz świata, w który chciano zaopatrzyć wychowanka w procesie wychowania, mówi o jego dychotomiczności i jaskrawości kontrastów. W wyraźnie podzielonej rzeczywistości

> dostrzegać należało dwa nurty – nurt kapitalizmu „wyzysku, bezprawia i upadku" (obojętne w jakim wcieleniu) oraz nurt socjalizmu (czy jego zapowiedzi) – „sprawiedliwości, rozwoju i zwycięstwa". […] Wszystko, co należało do pierwszego nurtu, było złe i zarazem skazane na klęskę, wszystko, co zaszeregowano do drugiego – dobre i zwycięskie[43].

W grudniu roku 1949 odbyła się w Warszawie kolejna Krajowa Narada Aktywu Oświatowego PZPR, na której zaczęto lansować hasło: „szkoła zakładem produkcyjnym". Odtąd szkoła utożsamiana była z zakładem pracy i produkcją. Spowodowało to również duże zmiany w słownictwie opisującym życie szkoły. Podczas rad pedagogicznych wytyczano „plany produkcyjne", słabe wyniki nauczania rozpatrywano w kategorii „złej jakości i wydajności pracy". Programy nauczania przyrównywano do procesów technologicznych, dzieci stały się „materiałem", który należy obrabiać. Atmosfera szkoły miała przypominać atmosferę pracy. Narzucony został również nowy styl pracy, którego podstawowym i nieodzownym składnikiem miało być współzawodnictwo.

Stosowana nowomowa wkomponowana była w specyficzną mieszaninę werbalizmu, sloganowości i szkolarstwa, połączonych z entuzjazmem, aurą patosu i heroizmem. Maskowała ona pewną powierzchowność oddziaływań wychowawczych i ubogi w istocie zakres przekazywanej wiedzy[44].

W związku z ofensywą ideologiczną, w szkołach nastąpił przerost uroczystości i imprez, które często uniemożliwiały prowadzenie normalnych zajęć. Do tego dochodziły częste zebrania rad pedagogicznych poświęconych problematyce oddziaływania ideologicznego. Wszystko to w konsekwencji doprowadziło do zbiurokratyzowania pracy wychowawczej w szkole[45]. Duży wpływ na sytuację w oświacie zaczynał również wywierać kult jednostki. Uroczyście obchodzono kolejne rocznice urodzin Stalina i Bieruta, a przy tej okazji – poza licznymi akademiami – podejmowano również różnego rodzaju zobowiązania i czyny produkcyjne.

---

[43] A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948–1956 (próba modelu)*, Warszawa 1981, s. 4.

[44] Tamże, s. 19.

[45] M. Balicki, *Zarządzanie szkolnictwem w Polsce. Studium historyczno-porównawcze*, Warszawa 1978, s. 184.

„Umocnienie się obozu socjalistycznego w Polsce Ludowej – jak piszą Mieczysław Pęcherski i Maciej Świątek – pozwoliło na przystąpienie do budowy podstaw socjalizmu”[46]. Takie zadanie postawił przed społeczeństwem 6-letni Plan Rozwoju Gospodarczego i Budowy Podstaw Socjalizmu (1950–1955). Hasłami, pod którymi rozpoczynano nowy rok szkolny 1950/1951 były „walka o pokój” i realizacja planu 6-letniego opierane na pomocy Związku Radzieckiego.

W dziedzinie pedagogiki w tym okresie nie pojawiło się zbyt wiele samodzielnych prac naukowych. Najczęściej korzystano z tłumaczeń opracowań pedagogiki radzieckiej. Szeroka i systematyczna popularyzacja dorobku szkoły radzieckiej oraz prezentacja wyników badawczych radzieckiej pedagogiki rozpoczęła się w Polsce w roku 1949. Od tego czasu pojawiały się zarówno publikacje przekładów radzieckich artykułów i książek, jak również liczne opracowania polskich autorów na te tematy. Znaczna część środowiska pedagogicznego zorientowana została w kierunku pedagogiki socjalistycznej. Działalność naukową ściśle powiązano z całokształtem zadań społeczno-gospodarczych budującego socjalizm państwa.

Również przebudowa treści nauczania i kierunku wychowania dokonana w latach 1950–1956 zgodna była z ideologią socjalistyczną. O ile jednak szkoła podstawowa należycie wykonywała swoje zadania w aspekcie ilościowym, o tyle działania związane z przebudową treści cechowało wiele uproszczeń i duża powierzchowność. Skuteczność zabiegów wychowawczych obniżał istniejący formalizm i schematyzm.

We wszystkich programach nauczania na każdym poziomie edukacji znalazła się formuła określająca idealny model wyposażenia człowieka, na które składały się: „naukowy pogląd na świat”, oparty na zasadach materializmu dialektycznego i historycznego oraz „moralność socjalistyczna” obejmująca ludowy patriotyzm i internacjonalizm, socjalistyczny stosunek do pracy i własności społecznej, humanizm socjalistyczny i umiejętność współżycia w kolektywie[47].

S. Majewski podsumowuje tę sytuację następującymi słowami:

> Szkolnictwo straciło jakąkolwiek możliwość autonomicznego rozwoju i zostało zdominowane decyzjami politycznymi i ideologią PZPR. Dyktatorska rola partii ujawniła się z całą ostrością, a wszelkie zmiany w planach, programach i treściach nauczania zatwierdzane były na posiedzeniach plenarnych czy zjazdach PZPR, zanim trafiły do szkół w postaci zarządzeń i wytycznych resortowych[48].

O doborze treści programowych decydowały więc w pierwszej kolejności względy ideologiczne, później zaś dopiero – merytoryczne.

---

[46] M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1969. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1972, s. 69.

[47] A. Radziwiłł, *Model*…, s. 21.

[48] S. Majewski, *Organizacja*…, s. 98.

2.3. Pierwsze powojenne programy nauczania dla klas I–IV

W pierwszych ustaleniach powojennych, dokonanych podczas Zjazdu Oświatowego w Łodzi w roku 1945, nauczanie początkowe określono mianem cyklu propedeutycznego obejmującego klasy I–V. Wraz z drugim, 3-letnim, cyklem tworzył on 8-letnią szkołę powszechną. Opinia Stefana Żółkiewskiego na temat nauczania początkowego, wyrażona na łamach „Głosu Nauczycielskiego" w roku 1945, doskonale odzwierciedla stanowisko prezentowane podczas Zjazdu. W artykule czytamy:

> Pierwsze 5 lat nauczania wyodrębnia się ze względów psychologiczno-dydaktycznych. […] Pięcioletnie nauczanie propedeutyczne odpowiada swym charakterem temu kursowi epizodycznemu, który dawała dotychczasowa szkoła powszechna, przy usunięciu błędów programu i ustroju[49].

W roku 1948, po Kongresie Zjednoczeniowym, w jednolitej szkole podstawowej wyodrębniono dwa szczeble: klasy I–IV – nauczanie początkowe oraz klasy V–VIII – nauczanie systematyczne. Zadaniem pierwszego szczebla było – jak pisze Tadeusz Wróbel –

> umożliwienie dzieciom opanowania elementarnych technik uczenia się – czytania, pisania, rachowania, zdobycia pierwszych pojęć o życiu społecznym i przyrodzie, zapewnienie im możliwości wszechstronnego rozwoju poprzez różnorodne zajęcia plastyczno-techniczne, śpiew, wychowanie fizyczne[50].

Czteroletni cykl nauczania początkowego funkcjonował aż do wprowadzenia w życie postanowień reformy oświaty z roku 1973, kiedy to szczebel ten skrócono do lat trzech.

Zaprezentowane na Zjeździe Łódzkim założenia programowe znajdowały odzwierciedlenie w dokumentach Ministerstwa Oświaty. Na ich podstawie opracowano w ministerstwie programy przejściowe na lata 1945/1946 i 1946/1947 oraz programy dla szkoły ośmioletniej, opublikowane w roku 1947. Wytyczne programowe na rok 1945/1946 obejmowały materiał nauczania jedynie dla siedmiu klas szkoły powszechnej, jako że klasa ósma miała być zorganizowana dopiero w roku 1946. Drugi przejściowy program – na rok 1946/1947 – dotyczył już materiału dla pełnej ośmioklasowej szkoły podstawowej.

Pierwszym z powyżej wspomnianych programów był opublikowany już w kilka miesięcy po Zjeździe program przejściowy zatytułowany *Plany godzin i materiały programowe na rok szkolny 1945/46 dla szkół powszechnych i I-ej*

---

[49] S. Żółkiewski, *Sytuacja na froncie reformy szkolnej*, „Głos Nauczycielski" 1945, nr 1, s. 23–24.

[50] T. Wróbel, *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1975, s. 40.

klasy gimnazjów ogólnokształcących[51]. Dokument ten nie stanowił jeszcze całkiem nowego programu, gdyż jego podstawą był program przedwojenny.

Plany godzin…, wydane przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych w Warszawie w roku 1945, miały objętość 160 stron. Rozpoczynały się zarządzeniem ministra oświaty z dnia 18 sierpnia 1945 r., w którym na podstawie Ustawy z dnia 11 marca 1932 r. zarządzał on stosowanie w roku szkolnym 1945/1946 załączonego planu godzin i instrukcji programowych. Następnie zamieszczony został zasadniczy plan godzin dla klas I–VII szkoły powszechnej wraz z jego wariantami dla szkół z jednym, dwoma lub trzema nauczycielami.

Omawiane materiały programowe zwiększały w planie nauczania szkoły powszechnej – w stosunku do planu z roku 1934 – globalną liczbę godzin w klasach I–VII o dziesięć. W samych klasach I–IV liczba godzin wzrosła z 86 do 91 (włączając w to religię). I tak w klasie I przewidziano 21 godzin (we wcześniejszym programie 18), w klasie II – 23 godziny (przy 21 godzinach w programie z 1934/1935 r.), w klasie III zaplanowano 27 godzin i w IV – 28 (tutaj liczba godzin w porównaniu z wcześniejszym programem nie zmieniła się).

W zakresie przydziału godzin na poszczególne przedmioty nauczania wystąpiły znaczne różnice w planach nauczania szkół niżej zorganizowanych w środowisku wiejskim. Na przykład w klasie I, w pełnej szkole wymiar godzin języka polskiego wynosił osiem tygodniowo, w szkole zaś o jednym nauczycielu wymiar ten obniżono do sześciu godzin realizowanych wspólnie z klasą II. Globalna liczba godzin w klasach I i II w takiej szkole wynosiła zaledwie 15, przy czym pamiętać należy, iż nie tylko język polski, ale wszystkie zajęcia realizowane były wspólnie. Analogicznie dla klas III i IV, w których miały odbywać się zajęcia łączone, w planie nauczania przewidziano 21 godzin. W planach lekcyjnych dla szkół o dwóch lub trzech nauczycielach sytuacja była trochę lepsza, ale i tak różnice pomiędzy nimi a planem zasadniczym były w dalszym ciągu znaczące[52].

W dalszej kolejności *Plany godzin…* prezentowały materiał programowy oddzielnie dla każdej klasy. W obrębie każdej klasy zachowany został układ przedmiotowy. Przedmioty obowiązujące w klasie I i II prezentowane były w następującym układzie: religia (łącznie osiem godzin w klasach I–IV), język polski (w sumie 32 godziny), arytmetyka (19 godzin), rysunek (osiem godzin), prace ręczne (osiem godzin), śpiew (siedem godzin) i wychowanie fizyczne (osiem godzin). W klasie III i IV lista przedmiotów wzbogacona została o przedmiot „geografia i nauka o przyrodzie" (łącznie dziewięć godzin).

W klasie IV treści arytmetyki rozszerzono o geometrię, przez co nazwa przedmiotu przyjęła brzmienie: „arytmetyka z geometrią".

Szczegółowy przydział godzin na poszczególne przedmioty w klasach I–IV (plan zasadniczy) przedstawia tab. 1.

---

[51] *Plany godzin i materiały programowe na rok szkolny 1945/46 dla szkół powszechnych i I-ej klasy gimnazjów ogólnokształcących*, Warszawa 1945.

[52] Tamże, s. 5–8.

Tabela 1

Zasadniczy plan godzin w klasach I–IV na rok szkolny 1945/1946

Przedmioty	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Klasa IV	Ogólna liczba godzin
Religia	2	2	2	2	8
Język polski	8	8	8 (6)	8 (6)	32 (28)
Historia	–	–	0 (2)	0 (2)	0 (4)
Geografia, Przyroda (łącznie)	–	–	4	5	9
Matematyka	4	5	5	5	19
Rysunek	2	2	2	2	8
Prace ręczne	2	2	2	2	8
Śpiew	1	2	2	2	7
Wychowanie fizyczne	2	2	2	2	8
Ogólna liczba godzin	21	23	27	28	99

Źródło: *Plany godzin i materiały programowe na rok szkolny 1945/46 dla szkół powszechnych i I-ej klasy gimnazjów ogólnokształcących*, Warszawa 1945, s. 5.

Jeśli chodzi o treści pierwszego z wymienionych przedmiotów – religii, to w omawianym programie przejściowym zamieszczona została tylko jedna uwaga. Zalecała ona naukę religii na podstawie programów obowiązujących w roku szkolnym 1938/1939, do czasu ogłoszenia nowych programów nauczania tego przedmiotu. Na religię przeznaczono dwie godziny tygodniowo w każdej z klas[53].

Przedmiotem wiodącym w programie był język polski, na którego realizację przeznaczono w kolejnych klasach po osiem godzin. Uwzględniając wagę tego przedmiotu w kształceniu dzieci w klasach I–IV jego treści omówione zostaną ze szczególną dokładnością.

Materiał programowy w zakresie języka polskiego uporządkowany był według następujących zagadnień:

– ćwiczenia wstępne (tylko w klasie I),
– mówienie,
– czytanie,
– pisanie,
– w związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem,
– wyniki nauczania[54].

[53] Tamże, s. 9.
[54] Tamże, s. 9–12, 21–24, 33–36, 51–55.

Okres wstępny, scharakteryzowany w materiale programowym dla klasy I, trwać miał, w zależności od potrzeb, od kilku dni do kilku tygodni. Celem ćwiczeń w tym czasie było wprowadzenie ucznia w nowe życie szkolne, zapoznanie go z terenem szkoły, urządzeniami szkolnymi i nauka umiejętności korzystania z tych urządzeń. Podstawowymi zadaniami w tym okresie były również: wytworzenie u dzieci dyspozycji słuchania i wykonywania tego, co mówi nauczyciel oraz zdawania sprawy z wykonania poleceń, wzbogacenie słownika dzieci związanego z zajęciami w szkole oraz wprowadzenie do czynnego słownika uczniów wyrazów oznaczających najprostsze stosunki przestrzenne i czasowe potrzebne przy nauce czytania. W przygotowaniu dzieci do nauki czytania i pisania ważne były również ćwiczenia wyrabiające spostrzegawczość, umiejętność obserwowania i pamięć zmysłową. Podstawę ćwiczeń stanowić miały głównie zajęcia praktyczne, takie jak wykonywanie prostych zabawek, lepienie z gliny lub plasteliny, układanki, wycinanki, rysunki oraz gry i śpiew[55].

Jeśli chodzi o ćwiczenia w mówieniu, to w klasie I program podawał jedynie trzy typy ćwiczeń: rozmowy nauczyciela z dziećmi, swobodne i samorzutne wypowiedzi dzieci oraz omawianie treści oglądanych obrazków. W klasie II treści wzbogacono o nadawanie tytułów omawianym obrazkom oraz zbiorowe układanie opowiadań. W klasie III treści rozszerzono o indywidualne układanie opowiadania na podstawie przeżyć dziecka, zbiorowe i jednostkowe układanie opisów prostych przedmiotów oraz układanie opowiadań opartych na cyklach obrazów. Interesująca była uwaga dotycząca opowiadań nauczyciela. W programie zaznaczono, iż niekiedy mogą się one odbywać w miejscowej gwarze, pod warunkiem, że nauczyciel dobrze nią włada. W klasie IV treści działu „Mówienie" rozbudowane zostały o zbiorowe i jednostkowe układanie sprawozdań, komponowanie fabuły na podstawie obrazka przedstawiającego fragment jakiejś akcji oraz porządkowanie wypowiedzi dzieci jako przygotowanie do układania planu[56].

Dział „Czytanie" nie miał jednolitej struktury we wszystkich klasach. Wraz ze zwiększaniem się stopnia trudności materiału programowego, w klasie I obejmował on rodzaje ćwiczeń i omawianie treści, w II – rodzaje ćwiczeń w czytaniu i materiał czytankowy, a do tego omawianie treści czytanek, w klasach III i IV – koncentrował się tylko na rodzajach ćwiczeń (i omawianiu czytanek w klasie IV), gdyż tematyka oraz lektura uzupełniająca podane zostały osobno.

Wybór metody nauki czytania w klasie I pozostawiono nauczycielowi. W treściach programowych znalazły się więc hasła: odczytywanie wyrazów i zdań lub zdań i wyrazów oraz analiza i synteza wzrokowa i słuchowa wyrazów na głoski i litery lub na sylaby, głoski, litery – w obu zapisach kolejność zależała od stosowanej metody. Poza tymi ćwiczeniami, program zalecał również odpoznawanie wyrazów lub zdań podstawowych w tekście, czytanie (ciche i głośne,

[55] Tamże, s. 9–10.
[56] Tamże, s. 10, 21, 33, 51.

indywidualne i zbiorowe) pojedynczych wyrazów, prostych zdań i łatwych czytanek, zaprawianie do głośnego czytania z odpowiednią intonacją i czytania cichego ze zrozumieniem, a także czytanie i opowiadanie przez nauczyciela powiastek, baśni i bajek[57].

Treści programowe w klasie II obejmowały dodatkowo czytanie z podziałem na role oraz głośne i ciche czytanie wierszy, opowiadań, baśni, łatwych opisów itp. Istotna była zamieszczona tam uwaga, że wszystkie te teksty musza być nie tylko poprawne pod względem formy, ale i dostosowane do psychiki dziecka. Również treści czytanek nawiązywać miały do przeżyć i doświadczeń dzieci. W zakresie omawiania treści czytanek dokument ten nakazywał zestawianie treści z ilustracją, odszukiwanie w czytance wskazanych fragmentów, ilustrowanie treści ruchem, śpiewem i rozmaitymi działaniami plastycznymi[58].

Dla klasy III dołożone zostały następujące hasła programowe: wspólne przeczytanie większej całości ze spisu lektury dziecięcej, czytanie tekstów pisanych, przyzwyczajanie do samodzielnego czytania dzieci w domu oraz stopniowe opanowanie techniki poprawnego, wyraźnego i płynnego czytania. Omawianie zaś czytanek wzbogacone zostało o wyodrębnianie z tekstu postaci i zdarzeń, ustalanie kolejności zdarzeń, wydzielanie obrazów w tekście czytanki, odnajdywanie i zdawanie sprawy z najciekawszych momentów, a także dłuższe wypowiedzi na podstawie lektury szkolnej i domowej[59].

W klasie IV treści programowe rozszerzone zostały o wynajdywanie w utworze urywków przedstawiających opis działających osób, stopniowe przyzwyczajanie do samodzielnego ujmowania treści czytanych utworów, sprawozdanie z lektury domowej, streszczanie czytanek (zbiorowe i jednostkowe) oraz inscenizację[60].

Kolejny dział w programie języka polskiego – „Pisanie" – prezentował treści uporządkowane w każdej klasie według takich samych zagadnień. Były nimi: rodzaje ćwiczeń, materiał ortograficzny, znaki przestankowe i pismo (od klasy II).

W klasie I obowiązywały następujące rodzaje ćwiczeń: odwzorowywanie wyrazów, liter i zdań lub zdań, wyrazów i liter w zależności od wykorzystywanej metody nauki czytania, przepisywanie z tablicy pod kierunkiem nauczyciela, uzupełnianie zdań, pisanie z pamięci wyrazów i krótkich zdań, pisanie ze słuchu dobrze znanych wyrazów, zdań oraz wspólne redagowanie i zapisywanie zdań na różne tematy w związku z przeżyciami dziecka. W klasie II materiał programowy wzbogacony został o przepisywanie wyrazów i zdań z wzorów pisanych i drukowanych, uzupełnianie i przekształcanie tekstów oraz samodzielne układanie i zapisywanie zdań na różne tematy, a w klasie III – przepisywanie tekstów pisanych i drukowanych, podpisywanie cyklu obrazków łatwymi zdaniami, zbiorowe redagowanie i zapisywanie krótkich opowiadań i opisów, samodzielne krótkie

[57] Tamże, s. 10.
[58] Tamże, s. 22.
[59] Tamże, s. 34.
[60] Tamże, s. 52–53.

opowiadania i opisy oraz zbiorowe redagowanie listów do znajomych. W klasie IV dodatkowe hasła stanowiły: zbiorowe układanie i zapisywanie sprawozdań, próby pisania do gazetki klasowej czy szkolnej, jak również zwracanie uwagi na kolejność i porządek poruszanych w wypracowaniach momentów treści (tworzenie planów).

Zakres materiału ortograficznego w klasie I obejmował jedynie wielką literę w imionach osób, zwierząt i nazwach miejscowości, w klasie II – również dwuznaki, oznakowanie spółgłosek miękkich, litery „ę" i „ą" przed spółgłoskami zwartymi, najpospolitsze wyrazy z „ó" wymiennym na „o" i wielkie litery w imionach własnych. W klasie III uczniowie opanowywali także pisownię grup spółgłoskowych, w których zachodzi utrata dźwięczności i spółgłosek dźwięcznych na końcu wyrazu, najpospolitsze wyrazy z „rz" niewymiennym, zakończenia „-ów", „-ówka", „-ówna", wielkie litery w nazwach najbliższych miejscowości, ulic i nazwach świąt, najpospolitsze skróty oraz dzielenie wyrazów ze zbiegiem niejednakowych spółgłosek przy przenoszeniu. W klasie IV materiał ortograficzny wzbogacony został o „ó" niewymienne, „rz" po spółgłosce, cząstkę „-szy" w stopniu wyższym i najwyższym przymiotników, najczęściej używane wyrazy z „h", wielkie litery w tytułach książek i czasopism, w nazwach geograficznych, historycznych i ze względów uczuciowych oraz dzielenie wyrazów, tym razem z uwzględnieniem wyrazów ze zbiegiem jednakowych spółgłosek.

Znakami przestankowymi przeznaczonymi do opanowania w klasie I i II były: kropka i pytajnik na końcu zdania (z uwzględnieniem wielkiej litery po kropce), w klasie III – dodatkowo wykrzyknik i przecinek przy wyliczaniu, a w IV – również dwukropek.

Uwagi na temat pisma w klasach II–IV dotyczyły zaprawiania się przy wszystkich ćwiczeniach pisemnych do czystego, czytelnego i kształtnego pisma[61].

Materiał zatytułowany „W związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem" skonstruowany był według jednakowego schematu dla wszystkich klas i obejmował: ćwiczenia słownikowe, ćwiczenia gramatyczne (od klasy II), wiersze, ogólne wiadomości o książce, piśmiennictwie i stylu oraz tematykę ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu.

Ćwiczenia słownikowe w klasie I obejmowały nazywanie przedmiotów i ich cech oraz czynności, a także wdrażanie dzieci do posługiwania się językiem ogólnopolskim. W klasie II program przewidywał systematyczne wzbogacanie czynnego słownika dzieci poprzez wprowadzanie nie tylko nazw przedmiotów, ich cech i czynności, ale również nazw prostych stosunków przestrzennych i czasowych związanych z przeżyciami i spostrzeżeniami dziecka, wyjaśnianie niezrozumiałych wyrazów i zwrotów, podawanie i wyszukiwanie zwrotów zastępczych oraz wyrazów o znaczeniu podobnym. Do ćwiczeń słownikowych w klasie III dołączone zostały następujące zagadnienia: dobieranie wyrazów o znaczeniu

[61] Tamże, s. 10–11, 21–22, 33–34, 51–52.

przeciwnym na podstawie zestawień przedmiotów o cechach kontrastowych, grupowanie wyrazów wokół określonych tematów, a także ustalanie pochodzenia najłatwiej zbudowanych wyrazów. To ostatnie hasło zostało rozszerzone w klasie IV o zestawianie wyrazów pokrewnych i dalsze ćwiczenia w ustalaniu pochodzenia wyrazów. W klasie IV rozwinięty został również zakres słów do opanowania przez ucznia o wyrazy nazywające przedmioty, zjawiska, cechy i czynności oraz różne odcienie stosunków przestrzennych i czasowych za pomocą różnych form, np. określeń, porównań i przenośni[62].

Analizując zakres ćwiczeń gramatycznych stwierdzić można, że w materiale programowym w klasie II uwzględniono następujące pojęcia: zdanie, wyraz, sylaba, głoska, litera, nazwa litery, głoska miękka, oznaczanie zmiękczeń przez „i", przecinek, samogłoska, spółgłoska. Jednak wszystkie te zjawiska gramatyczne uczeń poznawać miał praktycznie, bez usystematyzowanych ćwiczeń i wiadomości gramatycznych. Również dla alfabetycznego porządku liter wprowadzanego w tej klasie należało pokazywać praktyczne zastosowanie. W klasie III program przewidywał następujące zagadnienia: praktyczne rozróżnianie zdań oznajmujących, pytających i wykrzyknikowych, wyodrębnianie w zdaniu pojedynczym grupy podmiotu i orzeczenia, praktyczne rozróżnianie rzeczownika i przymiotnika z uwzględnieniem rodzaju i liczby, a czasownika – z uwzględnieniem czasu i liczby, praktyczne rozróżnianie głoski, litery, samogłoski i spółgłoski, sylaby oraz spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne. W klasie IV hasła programowe zostały dość szeroko rozbudowane o: praktyczne rozpoznawanie podmiotu i orzeczenia (rozwiniętych i zasadniczych; bez podawania definicji), określenia w zdaniu, rozpoznawanie liczebnika i przysłówka, odróżnianie wyrazów odmiennych i nieodmiennych, akcent wyrazowy oraz znajomość rzeczownika (wraz z rodzajem, liczbą i przypadkami), przymiotnika (jego rodzaj, liczba, przypadki i stopniowanie), a także czasownika (czas, osoby, liczba, formy rodzajowe)[63].

W przypadku kolejnego zagadnienia programowego, które stanowią „Wiersze", program zalecał we wszystkich omawianych klasach uczenie się na pamięć i wygłaszanie krótkich wierszy. Aby ułatwić osiągnięcie celu, w klasach I i II program doprecyzowywał, iż chodzi o łatwe wierszyki, których treść związana jest z tematami pracy szkolnej oraz teksty piosenek[64].

„Ogólne wiadomości o książce, piśmiennictwie i stylu" obejmowały w klasie I poszanowanie książki, praktyczne wyróżnianie wierszy w mowie i piśmie oraz odczytywanie „najładniejszych zdań". W klasie II treści zostały nieznacznie rozbudowane i pojawiły się hasła: własna książka ucznia i książka wypożyczona z biblioteki szkolnej, poszanowanie książki przeznaczonej do użytku dzieci w następnym roku szkolnym, utwory wierszowane i niewierszowane, zwrotki

[62] Tamże, s. 11, 22–23, 35, 53.
[63] Tamże, s. 23, 35, 54.
[64] Tamże, s. 11, 23, 35, 54.

wiersza oraz wyszukiwanie, czytanie i przepisywanie „najładniejszych" urywków w czytankach i wypracowaniach. W klasie III materiał programowy z tego zakresu obejmował dodatkowo: książkę i jej autora (tytuł książki, objętość, spis rzeczy), wyszukiwanie czytanek według spisu rzeczy, gazetkę szkolną i pisemka dla dzieci jako wydawnictwa, wyróżnianie w wypracowaniach dzieci opowiadań i opisów, wierszyki w mowie potocznej (rymowanki, zagadki i przysłowia) oraz zagadnienie: rozmowa w życiu a dialog w utworze[65].

Tematyka wszystkich ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu była programowo zróżnicowana, ponieważ zgodnie z postulatem regionalizacji treści kształcenia, zależała od środowiska życia dziecka. Tematyka w klasie I koncentrować się miała głównie wokół zdarzeń z życia dzieci: ich zabaw i zajęć w domu oraz poza domem, a także wokół dostępnych im przejawów życia na drodze z domu do szkoły, w polu, w ogrodach itp. Z tym wiązały się spostrzeżenia dotyczące stanów pogody czy życia kilku zwierząt i roślin z najbliższego otoczenia dziecka. Istotnymi tematami były również przeżycia dziecka i jego rodziny w czasie wojny oraz uroczystości szkolne związane ze świętami państwowymi. W klasie I należało też zapoznać uczniów z Godłem Państwa Polskiego. W klasie II w dalszym ciągu akcentowane były rozmaite zdarzenia z życia dziecka jako podstawa do ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu. Tematyka przeżyć dziecka i jego rodziny wzbogacona została tu o zagadnienie zniszczeń w czasie wojny i odbudowy domów mieszkalnych, budynków gospodarskich i warsztatów pracy na najbliższym terenie. Ćwiczenia w tej klasie koncentrować się miały również wokół obrazków z życia danej miejscowości na tle zmian pór roku, dnia i nocy lub zmian pogody (główne zajęcia mieszkańców, życie zwierząt i roślin itp.). W klasie III tematyka ćwiczeń została znacznie rozbudowana i znalazły się w niej, poza obrazami z życia dziecka w danym środowisku, następujące hasła: obrazy z życia i pracy danej miejscowości, powiatu (w ośrodkach rolniczych, przemysłowych i handlowych), życie i zwyczaje okolicznego ludu wraz z obrazami pracy dzieci i dorosłych, wieś i miasto – konieczność współdziałania tych obu środowisk, najważniejsze wydarzenia z bieżącego życia Polski, pamiątki z przeszłości w najbliższej okolicy, podania historyczne (Krak, Wanda, Lech, Popiel, Piast), obrazy z życia i pracy instytucji samorządowych, społecznych i państwowych w danej miejscowości (np. gmina, poczta, świetlica) oraz zdrowotność w okolicy zamieszkałej przez dzieci. W klasie IV dokonano dalszego rozszerzenia treści. Prezentowana tutaj tematyka obejmowała: obrazy z życia i współżycia dzieci w różnych środowiskach społecznych, przejawy życia danej miejscowości, osiągnięcia i braki danego regionu wraz z koniecznością doskonalenia (oświata, motoryzacja itp.), piękno i użyteczność pracy, konieczność współdziałania jednostek, równość wszystkich obywateli. Ważny krąg zagadnień stanowiły również hasła: pamiątki w okolicy (z przeszłości i z uwzględnieniem lat 1939–1945), wspomnienia zbrodni niemieckich

[65] Tamże, s. 11, 23, 35–36, 54–55.

(hasło: o czym mówią mogiły żołnierskie) oraz obrazki historyczne, uwzględniające zarówno dzieje dawnej Polski, jak też np. obronę Westerplatte i Warszawy w 1939 r. czy walkę z Niemcami w latach 1939–1945.

W treściach tego programu przejściowego „uwzględniono ideę wychowania społecznego przy równocześnie silnym podkreślaniu haseł patriotycznych o dużym zabarwieniu narodowym"[66]. Tendencja ta szczególnie mocno uwidacznia się w tematyce ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu przeznaczonych dla klasy III i IV[67].

Na kolejny przedmiot o stosunkowo dużej liczbie godzin – arytmetykę, a w klasie IV arytmetykę z geometrią – w *Planach godzin*… przeznaczono łącznie 19 godzin, przy czym dla klasy I przewidziano cztery godziny (z podziałem na półgodziny), dla pozostałych zaś po pięć godzin tygodniowo. W programie tego przedmiotu uwzględniono materiał nauczania oraz wyniki nauczania, jakie uczeń powinien osiągnąć.

Materiał nauczania w klasie I podzielony został na cztery części, zatytułowane: ćwiczenia wstępne, pierwsza dziesiątka, druga dziesiątka i rozszerzenie zakresu numeracji do 100. Ćwiczenia wstępne obejmowały działania na zbiorach: porównywanie zbiorów oraz odwzorowywanie zbiorów za pomocą liczmanów lub kresek. Trzy kolejne części obejmowały dodawanie, odejmowanie i mnożenie wykonywane w coraz trudniejszych działaniach, na coraz większych liczbach. Podobnie w klasie II treści programowe zaprezentowane zostały z podziałem na trzy cykle działań. Wszystkie cykle obejmowały działania w zakresie 100, jednak każdy z nich obejmował materiał o coraz większym stopniu trudności. W pierwszym cyklu dominowało dodawanie (i odejmowanie) w zakresie 100: liczby jednocyfrowej do dwucyfrowej, pełnych dziesiątek do liczby dwucyfrowej oraz sprawdzanie odejmowania za pomocą dodawania. Mnożenie i dzielenie ograniczało się jedynie do dwóch pierwszych ćwiartek tabeli mnożenia. W tej części program przewidywał również zliczanie pieniędzy i płacenie oraz mierzenie długości. Na cykl drugi składało się już dodawanie i odejmowanie dowolnych liczb dwucyfrowych, mnożenie i dzielenie w zakresie trzeciej ćwiartki tabeli mnożenia oraz zapoznanie się z kalendarzem, znakami rzymskimi i pisanie dat. Cykl trzeci obejmował także mnożenie i dzielenie w zakresie czwartej ćwiartki tabeli mnożenia, łatwe przypadki mnożenia liczby jednocyfrowej przez dwucyfrową, obliczanie w tuzinach i mendlach oraz godziny i minuty na zegarze. W klasie III materiał programowy obejmował działania wykonywane na liczbach do 10 000 zarówno w rachunku pamięciowym, jak i w obliczeniach sposobem pisemnym. Przewidziano tu także wprowadzenie dzielenia z resztą, łączenie działań w jednym zapisie z użyciem nawiasów (kolejność działań), działania na wyrażeniach dwumianowych ze złotymi i groszami, ważenie i odważanie towarów (kilogram, dekagram, litr), łatwe obliczenia kalendarzowe

---

[66] B. Potyrała, *Szkoła*…, s. 31.

[67] *Plany*…, s. 36, 55.

i zegarowe oraz pierwsze wiadomości o ułamkach. Program arytmetyki dla klasy III przewidywał również zagadnienia związane z kreśleniem, mierzeniem i odmierzaniem odcinków, kreśleniem prostokątów i kwadratów, a także okręgów i mierzeniem średnicy koła. W klasie IV treści przedmiotu „Arytmetyka z geometrią" przedstawiono w trzech częściach, na które składały się: działania na liczbach całkowitych, rozszerzenie wiadomości o ułamkach oraz wiadomości z geometrii z uwzględnieniem skali i planu[68].

W klasie III i IV lista przedmiotów rozszerzała się o przedmiot „Geografia łącznie z przyrodą" (w klasie IV – „Geografia i nauka o przyrodzie"), na którego realizację przeznaczono cztery godziny tygodniowo w klasie III i pięć godzin w klasie IV. Materiał programowy podzielony został zgodnie z porami roku na jesień, zimę i wiosnę, przy czym treści przewidziane na jesień i wiosnę były treściami przyrodniczymi, na zimę zaś – treściami z zakresu geografii. Zarówno treści przyrodnicze, jak i geograficzne zostały przez *Plany godzin…* przedstawione w sposób dość szczegółowy.

W klasie III pierwszy dział – jesień – rozpoczynał się blokiem tematycznym poświęconym rozpoznawaniu pospolitych roślin ozdobnych i drzew w najbliższym otoczeniu szkoły, rozpoznawaniu drzew owocowych po liściach i owocach oraz wiadomościom o owocach. Druga grupa tematów związana była, najogólniej mówiąc, ze ssakami i ptakami. Uczniowie dowiadywali się m.in. o ich budowie, obyczajach, postawie, ruchach, sposobie odżywiania się oraz korzyściach, jakie przynoszą człowiekowi zwierzęta hodowlane. Przewidziano tu również rozpoczęcie hodowli jednego ze zwierząt (psa, kota albo prosięcia, królika, kozy). Kolejny dział przyrodniczy – wiosna – koncentrował swoje treści na zmianach, jakie wywołuje wiosna: w pogodzie, w życiu niektórych zwierząt (ptaki) i w świecie roślin. W związku z przewidzianymi programem wiosennymi pracami na roli i na działce, uczniowie uzyskiwali wiadomości o korzeniach, glebach, powstawaniu kwiatów, owoców i nasion. Prowadzili również doświadczenia: hodowali fasolę (od nasienia do nasienia), marchew lub cebulę oraz drzewko (klonik, kasztanowiec albo dąb). W treściach geograficznych, zogniskowanych wokół działu „zima", występowała znaczna rozpiętość tematyczna. Znalazły się tu zarówno treści dotyczące widnokręgu, wschodu i zachodu słońca, nierówności terenu, wody w przyrodzie (deszcz, rzeki, wody stojące), zmian w pogodzie czy zbiorowisk roślinnych występujących w okolicy, jak i treści prezentujące m.in. najważniejsze instytucje użyteczności publicznej, sklepy i jarmarki, sposoby lokomocji, miejscowości dalsze znane dzieciom, drogi we wsi i w mieście. Istotne jest, że również tutaj program zalecał prowadzenie licznych obserwacji (obserwacje widnokręgu, miejsca wschodu i zachodu słońca, nierówności terenu, strugi po deszczu, wód stojących, zmian w pogodzie) oraz kładł nacisk na rozwijanie pewnych

[68] Tamże, s. 12–13, 24–25, 41–43, 59–60.

umiejętności praktycznych, np. oznaczanie kierunku wiatru czy określanie położenia względem szkoły[69].

W klasie IV układ treści był taki sam, jak w klasie III, rozszerzeniu uległ jednak ich zakres. I tak w dziale „jesień", poza pogłębieniem treści już poznanych, pojawiały się nowe, takie jak np.: wyróżnianie jadalnych części roślin, zestawianie roślin według ich długowieczności, zbiór i przechowywanie warzyw w ciągu zimy, jesienne prace w ogrodzie szkolnym i na polach, rozpoznawanie gatunków zbóż krajowych. Podobnie rozbudowane zostały treści działu „wiosna", w którym pojawiły się m.in. następujące zagadnienia: zwierzęta związane z pracą człowieka na roli, chwasty i rośliny lekarskie wśród chwastów, zebranie wiadomości o narządach rośliny, pierwsze rośliny kwitnące na łąkach, pszczoła, pierwsze motyle wiosenne i ich przeobrażenia, rozszerzenie pojęcia „owad", podział roślin uprawnych oraz podział poznanych zwierząt na kręgowce i zwierzęta bezkręgowe. Treści geograficzne podzielone zostały w klasie IV na dwie części: wstępne wiadomości o planie i mapie oraz obrazy terenu, przyrody, życia i pracy ludzi różnych krain Polski. W zakresie wstępnych wiadomości o planie i mapie program przewidywał rysowanie planów małych przedmiotów, zapoznanie z podziałką, stwierdzanie ruchu sklepienia niebieskiego, konstruowanie i używanie kompasu, czytanie planów, rozszerzanie wiadomości o urzędach państwowych i instytucjach społecznych na terenie powiatu oraz znajomość głównych krain Polski. W drugiej części działu znalazły się treści związane z następującymi tematami: nad morzem, w krainach przemysłowych Polski, wśród lasów, w krainach pól uprawnych, z życia wielkich miast oraz podróże po Polsce dawniej i dziś[70].

Na realizację kolejnego przedmiotu w programie – „Rysunku" – przewidziano po dwie godziny tygodniowo w każdej z klas I–IV. Treści programowe dotyczyły we wszystkich tych klasach rysunku z wyobraźni i rysunku poobserwacyjnego, różnicowały je jednak tematyka i techniki pracy rekomendowane do zastosowania w poszczególnych klasach.

W zakresie rysunku z wyobraźni w klasie I program przewidywał ilustrowanie bajek, powiastek oraz zabaw i scen z życia szkolnego i domowego dziecka. W klasie II uczniowie ilustrować mieli również pracę rodziców i rodzeństwa, zwyczaje świąteczne, powiastki wprowadzające w treści elementy pracy oraz przedstawiać rysunkiem pory roku, w klasie III – dodatkowo ilustrować prace ludzi dorosłych w środowisku, z wyeksponowaniem udziału w tych pracach dziecka, pracę w ogrodzie, polu oraz warsztatach rzemieślniczych. W klasie IV treści rozszerzone zostały o ilustrowanie ważniejszych wydarzeń miejscowych oraz scen podróżniczych odczytanych z książek jako przygotowanie do wyjścia poza obręb środowiska. Zaakcentowane tu zostało również intuicyjne ujmowanie przez dziecko trzeciego wymiaru. Ponadto program wyraźnie określał, że w klasach

[69] Tamże, s. 37–39.
[70] Tamże, s. 56–59.

młodszych tematy do rysunku z wyobraźni stanowić miała problematyka języka polskiego w myśl zasady łącznego nauczania[71].

W zakresie rysunku poobserwacyjnego, w klasie I przewidziano rysowanie z pamięci prostych i łatwych do zapamiętania przedmiotów użytkowych z życia codziennego, opartych na konstrukcji koła, a następnie – prostokąta i koła przeciętego przy wykorzystaniu ołówka, kredek szkolnych i ewentualnie farb akwarelowych. W klasie II treści programowe obejmowały rysowanie z pamięci przedmiotów o konstrukcji prostokąta i kwadratu, nieco ciekawszych w formie, lecz łatwych do zapamiętania oraz połączeń prostokątów. Techniki pracy rozszerzone zostały o użycie pióra w ilustracji. Program zwrócił również uwagę na zagadnienie przestrzegania prawidłowej postawy przy pracy. W klasie III przewidziano rysowanie z pokazu i pamięci przedmiotów użytkowych i tworów natury, z uwydatnieniem zasadniczego kształtu przedmiotu, oraz rysowanie kolorem zbliżonym do koloru przedmiotu przy użyciu farb akwarelowych. W klasie IV rozszerzenie materiału programowego dotyczyło zasadniczo jedynie proponowanej tematyki[72].

Na następny przedmiot – „Prace ręczne" – dokument programowy przewidywał, podobnie jak w przypadku rysunku, po dwie godziny tygodniowo w każdej klasie. Treści programowe w zakresie tego przedmiotu prezentowane były z podziałem na trzy, jednakowe we wszystkich klasach, zakresy: swobodne wypowiadanie się w różnym materiale, wstępne prace rękodzielnicze i – jak działo się to we wszystkich pozostałych przedmiotach – wyniki nauczania.

W klasie I i II dominowały działania w zakresie swobodnego wypowiadania się w różnym materiale, obejmujące prace o charakterze ekspresji plastycznej, konstruowanie naiwnych form na tematy zaczerpnięte z bajek, legend, zabaw bądź zajęć szkolnych i domowych dziecka. Program przewidywał wykorzystanie do prac różnorodnych materiałów, takich jak na przykład – w klasie I – kasztany, jarzębina, groch, szyszki, korki, pudełka, różne gatunki papieru i bibułki, nici, druciki, koraliki, gwoździe, plastelina czy glina oraz – dodatkowo – w klasie II, takie jak karton, cieniutka tekturka, guziki, szpulki do nici czy toczone kulki drewniane. Rozszerzeniu w klasie II ulegała także przykładowa tematyka. O ile w klasie I były to tematy: ptaszki, zwierzątka, laleczki, krasnoludki, łódeczki, koszyczki lub liczmany, o tyle w II – poza kategorią tematów wyżej wymienionych (samochody, maski, lampiony, ozdoby choinkowe itp.), również fantastyczne postaci ludzi i bliżej określone postaci ludzkie, na przykład matka z dzieckiem, koledzy, ojciec i syn. Tematy te łączyć się miały z lekcjami języka polskiego i ogólnymi pogadankami. Program zakładał, że dział „swobodne wypowiadanie się w różnych materiałach" nabierze pełniejszego wyrazu plastycznego w klasach III i IV ze względu na poszerzenie się widnokręgu myślowego i na zmianę zainteresowań

[71] Tamże, s. 13, 25, 42, 61.
[72] Tamże, s. 14, 26, 42, 61.

dziecka. W dalszym ciągu będą to jednak prace oparte na samorzutnym konstruowaniu na tematy zadane[73].

Na realizację treści z zakresu wstępnych prac rękodzielniczych przeznaczono w klasie I połowę ogólnego czasu przeznaczonego na prace ręczne. W dziale tym program przewidywał stopniowe wdrażanie uczniów do racjonalnego użycia narzędzi oraz ćwiczenia z zakresu racjonalnej obróbki materiałów podczas wykonywania drobnych przedmiotów o charakterze zabawek. W klasach I i II uczniowie wykorzystywali do prac przede wszystkim rozmaite papiery, wykonując m.in. chorągiewki, koperty, wiatraczki, jaskółki, czapki, latawce, tarcze zegarowe, liczydełka itp. W III klasie wstępne prace rękodzielnicze obejmowały prace z materiałów papierniczych lub koszykarstwo oraz szycie. W klasie IV przewidziany był dalszy ciąg robót z kartonu (ewentualnie robót ze słomy czy sitowia), podczas których uczniowie wykonywali ażurowe wycieraczki, maty na podłogę, koszyki na „obierzyny", kapelusz „pastuszy" czy „papucie na buty dla ochrony nóg od mrozu"[74].

Na realizację przedmiotu o nazwie „Śpiew" przeznaczono łącznie siedem godzin, w klasie I jedną godzinę tygodniowo, w klasach zaś II–IV – po dwie.

Materiał nauczania w klasie I obejmował krótkie pieśni jednogłosowe (łatwe i przystępne w rytmie i melodii, nie przekraczające przeciętnej skali dziecka w tym wieku, związane treścią z życiem dziecka w szkole i poza szkołą), łatwe zabawy rytmiczne i proste inscenizacje odpowiednich piosenek, a od czasu do czasu taktowanie w dwuwymiarze i maszerowanie w takt piosenki. Dokument zwracał tu również uwagę na konieczność dbałości o wymawianie tekstu i umiarkowane wydobywanie głosu podczas wykonywania pieśni. Treści programowe w klasie II rozszerzone zostały o stosowanie okolicznościowo taktowania przy śpiewie w dwu- i trójwymiarze oraz określanie słowem, gestem lub rysunkiem w sposób ogólnikowy linii melodyjnej. Rozbudowane zostały też uwagi odnoszące się do sposobu wykonywania pieśni; zalecono dbałość o dostatecznie głęboki i spokojny wydech we właściwych miejscach pieśni oraz stosowanie przynajmniej dwóch odcieni dynamicznych: „piano" i „mezzoforte". W klasie III program zalecił nauczenie dzieci Hymnu Państwowego, a także rozbudował treści o następujące hasła: rozpoznawanie w pieśniach oraz taktowanie w dwu-, trój- i czterowymiarze, rozpoznawanie i śpiewanie gamy majorowej i trójdźwięku majorowego oraz, jeśli chodzi o wykonywanie pieśni – przestrzeganie należytego otwierania ust przy śpiewaniu samogłosek, stosowanie urozmaiconego cieniowania z uwzględnieniem zmian szybkości. W klasie IV przewidziano dodatkowo m.in. opracowanie 2–3 łatwych kanonów dwugłosowych jako przygotowanie do wykonania pieśni dwugłosowych oraz rozróżnianie charakterystycznych rytmów,

[73] Tamże, s. 14, 26, 43, 62.
[74] Tamże, s. 14, 27, 43–44, 62.

występujących w polskich pieśniach ludowych o charakterze tanecznym (np. mazur czy krakowiak)[75].

Zgodnie z instrukcjami programowymi ostatni z przedmiotów – „Wychowanie fizyczne" – miał być realizowany w łącznym wymiarze ośmiu godzin dla klas I–IV, po dwie godziny w każdej klasie. W materiale ćwiczebnym dla każdej z klas prezentowane były najpierw zabawy (w klasie IV zabawy i gry), później ćwiczenia gimnastyczne i na koniec – wycieczki (w klasie III i IV: sporty i wycieczki). W programie wychowania fizycznego zamieszczono również wyniki nauczania i – co szczególnie ważne – uwagi o realizacji programu.

Wśród zabaw zaprezentowanych w treściach programowych w klasie I i II znalazły się następujące ich typy: zabawy ze śpiewem o charakterze rekreacyjnym i ożywiającym, zabawy orientacyjno-porządkowe, zabawy na czworakach, bieżne, rzutne, skoczne, a także zabawy w wodzie oraz zabawy na śniegu i lodzie. W klasie III pominięte zostały zabawy w wodzie, pierwsza zaś grupa zabaw objęła nie tylko zabawy ze śpiewem, ale i zabawy taneczne. W klasie IV w dziale „Zabawy i gry" znalazły się: zabawy ze śpiewem i zabawy taneczne, zabawy orientacyjne, zabawy na czworakach, zabawy i gry z mocowaniem, zabawy i gry bieżne, zabawy i gry rzutne, zabawy skoczne oraz zabawy na śniegu.

Ćwiczenia gimnastyczne – zaprezentowane w dalszej części materiału ćwiczebnego – w klasie I i II prowadzone miały być tylko w formie zabawowej. Wśród nich wyróżniono następujące ich rodzaje: porządkowe, kształtujące, koordynacyjne i stosowane.

Program zalecał, aby w klasie I długość marszu na wycieczce nie przekraczała trzech kilometrów, w klasie II – czterech kilometrów oraz analogicznie pięciu i sześciu kilometrów w klasie III i IV. Podczas wycieczek należało przeprowadzać zabawy i ćwiczenia z zasobu materiału, których nie można było przeprowadzać w godzinach lekcyjnych z powodu braku warunków (np. odpowiedniego boiska czy pływalni). W klasie III i IV program wprowadzał również wybrane dyscypliny sportowe; w klasie III pływanie, łyżwiarstwo, narciarstwo, w klasie IV dodatkowo jeszcze saneczkowanie. Uwagi do realizacji treści programowych wychowania fizycznego koncentrowały się nie tylko na „metodyce ćwiczeń cielesnych", ale obejmowały również wskazania higieniczne[76].

Plany godzin i materiały programowe na rok szkolny 1945/46… w dużej mierze bazowały na ustaleniach programu przedwojennego. Dobór i układ treści kształcenia odpowiadał zasadniczo dokumentowi programowemu z roku 1934. Różnice uwidoczniły się w sformułowanych celach wychowawczych.

W kolejnych latach zmiany programowe następowały z dużą częstotliwością, niemal każdego roku. Powodem takiego stanu rzeczy była nieustabilizowana struktura szkolnictwa.

---

[75] Tamże, s. 15, 27–28, 44–45, 63–64.

[76] Tamże, s. 15–20, 28–31, 45–50, 64–69.

W dyrektywach na rok szkolny 1946/1947 zalecono rozpoczęcie wdrażania ośmioletniej szkoły podstawowej, przedłużając tym samym o jeden rok obowiązek szkolny tam, gdzie istniała już przedtem szkoła ośmioletnia i „na terenach, na które specjalnym zarządzeniem będzie rozciągnięty ośmioletni obowiązek szkolny”[77]. W związku z tymi zaleceniami wprowadzono nowy plan nauczania w szkole ośmioklasowej oraz nowe, przejściowe, programy nauczania[78].

W programie z roku 1946/1947 dla klas I–IV przewidziano łącznie 28 godzin języka polskiego, 18 matematyki, dziesięć godzin wiadomości o przyrodzie, cztery godziny historii oraz po osiem godzin zajęć praktyczno-technicznych, wychowania plastycznego, wychowania muzycznego i wychowania fizycznego. Dawało to w sumie 92 godziny. W przypadku programów dla klas I–IV wprowadzone korekty były niewielkie. Dotyczyły one przede wszystkim różnic w siatce godzinowej oraz zmian w nazewnictwie niektórych przedmiotów. Nowość stanowiło natomiast wprowadzenie do najniższego etapu kształcenia szkolnego nauki historii[79]. Zmiany w przydziale godzin obrazuje tab. 2.

Tabela 2

Ogólna liczba godzin w klasach I–IV szkoły powszechnej

Nazwa przedmiotu (obowiązująca w *Planach*… z roku 1945/1946)	*Plany godzin*… 1945/1946	*Plany godzin*… 1946/1947
Język polski	32	28
Przyroda	9	10
Matematyka	19	18
Historia	–	4
Rysunek	8	8
Prace ręczne	8	8
Śpiew	7	8
Wychowanie fizyczne	8	8
Razem	91	92

Źródło: *Plany godzin i materiały programowe na rok szkolny 1945/46 dla szkół powszechnych i I-ej klasy gimnazjów ogólnokształcących*, Warszawa 1945; *Plany godzin i programy przejściowe na rok szkolny 1946/47 dla szkół powszechnych*, Warszawa 1946.

[77] DzU Min. Oświaty, 1946, nr 5, poz. 138.

[78] *Plany godzin i programy przejściowe na rok szkolny 1946/47 dla szkół powszechnych*, Warszawa 1946.

[79] M. Falski, *Reforma nauczania w klasach I–IV*, Warszawa 1963, s. 25.

Wytyczne na rok szkolny 1946/1947 miały charakter raczej propagandowy, ponieważ liczba szkół ośmioklasowych była w dalszym ciągu bardzo mała. Realizacja reformy szkolnej, opartej na zasadach ustalonych na Zjeździe Oświatowym w Łodzi, poczyniła w latach 1945/1946 i 1946/1947 stosunkowo słabe postępy. Do stycznia roku 1947 nie został opracowany żaden plan konsekwentnych i rzeczywistych zmian w programach szkoły.

Bardziej istotne modyfikacje programowe pojawiły się dopiero w roku 1947, kiedy to nowe programy szkolne próbowano dostosować do aktualnego układu społeczno-gospodarczego i politycznego państwa polskiego. Wyraźnie widać było w nich skutki nasilenia ofensywy ideologicznej.

Zmiany w planach nauczania wprowadzała wydana przez Ministerstwo Oświaty *Instrukcja o organizacji roku szkolnego 1947/48*. Zalecenia te powstawały „w atmosferze intensywnej walki ideologicznej"[80] i zaowocowały znacznymi różnicami w proporcjach godzin na rzecz przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

Wzmocnienie oddziaływania ideologicznego w szkole zakładał również wydany w końcu roku 1947 w oddzielnych broszurach *Program nauki w ośmioletniej szkole podstawowej. Projekt*[81]. Program ten stanowił kolejny etap realizacji zamierzeń reformy szkolnej w dziedzinie programów nauczania. W uwagach wstępnych czytamy:

> Pełna realizacja programów najwłaściwszymi metodami nauczania uzależniona jest od odpowiedniego przeszkolenia czynnych i przygotowania nowych kadr nauczycielskich, od zaopatrzenia szkół w podręczniki, pomoce i konieczne pracownie, wreszcie – od ogólnego zaleczenia ran zadanych krajowi, szkole, dziecku przez wojnę i okupację. Aby tę pracę planowo rozwijać, należy ustalić programy nauczania dla 8-letniej szkoły podstawowej[82].

To właśnie czynił prezentowany projekt programu, który autorzy chcieli poddać publicznej dyskusji.

Przy jego konstruowaniu brały udział zespoły specjalistów, tak teoretyków, jak i praktyków, które starały się o – w miarę możliwości – kompleksowe jego ujęcie. Każda część programu zawierała następujące elementy: uwagi wstępne, poznawcze i wychowawcze cele nauczania, materiał i wyniki nauczania, uwagi metodyczne dla poszczególnych przedmiotów oraz uwagi o całości programu. Na podkreślenie zasługuje fakt, że wprowadzenie, oprócz celów i treści nauczania, uwag metodycznych było w programie zupełną nowością. Ich zadaniem było zastąpienie w pewnych wypadkach brakującej w szkole literatury metodycznej.

W uwagach wstępnych zaprezentowane zostały ogólne cele w zakresie kształcenia intelektualnego, jakie wytyczyli sobie autorzy programów:

---

[80] M. Maciaszek, *Treść*…, s. 32.

[81] *Program nauki w ośmioletniej szkole podstawowej. Projekt*, Warszawa 1947.

[82] Tamże, s. 3.

uzbrojenie absolwenta szkoły masowej w maksimum dostępnej dla jego wieku i rozwoju wiedzy, w znajomość techniki pracy umysłowej oraz w najogólniejsze podstawy myślenia naukowego[83].

Równie ważne były przedstawione we wstępie zadania w zakresie wychowania:

ugruntowanie postawy humanitarnej i czynnej; gorące przywiązanie do państwa i kraju, narodu i kultury polskiej, rzetelny patriotyzm; ukochanie i wierność dla zasad demokracji ludowej i sprawiedliwości społecznej; poczucie solidarności międzyludzkiej[84].

Przedmiotem o podstawowym znaczeniu wychowawczym był język polski. W uwagach wstępnych do programu języka polskiego zamieszczone zostały cele nauczania z podziałem na cele poznawcze i wychowawcze. Jako cele poznawcze wskazywano m.in. kształcenie sprawności językowej, poprawnego i biegłego posługiwania się językiem ojczystym w słowie i piśmie, a także rozbudzanie zamiłowania do czytelnictwa, zapoznanie ze środkami wyrazu artystycznego, rodzajami i gatunkami literackimi oraz rolą społeczną czytelnictwa.

W celach wychowawczych programu języka polskiego sformułowano zagadnienie ogniskowe, które uzyskało brzmienie: *Współczesna Polska demokratyczna oraz kształtowanie się jej w dziejowej walce i pracy na tle Europy i świata*[85]. Oś ideową programu stanowiła problematyka świadomego patriotyzmu obywateli wynikającego „ze ścisłej łączności w w. XIX i XX dążeń narodowo-wyzwoleńczych ze zmaganiami o społeczną emancypację mas pracujących”[86]. Realizując ogniskową ideę programu zalecano rozwijanie u uczniów powiązania uczuciowego z państwem polskim (jako realizatorem demokracji politycznej i społecznej) oraz ziemią ojczystą (jej krajobrazem, kulturą narodową, folklorem czy pięknem mowy ojczystej). Duży nacisk położono również na wychowanie uczniów w kulcie społecznie użytecznej pracy, a także w szacunku dla zbiorowego wysiłku i chęci aktywnego w nim współdziałania. Co ważne, program zalecał, by wskazane cele osiągane były w sposób naturalny i samorzutny, bez upraszczania, sztucznego aktualizowania i moralizatorstwa.

Stanisław Mauersberg wśród najważniejszych osiągnięć tych opracowań programowych wymienia m.in.:

– oparcie materiału nauczania na rzetelnej wiedzy,

– stworzenie możliwości kształtowania u uczniów nowoczesnego poglądu na świat poprzez rozwijanie samodzielnego myślenia oraz wyposażanie uczniów w podstawowe techniki samokształceniowe,

– nadanie charakteru naukowego dyscyplinom pedagogicznym,

– uwzględnienie w szerszym zakresie nauk matematycznych i przyrodniczych,

---

[83] Tamże, s. 4.

[84] Tamże.

[85] Tamże, s. 7.

[86] Tamże.

– nasycenie materiału nauczania wszystkich przedmiotów elementami nowego ideału wychowawczego[87].

Mimo iż programy z roku 1947 realizowały – zarówno w zakresie celów, jak i treści – postulaty łódzkiego Zjazdu Oświatowego, były jednak za trudne, nieprzystosowane do poziomu umysłowego dzieci. Wynikało to z dążenia do skupienia w ramach ośmiu lat zakresu wiedzy i umiejętności odpowiadających dawnej szkole powszechnej i czteroletniemu gimnazjum. Wygórowane zadania programowe, przeciążenie uczniów, braki kadrowe i ogólnie trudne warunki szkoły sprawiły, że program ten nie wytrzymał próby czasu.

Kolejne prace programowe podjęto po Kongresie Zjednoczeniowym. Ich celem było przygotowanie rozwiniętej już wersji programu szkoły jedenastoletniej. Programowy model szkolnictwa ukształtowany w pierwszych latach powojennych ulec musiał pewnym przeobrażeniom z uwagi na potrzebę coraz wyższego poziomu wykształcenia społeczeństwa oraz uwzględnienia w treściach nauczania najnowszych osiągnięć nauki i techniki. W roku 1949 nie udało się jeszcze zamieścić wszystkich efektów prac nad treściami nauczania w jednym dokumencie programowym. Opublikowana *Instrukcja programowa na rok szkolny 1949/50* uwzględniła tylko niektóre nowe wytyczne, dotyczące właściwie jedynie klas wyższych szkoły ogólnokształcącej[88].

Pełna wersja programów ukazała się dopiero w roku 1950. Nowe programy, opracowane przez grupy specjalistów przedmiotowych i pracowników nauki w powołanym przez Ministerstwo Państwowym Ośrodku Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych, charakteryzował duży stopień szczegółowości. „Miało to zapobiec ewentualnym wypaczeniom w interpretacji materiału"[89]. Jako podstawowe założenia programów nauczania dla wszystkich przedmiotów przyjęto:

– kształtowanie naukowego poglądu na świat, opartego na fundamencie współczesnych osiągnięć materializmu dialektycznego i historycznego,
– kształtowanie moralności socjalistycznej: wychowanie w szczerym ludowym patriotyzmie i internacjonalizmie, internacjonalizmie socjalistycznym, stosunku do własności społecznej, do pracy i do twórczej myśli naukowej jako instrumentu postępu, w humanizmie socjalistycznym i umiejętności współżycia w kolektywie, w świadomej dyscyplinie[90].

W latach 1949 i 1950 również wprowadzono nowy plan nauczania, w którym znacznie obniżono wymiar godzin przeznaczonych na takie przedmioty jak rysunek, praca ręczna i śpiew. Kosztem tych zajęć wzmocniona została rola języka polskiego i matematyki, przy czym o ile zakres treści w matematyce pozostał prawie

---

[87] S. Mauersberg, *Reforma*…, s. 204.

[88] DzU Min. Oświaty, 1949. *Instrukcja programowa na rok szkolny 1949/50.*

[89] M. Maciaszek, *Treść*…, s. 37–38.

[90] *Program nauki w jedenastoletniej szkole ogólnokształcącej. Język polski*, Warszawa 1950, s. 4.

bez zmian, o tyle wydatnie rozbudowano treści społeczne w programie języka polskiego. Miało to związek z ogólną tendencją występującą w latach pięćdziesiątych, zgodnie z którą w programach kładziono nacisk nie tyle na wypracowanie nowej koncepcji nauczania, w tym nauczania początkowego, ile na modyfikacje w treściach z ideologicznego punktu widzenia. Dlatego, jak ocenia Tadeusz Wróbel, „programy, w tym także dla klas niższych, były słabo powiązane z życiem, encyklopedyczne, abstrakcyjne, niedostosowane do percepcyjnych możliwości uczniów. Nie doceniano wartości przedmiotów artystyczno-technicznych"[91].

Programy te, poza nielicznymi zmianami, obowiązywały w zasadzie do roku 1954. Wtedy to, na podstawie wyników badań Instytutu Pedagogiki nad możliwościami opanowania przez dzieci materiału programowego, dokonano w programach pewnych modyfikacji. Koncentrowały się one przede wszystkim na odciążeniu uczniów od nadmiaru materiału. Zmiany te przekazano szkołom w *Instrukcji programowej i podręcznikowej dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1954/55*.

Biorąc pod uwagę pojawiające się głosy krytyki, Dział Prac Programowych Instytutu Pedagogiki prowadził dalsze prace nad nowymi programami. Ich pierwszym efektem był wydany w roku 1956 program nauczania początkowego. Uwzględniał on w dużej mierze postulaty wysuwane przez nauczycieli. Charakterystyczna dla niego była, inna niż dotychczas, budowa programu języka polskiego i matematyki – stanowiły one raczej rozkłady materiału z orientacyjnym określeniem przydziału godzin na poszczególne części materiału.

Zdaniem Maksymiliana Maciaszka, lata 1956–1957 „stanowiły pewien regres w kontynuowaniu procesu doskonalenia programów. Ujawniające się w tym okresie tendencje rewizjonistyczne objęły także treści kształcenia i wychowania"[92]. Wprowadzone poprawki dotychczasowych programów dotyczyły bardziej apolitycznego i obiektywnego prezentowania materiału programowego.

Powrotu do założeń ideologicznych szkoły dokonał program wydany w roku 1959[93]. Program ten powstał na fali polemik i dyskusji na temat dotychczasowej koncepcji i stanu nauczania początkowego, w których jednym z głównych wątków był brak jednolitej koncepcji dydaktycznej nauczania w klasach I–IV. Wprowadził on inną organizację nauczania początkowego, która poległa na

> wiązaniu w harmonijną całość treści zawartych w programach różnych przedmiotów i na skupianiu zajęć wokół jednego tematu. Szczególnie w kl. I–II niecelowe jest oddzielne realizowanie programów każdego przedmiotu. […] W kl. III–IV następuje stopniowo różnicowanie treści nauczania z wyraźniejszym już podziałem na poszczególne przedmioty. Kl. IV stanowi przejście do bardziej syntetycznego ujmowania materiału i do takich metod nauczania, jakie są stosowane w kl. V–VII[94].

---

[91] T Wróbel, *Współczesne*…, s. 41.
[92] M. Maciaszek, *Treść*…, s. 39.
[93] *Program nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1959.
[94] Tamże, s. 22.

Po raz pierwszy zostało więc zaakceptowane, szczególnie w klasach I i II, nauczanie łączne.

Od czasu opublikowania programu w roku 1959, w okresie dyskusji poprzedzającej reformę szkolną, pojawiły się głosy domagające się rozszerzenia zakresu treści i głębszej zmiany w organizacji pracy w klasach niższych. Dalsze zmiany, jakie zaszły w programach nauczania początkowego w następnych latach, związane były z przebudową programowo-dydaktyczną całego polskiego systemu szkolnego.

Rozdział 3

Miejsce edukacji początkowej w reformie oświatowej roku 1961

3.1. Geneza i główne założenia reformy oświatowej roku 1961

W końcowej fazie planu 6-letniego zaczęły się ujawniać błędy w realizowanej do tej pory polityce rozwoju kraju. Brak oczekiwanego podniesienia poziomu życia ludności powodował pogłębiające się rozczarowanie społeczeństwa.

> Wyraźne niezadowolenie budziło wypełnianie przez partię jej kierowniczej roli w państwie. Zwracano uwagę, że styl jej pracy uległ biurokratyzowaniu. Ukształtował praktykę bezpośredniego ingerowania i zastępowanie organów państwa przez aparat polityczny. Domagano się zmian w zarządzaniu i pełniejszego udziału mas pracujących w rządzeniu krajem[1].

Napięcie pogłębiane było jeszcze poprzez brak perspektyw rozwoju oraz częściową stagnację produkcji w wielkich zakładach przemysłowych. Na tym tle doszło w czerwcu roku 1956 do strajku w Poznaniu. W październiku zwołane zostało VIII Plenum KC PZPR, które dokonało oceny przeszłych wydarzeń.

Dopiero wydarzenia roku 1956 przyniosły nadzieje na przeprowadzenie szeregu demokratycznych przeobrażeń w sferze polskiej nauki, kultury i oświaty. Nastąpiło wówczas pewne odpolitycznienie szkolnictwa. Ograniczona została w dużej mierze indoktrynacja młodzieży, szczególnie intensywnie realizowana dotąd w szkołach podstawowych i zakładach kształcenia nauczycieli. Odnotowano ożywienie również w prasie pedagogicznej. Jednocześnie, wychodząc naprzeciw zadaniu objęcia nauczaniem coraz liczniejszych powojennych roczników,

---

[1] B. Potyrała, *Szkoła podstawowa w Polsce 1944–1984. Uwarunkowania społeczno-polityczne*, Warszawa 1987, s. 75–76.

w dniu 23 marca 1956 r. ogłoszony został *Dekret o obowiązku szkolnym*. Dekret ten nakazywał pobieranie nauki w wymiarze siedmiu klas szkoły podstawowej oraz przedłużał egzekwowanie obowiązku szkolnego w zakresie szkoły podstawowej do lat 16[2].

Dyskusja nad strukturą oświaty dominowała na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym ZNP w maju 1957 r., na którym zaproponowano wprowadzenie wielu zmian w różnych sferach pracy szkoły[3]. Przekonanie o konieczności zmiany dotychczasowej szkoły podstawowej było wyrażane prawie powszechnie. Jeśli chodzi o edukację początkową, uczestnicy zjazdu postulowali zarówno rozbudowę sieci przedszkoli i upowszechnienie ich przynajmniej w przypadku dzieci sześcioletnich, jak i korektę sieci szkół podstawowych, tak, by były one rzeczywiście powszechne, zwłaszcza na wsi.

> Wskazywali również na konieczność przestrzegania przy doborze treści programowych zaleceń psychologii rozwojowej dzieci. Podkreślali potrzebę opracowania nowych podręczników oraz wprowadzenia aktywizujących metod nauczania i uzupełnienia programów szkolnych o zagadnienia fakultatywne, do wyboru według potrzeb[4].

Jednym z zasadniczych problemów stało się dążenie do poprawy bazy lokalowej szkolnictwa podstawowego. Miało to związek z wkroczeniem w wiek szkolny dziecięcego wyżu demograficznego.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej dał się zauważyć ruch zmierzający do poszukiwania nowych metod nauczania i wychowania. Wielu nauczycieli szukało inspiracji w prądach pedagogicznych rozwijających się na Zachodzie. Duże uznanie zyskała wówczas m.in. pedagogika Celestyna Freineta. Na gruncie polskim ważne problemy pedagogiczne podjęte zostały w pracach m.in. Jana Barteckiego *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*, Czesława Kupisiewicza *O efektywności nauczania problemowego* (obie omawiały rozwijającą się w Polsce teorię problemowego uczenia się) oraz Aleksandra Kamińskiego *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*.

Niestety odnowa szkolnictwa, wnioskowana na Zjeździe Oświatowym, nie została doprowadzona do końca. Władze polityczne, a za nimi również władze oświatowe, nie pozwoliły na rozwijanie apolitycznego kierunku zmian programowych. Wydany w połowie roku 1958 program nauczania podkreślał cele i zadania ideologiczne szkoły, stwierdzając, że ma ona za zadanie wychowanie młodego pokolenia na budowniczych socjalistycznej ojczyzny[5]. Ideowe oblicze szkoły podstawowej umocniło się po Zjeździe PZPR w roku 1959.

---

[2] DzU PRL, 1956, nr 9, poz. 52.

[3] *Zjazd Oświatowy 2–5 maja 1957 r.*, Warszawa 1957.

[4] K. Kochan, *Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w Polsce (1945–2000)*, [w:] R. Stankiewicz (red.), *Nauczyciel – opiekun – wychowawca (Tradycje – teraźniejszość – nowe wyzwania)*, Zielona Góra 2002, s. 91.

[5] *Program nauczania w szkole podstawowej*, Ministerstwo Oświaty, Warszawa 1959.

W świadomości wielu pedagogów i działaczy oświatowych dojrzewała potrzeba bardziej generalnej reformy organizacyjno-programowej szkolnictwa. W latach 1957–1959 szeroko dyskutowane były różne projekty reformy szkolnej, postulowane już od roku 1956 w środowiskach nauczycielskich i na łamach czasopism.

> Oprócz projektów wiążących przezwyciężanie niedomagań systemu szkolnego z przedłużeniem obowiązkowego nauczania do 8, 9 lub 10 lat i ze zmianą struktury szkoły średniej poważne miejsce w dyskusji zajmowały również problemy doboru treści i metod nauczania, stosowania nowoczesnych technicznych środków w nauczaniu, wyposażenia szkół w pracownie i zestawy pomocy naukowych, podwyższenia kwalifikacji nauczycielskich[6].

W sprawie reformy szkolnictwa wypowiadali się również członkowie Komitetu Centralnego PZPR na XII Plenum KC PZPR w listopadzie 1958 r. oraz III Zjeździe PZPR w roku 1959.

Zadania, jakie postawiono przed reformą szkolną, obejmowały szerokie spektrum zagadnień, w tym w szczególności:

– zwiększenie oddziaływań ideowo-wychowawczych na dzieci i młodzież poprzez ściślejszą integrację procesów nauczania i wychowania, co miałoby skutkować wzmocnieniem roli szkoły w kształtowaniu postaw moralnych uczniów,

– powiązanie treści programów nauczania z wymogami osiągniętego etapu budownictwa socjalizmu w kraju, a tym samym preferowanie tematyki powiązanej ze współczesnym życiem,

– uwzględnienie w treściach kształcenia postępu nauki i techniki oraz wzmocnienie pozycji przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i wychowania technicznego,

– bardziej konsekwentne respektowanie zasady drożności poprzez umożliwienie młodzieży kształcenia w szkołach wszystkich typów,

– stworzenie lepszych warunków organizacyjnych i programowych dla rozwoju indywidualnych uzdolnień i zainteresowań uczniów,

– rozszerzenie zakresu kształcenia ogólnego w szkołach zawodowych,

– wprowadzenie nowych kierunków kształcenia zawodowego, zgodnych z wymaganiami gospodarki narodowej,

– modernizację metod nauczania i wychowania opartą na dokonaniach nauk pedagogicznych,

– unowocześnienie wyposażenia szkół i wprowadzenie nowoczesnych środków dydaktycznych[7].

Podsumowaniem ożywionej dyskusji w tym zakresie oraz wytyczeniem kierunków przebudowy systemu szkolnego zajęło się VII Plenum KC PZPR w styczniu 1961 r.[8] Po rozpatrzeniu stanu, warunków i kierunków rozwoju oświa-

---

[6] S. Dobosiewicz, *Reforma szkoły podstawowej*, Warszawa 1971, s. 42.

[7] M. Maciaszek, *Treść kształcenia i wychowania w reformach szkolnych PRL*, Warszawa 1980, s. 40–41.

[8] *VII Plenum KC PZPR. O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego (20–21 stycznia 1961 roku)*, Warszawa 1961.

ty, Komitet Centralny zdecydował o ostatecznym kształcie reformy oświatowej. Sformułował on dyrektywę przedłużenia obowiązku szkolnego oraz dalszych zmian w systemie szkolnictwa ponadpodstawowego.

Nowy etap rozwoju polskiego szkolnictwa rozpoczął się od ustawy sejmowej o rozwoju systemu oświaty i wychowania, przyjętej 15 lipca 1961 r.[9] Tym samym po raz pierwszy w Polsce Ludowej zostały ustawowo określone podstawowe zadania szkoły w dziedzinie nauczania i wychowania. Jak pisze Stanisław Dobosiewicz

> Ustawa potwierdziła słuszność zasad, na których od 1945 r. oparty był polski system szkolny: obowiązkowości i powszechności kształcenia na szczeblu podstawowym, jednolitości i drożności systemu szkolnego, bezpłatności nauczania na wszystkich szczeblach oraz publiczności szkolnictwa[10].

Do całego systemu wprowadzona została również zasada świeckości[11].

We wstępie do ustawy stwierdzono:

> Oświata i wychowanie stanowią jedną z podstawowych dźwigni socjalistycznego rozwoju Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. System kształcenia i wychowania ma na celu przygotowanie kwalifikowanych pracowników gospodarki i kultury narodowej. Rozwój systemu oświaty i wychowania zapewnia każdemu obywatelowi zdobycie wykształcenia podstawowego oraz dostępność wszystkich szczebli i kierunków kształcenia w zależności od zainteresowań i uzdolnień[12].

Przyjęcie takich założeń wymagało dostosowania do nich zarówno ustroju szkolnego, jak i charakteru nauczania oraz wychowania.

Na ustrój szkolny ustalony w ustawie składały się:

– przedszkole dla dzieci, które ukończyły 3. rok życia,

– szkoła podstawowa, 8-klasowa,

– zasadnicza szkoła zawodowa, 2- lub 3-letnia, dla absolwentów szkoły podstawowej,

– szkoła średnia, 4- i 5-letnia, dla absolwentów szkoły podstawowej (liceum lub technikum) oraz 2- i 3-letnia dla absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej.

Za podstawę organizacyjną i programową całego sytemu oświatowego została uznana 8-letnia szkoła podstawowa, jednolita programowo i obowiązkowa dla wszystkich dzieci[13].

Ustawa zakładała, że dzięki przedłużeniu nauki w szkole podstawowej do ośmiu lat uczniowie zdobędą „lepsze przygotowanie do dalszego kształcenia

---

[9] *Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej. Materiały z dyskusji sejmowej*, Warszawa 1961.

[10] S. Dobosiewicz, *Reforma*…, s. 57.

[11] *Ustawa o rozwoju systemu oświaty*…, s. 10.

[12] Tamże, s. 9.

[13] Tamże, s. 11.

się i zdobywania kwalifikacji zawodowych”[14]. Realizacji zadań sprzyjać miało unowocześnianie treści nauczania, powiązanie ich z życiem społecznym i techniką oraz dostosowanie do możliwości percepcyjnych uczniów. Przedmiotami, do których dokument przywiązywał największa wagę były: przyrodoznawstwo i matematyka jako te, które warunkują zrozumienie i opanowanie współczesnej techniki. Jednocześnie akcentowano konieczność harmonijnego rozwoju uczniów pod względem umysłowym, moralnym i fizycznym. Poprzez zwięzłe i rzeczowe przedstawienie funkcji i zadań szkoły podstawowej ustawa stworzyła również podstawy do opracowania programów i podręczników.

Założenia systemu szkolnego wprowadzonego przez ustawę cechowała konsekwencja w przestrzeganiu zasad: powszechności, jednolitości i drożności. Realizacja reformy, zgodnej z kierunkiem nakreślonym takimi postanowieniami, wymagała jednak rozstrzygnięcia wielu problemów organizacyjnych. Szczególnie na poziomie szkoły podstawowej, ze względu na wydłużenie obowiązku szkolnego oraz konieczność wypełnienia postulatu powszechności nauczania, istotny stał się problem rekonstrukcji sieci szkolnej. Reforma szkolnictwa rozpoczęła się w okresie, kiedy wiek obowiązku szkolnego osiągnęły mniej liczne roczniki dzieci. „Dlatego dostosowanie sieci szkolnej do zmienionej struktury demograficznej nie było rzeczą łatwą”[15].

Określając organizację sieci szkół podstawowych ustawa postulowała takie rozmieszczenie szkół, które umożliwi każdemu obywatelowi zdobycie podstawowego wykształcenia oraz uwzględni odrębność „warunków terenowych i komunikacyjnych w poszczególnych regionach kraju”[16]. Jednym z elementów reorganizacji sieci szkolnej było zamykanie wielu małych szkół, w których naukę pobierała nieduża liczba uczniów. w zamian tworzono większe obwody, umożliwiające zakładanie szkół o sześciu i więcej nauczycielach. Wszystkie te działania „legły u podstaw idei zbiorczych szkół 8-klasowych, które miały podnieść poziom nauczania przede wszystkim w szkołach wiejskich”[17]. Jedynie w takich placówkach ośmioklasowych, z liczbą uczniów powyżej 200, praca dydaktyczno-wychowawcza realizowana była według zasadniczego planu. W szkołach 8-klasowych z mniejszą liczbą uczniów (poniżej 200), zajęcia organizowane miały być według planów specjalnych, zapewniających jednakże jednolitość organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej we wszystkich szkołach podstawowych. Wymiar godzin miał wszędzie być jednakowy, zgodny z planem zasadniczym. w praktyce realizacja tych założeń sprowadzała się często do konieczności prowadzenia nauki w klasach łączonych.

Realizację reformy szkolnej rozłożono w czasie. Zgodnie z Wytycznymi Ministra Oświaty z 8 kwietnia 1961 r. oraz Zarządzeniem z 28 maja 1962 r., postanowienia VII

[14] Tamże.

[15] B. Potyrała, *Szkoła*…, s. 99.

[16] *Ustawa o rozwoju systemu oświaty*…, s. 12.

[17] B. Potyrała, *Szkoła*…, s. 100.

Plenum KC oraz ustawy miano wprowadzać w życie od roku szkolnego 1962/1963[18]. W tym też roku wdrożono nowe plany oraz programy nauczania dla klas I–III, przy założeniu, że w następnych latach sukcesywnie będą wprowadzane zmiany w treściach nauczania w klasach wyższych. Pierwszy etap reorganizacji szkolnictwa podstawowego miał się zakończyć w roku szkolnym 1966/1967.

Lata sześćdziesiąte upłynęły pod znakiem realizacji reformy szkolnej z 15 lipca 1961 r. Na założenia, a później na urzeczywistnianie założeń reformy miały wpływ różnorodne problemy społeczno-gospodarcze, przy czym dla wspomnianego okresu najistotniejsze były sprawy gospodarcze. We wszystkich poczynaniach znaczące miejsce zajmowała kwestia ścisłego powiązania działalności szkoły z różnorodnymi potrzebami kraju.

Nie bez znaczenia dla bieżącej oceny procesów reformatorskich był również szybki rozwój dyscyplin pedagogiki. W tym czasie pojawiło się wiele opracowań, które miały znaczący wpływ zarówno na poprawę procesu dydaktyczno-wychowawczego, jak i na zmianę sposobu myślenia o edukacji. Dla pedagogiki ogólnej istotne były m.in. prace: B. Suchodolskiego, *Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym* (1967), K. Sośnickiego, *Ogólne założenia podręczników szkolnych* (1962) czy T. J. Wilocha, *O powszechności kształcenia na poziomie średnim* (1963). Spośród wielu opracowań dotyczących systemu dydaktycznego największy wpływ wywarły prace Cz. Kupisiewicza, *Nauczanie programowane* (1966) i *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze* (1965), J. Konopnickiego, *Problem opóźnienia w nauce szkolnej* (1961), J. Kulpy, *Uczenie się i nauczanie problemowe* (1967), K. Lecha, *System nauczania* (1964), T. Wróbla, *Nauczanie początkowe* (1966) czy J. Zborowskiego, *Unowocześnianie metod nauczania* (1966). Wśród opracowań poruszających tematykę wychowawczą znalazły się m.in.: H. Muszyńskiego, *Wychowanie moralne w zespole* (1964), A. Lewina, *Metodyka wychowania w zarysie* (1966) oraz A. Kamińskiego, *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza* (1965)[19].

Upowszechnienie dokonań pedagogiki zaowocowało staraniami o poprawę procesu dydaktyczno-wychowawczego. Zaczęto zwracać uwagę na nowoczesne metody pracy, rozwinęło się nowatorstwo pedagogiczne oraz ruch szkół eksperymentalnych.

Niewątpliwie na założenia reformy i ich realizację dominujący wpływ miała problematyka wdrażania do praktyki szkolnej ideologii socjalistycznej. Eksponowanymi zagadnieniami w tym okresie były kwestie kształtowania właściwej postawy młodzieży oraz określenia celów wychowania. Za cel wychowania przyjęto

dążenie do kształtowania pożądanej ideowo-politycznej postawy młodego pokolenia. Tworzyć ja miała wiedza. Dopiero to dawało możliwość pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, więzi z partią i narodem[20].

---

[18] DzU Min. Oświaty, 1962, nr 5, poz. 64.

[19] B. Potyrała, *Szkoła*…, s. 102.

[20] Tamże, s. 106.

Z tymi założeniami wiązało się także kolejne, eksponowane podczas IV Zjazdu PZPR, zagadnienie: przygotowanie młodzieży do pracy. Miało ono związek z osiągnięciami „rewolucji technicznej" oraz przyjętą strategią uprzemysłowienia kraju. Przygotowanie do pracy miało być realizowane m.in. poprzez sumienną pracę i troskę o dobro społeczne, organizowanie spotkań uczniów z ludźmi pracy i instytucjami czy podejmowanie wspólnych akcji i prac społecznie użytecznych. Pominięta została natomiast problematyka politechnizacji, zastępowana stopniowo koncepcją wychowania przez pracę.

Praca dydaktyczno-wychowawcza szkoły pod koniec lat sześćdziesiątych zaczęła budzić wiele krytycznych uwag. Doceniano wprawdzie upowszechnienie ośmioletniego kształcenia i podniesienie poziomu organizacyjnego szkolnictwa, jednak krytyce poddano przerost dydaktyki nad wychowaniem i brak powiązania życia szkoły z potrzebami środowiska. B. Potyrała podkreślił, że zaniedbania, jakie powstały na polu wychowania, miały wyraźne skutki w kolejnych latach. Najpoważniejsze błędy dotyczyły jego zdaniem „kształtowania prosocjalistycznych postaw młodego pokolenia, poczucia dyscypliny społecznej, poszanowania pracy i obowiązków obywatelskich"[21].

Również Jan Szczepański, oceniając realizację założeń reformatorskich, pisał:

> W ostatniej reformie szkolnej zabrakło jednak tej wizji przewodniej, która była wyraźnie zarysowana w reformach z lat 1945 i 1948 […]. Reforma przeprowadzona na początku lat sześćdziesiątych nie miała tak wyraźnie sprecyzowanego celu, stąd też nacisk w niej został położony na doskonalenie wewnątrz systemu[22].

Pomimo zwiększenia się liczby absolwentów i szkół, wprowadzenia nowych programów oraz doskonalenia metod nauczania, prestiż systemu szkolnego znacznie się obniżał.

3.2. Metodyczne podstawy nauczania początkowego w aspekcie założeń reformy

Odbudowując szkolnictwo po II wojnie światowej priorytetowymi zagadnieniami uczyniono systematyczny wzrost liczby szkół, uczniów i nauczycieli oraz urzeczywistnianie zasad demokratycznego systemu szkolnego. Wiązało się to z troską o ilościowy rozwój szkolnictwa, a także o stosowny dobór treści programowych, które odpowiadałyby aktualnym problemom społecznym i politycznym. Stosunkowo najmniejszą wagę przywiązywano do organizacji kształcenia, czyli

[21] Tamże, s. 121.

[22] J. Szczepański, *Oświata i wychowanie*, [w:] K. Secomski (red.), *XXX-lat gospodarki Polski Ludowej*, Warszawa 1974, s. 318.

do stosowanych metod nauczania, form organizacyjnych pracy ucznia, bazując na wypracowanych wcześniej rozwiązaniach.

Tradycje zadecydowały, że po wojnie powrócono w zasadzie do koncepcji nauczania łącznego. Jednakże stanowisko w kwestii stosowania nauczania łącznego na pierwszym szczeblu edukacji nie było wystarczająco wyraźnie zaznaczone w pierwszych materiałach programowych. „Sprawę tę pozostawiono nauczycielom, którzy uczyli albo bardziej »łącznie«, albo »systematycznie«"[23]. Program z roku 1947, który jako pierwszy prezentował uwagi metodyczne do jego realizacji, wskazywał już bardziej stanowczo, że nauka czytania i pisania powinna łączyć się w miarę możliwości z opracowywaniem tematów stanowiących w danym momencie ośrodek zainteresowania klasy. Wskazywał również, iż w ciągu dwóch pierwszych lat wszelkie środki prowadzące do celów (czyli do nauczania) tworzyć powinny łączne nauczanie i wychowanie[24]. Z dydaktycznego punktu widzenia koncepcja ta eksponowała lekcję przedmiotową jako główną formę kształcenia.

Dopiero jednak *Program nauczania w szkole podstawowej*, wydany w roku 1959, wprowadził inną organizację nauczania początkowego, która polegała na

> wiązaniu w harmonijną całość treści zawartych w programach różnych przedmiotów i na skupianiu zajęć wokół jednego tematu. Szczególnie w kl. I–II niecelowe jest oddzielne realizowanie programów każdego przedmiotu. […] w kl. III–IV następuje stopniowo różnicowanie treści nauczania z wyraźniejszym już podziałem na poszczególne przedmioty. Kl. IV stanowi przejście do bardziej systematycznego ujmowania materiału i do takich metod nauczania, jakie są stosowane w klasach V–VII[25].

Po raz pierwszy w okresie powojennym zostało więc oficjalnie zaakceptowane w programie nauczanie łączne, dominujące głównie w klasach I i II.

Pierwsze lata powojenne pozbawione były właściwie ogólnometodycznych przewodników do nauczania w klasach I–IV. W tym czasie korzystano bądź z opracowań przedwojennych, np. Ludwiki Jeleńskiej, *Metodyka pierwszych lat nauczania* (1926, wyd. pierwsze), bądź pozycji dotyczących całej szkoły powszechnej (podstawowej), m.in. L. Jeleńskiej, *Szkoła kształcąca* (1945) oraz Franciszka Mittka, *Praktyczna metodyka nauczania w szkole powszechnej* (1946). Jednak największe znaczenie w doskonaleniu metodyki pracy w klasach początkowych miały wówczas uwagi metodyczne zamieszczane w programach nauczania, począwszy od programu z roku 1947. Zalecenia te, umieszczane odrębnie dla każdego przedmiotu nauczania, przez cały omawiany okres podlegały niewielkim zmianom. Brak było jednak odrębnej publikacji prezentującej zagadnienia organizacji nauczania w klasach I–IV.

---

[23] T. Wróbel, *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1975, s. 39.

[24] *Program nauki w ośmioletniej szkole podstawowej, projekt*, Warszawa 1947.

[25] *Program nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1959, s. 22.

Dopiero w latach 1957–1961, bezpośrednio przed wprowadzeniem w życie reformy systemu oświaty, metodyka nauczania początkowego w Polsce wzbogaciła się o kilka wartościowych prac typu badawczo-źródłowego: m.in. Jana Zborowskiego, *Początkowa nauka czytania* (1959), ogólnometodycznego, z których najistotniejsza była *Metodyka pierwszych lat nauczania* pod redakcją Antoniego Maćkowiaka i Stefana Wołoszyna (1959) oraz prac z zakresu metodyk szczegółowych. Wśród tych ostatnich wyróżnić można m.in.: J. Zborowskiego, *Nauczanie elementarne. Czytanie, pisanie i arytmetyka w klasie I* (1946), Jerzego Halickiego, *Z doświadczeń nauczyciela arytmetyki w klasie I* (1953), Konstantego Zajdy, *Praca ręczna w klasach I–IV* (1953), Józefy Rytlowej, *Czytanie w szkole. Klasy I–IV* (1958), Janiny i Antoniego Maćkowiaków, *Okres przygotowawczy w klasie I* (1958), Józefa Mrożkiewicza, *Nauczanie pracy ręcznej w klasach I–IV* (1960), Heleny Obiezierskiej, *Przyroda w klasach I–IV* (1960), J. Mrożkiewicza, *Nauczanie rysunku w klasach I–IV* (1961), Zofii Słobodzian, *Twórcza praca dziecka* (1961).

Pierwsze kompleksowe opracowanie metodyki edukacji początkowej, prezentujące dotychczasowe doświadczenie w tym zakresie, stanowiła praca zbiorowa pod redakcją A. Maćkowiaka i S. Wołoszyna – *Metodyka pierwszych lat nauczania*[26]. Pierwsze dwa rozdziały omawiały metodykę nauczania początkowego w rozwoju historycznym oraz psychologiczne podstawy nauczania w młodszym wieku szkolnym. Pozostałe, zgodnie z przedmiotowym ujęciem treści w programie nauczania, koncentrowały się na metodykach poszczególnych przedmiotów.

Rozdział dotyczący nauki czytania i pisania, opracowany przez Janinę Maćkowiakową, zawierał zarówno historyczny przegląd metod nauki czytania, jak i treści, metody i organizację współczesnej nauki czytania i pisania.

Po dokonaniu charakterystyki szczegółowych form i sposobów czytania autorka wskazała główne etapy procesu nauki czytania, na które składają się:

– okres rozwoju form czytania globalnego, opartego na spostrzegawczości wzrokowej i pamięci oraz pojawienie się pierwszych prób analizy i syntezy,
– okres czytania opartego o rozwój wyższych form analizy i syntezy,
– okres automatyzowania umiejętności czytania i pisania[27].

Zwróciła jednocześnie uwagę, że między dziećmi występować mogą znaczne różnice w tempie nauki czytania. Dzieci mniej zdolne potrzebować będą większej ilości materiału spostrzeżeniowego, na podstawie którego dokonywać będą analizy i syntezy. Szczególnego znaczenia nabiera tutaj trafny dobór materiału obserwacyjnego na pierwszych stronach elementarzy. Wymagane jest, by równocześnie ukazywał on: litery (lub głoski), sylaby i wyrazy ujęte w sensowną całość treściowo-tekstową. Ponadto materiałowi obserwacyjno-porównawczemu stawia

[26] A. Maćkowiak, S. Wołoszyn (red.), *Metodyka pierwszych lat nauczania*, Warszawa 1959.

[27] J. Maćkowiakowa, *Nauka czytania i pisania*, [w:] A. Maćkowiak, S. Wołoszyn (red.), *Metodyka*…, s. 110.

się wymagania: zainteresowania uczniów, wskazania wzajemnych związków pomiędzy elementami pisma oraz pobudzania umysłu dziecka do samodzielnych prób analizy i syntezy.

Rozwój procesu nauki czytania i pisania uzależniony jest w dużej mierze od przyjętej metody nauki czytania. Powodzenie metody zapewnić może zbliżenie jej do potrzeb umysłu dziecka i drogi jego naturalnego rozwoju. Nie ma jednak jednej, uniwersalnej metody, którą można stosować od początku do końca nauki czytania. Zgodnie z etapowym rozwojem tego procesu, stosować należy również etapową, rozwojową metodę. J. Maćkowiakowa uznała połączenie dwóch metod: globalnej i analityczno-syntetycznej za najpełniej odpowiadające głównym etapom rozwojowym procesu.

> Metoda analityczno-syntetyczna wyrazów podstawowych, uwzględniająca w pewnym stopniu sylabę oraz oparta na przygotowawczym, globalnym czytaniu w okresie wstępnym, jest metodą zgodną z naturalnym rozwojem procesu, zgodną z właściwościami naszego pisma i języka oraz naszą tradycją narodową[28].

Taką metodę rekomendował program nauczania z roku 1956. Opracowania metodyczne w zakresie początkowej nauki czytania i pisania wyróżniły w niej następujące etapy: okres przygotowawczy, okres systematycznej nauki elementarzowej oraz okres poelementarzowy[29].

Okres przygotowawczy poświęcony jest pogłębianiu zainteresowania dzieci stroną fonematyczno-graficzną wyrazów i przygotowaniu uczniów do pełnej, szczegółowej analizy wyrazów w systematycznym kursie elementarza. Zakładano, iż będzie on trwać około miesiąca. J. Maćkowiakowa przestrzegała jednocześnie przed nadmiernym przedłużaniem tego etapu, ponieważ zbytnie odsuwanie w czasie nauki czytania i pisania powoduje niezadowolenie dzieci, które przychodząc do szkoły mają już sprecyzowane wobec niej oczekiwania. Nauczanie w okresie przygotowawczym powinno przypominać dotychczasowy sposób poznawania świata przez dzieci, a więc być „okolicznościowe i łączne, zwane także całościowym”[30]. Dlatego rozkład lekcji należy układać w miarę wyłaniających się potrzeb, z zachowaniem jedynie tygodniowego przydziału godzin przewidzianego na dany przedmiot. Za podstawową jednostkę organizacyjną przyjmuje się tu tzw. jednostkę metodyczną, planowaną zwykle na 1–2 dni, która obejmuje wszystkie przedmioty nauczania. Ważne jest, by fragmenty zajęć z różnych przedmiotów często się zmieniały i wzajemnie przeplatały. Ze względu na nietrwałą uwagę dzieci, trwać powinny one nie całą godzinę lekcyjną, ale od kilkunastu minut do pół godziny. Różnorodne zajęcia w obrębie jednostki metodycznej skupia w całość wspólny temat zaczerpnięty z bezpośrednich przeżyć dzieci w domu i szkole

[28] Tamże, s. 113.
[29] Tamże, s. 114.
[30] Tamże, s. 116.

(np. jestem uczniem, nasza szkoła, w kąciku czystości, nasi rodzice, idziemy do lasu). Aby zajęcia układały się wokół takiego tematu w naturalny i sensowny dla dziecka sposób, stosować należy pracę opartą na tzw. ośrodkach pracy lub „zamierzeniach dziecięcych". Na podstawie określonego tematu, np. „zrobimy domek" dzieci wykonują szereg czynności:

> idą na wycieczkę, zbierają, obserwują, liczą, mierzą, wycinają, kleją, rysują, informują się wzajemnie, pomagają sobie, podpisują wykonany model, opowiadają, jak go robiły, wreszcie w piosence lub inscenizowanym wierszyku wyrażają swą radość z udanego modelu i miłych przeżyć towarzyszących jego wykonaniu[31].

Okres przygotowawczy skupia się na tych wszystkich działaniach, które ułatwić mają dziecku naukę czytania i pisania. Obejmuje on systematyczną pracę nad starannością artykulacji, rozwijanie umiejętności mówienia, słuchania i rozumienia mowy oraz – jako ćwiczenia bezpośrednio przygotowujące do nauki czytania i pisania – wytwarzanie skojarzeń między graficznym obrazem wyrazu, jego brzmieniem i znaczeniem. J. Maćkowiakowa dokonała podziału wszystkich ćwiczeń z zakresu przygotowawczej nauki czytania i pisania na cztery grupy:

> Oglądanie napisów o charakterze zdania (klasa 1, mam 7 lat) i podpisów (własne imię i nazwisko, imię koleżanki Ali), jako pierwsze zetknięcie dzieci z funkcją i symboliką pisma (bez analizy wyrazów na elementy).
> 1. Wprowadzenie samogłosek: o, i, a (elementy literowe).
> 2. Wprowadzenie wyrazów czasownikowych: ma, mam (elementy sylabowe).
> 3. Wprowadzenie grupy wyrazów rzeczownikowych: lala, mama, osa, dom, ul, las, lis i poszukiwanie w nich poznanych samogłosek i cząstek sylabowych[32].

Takie ujęcie ćwiczeń pokazuje jednocześnie ich kolejność, która może podlegać określonym modyfikacjom, zgodnie z aktualnymi potrzebami. W opracowaniu uwagę zwraca wielość propozycji ćwiczeń w formie zabawowej w każdej z wymienionych powyżej grup, np. zabawa w dopowiadanie wyrazu brakującego w zdaniu, rytmiczne śpiewnie piosenek, zastosowanie loteryjek obrazkowych.

Okres przedelementarzowy kończy się otrzymaniem przez dziecko elementarza, który zaspokoić ma jego zainteresowanie budową wyrazów, kształtem i brzmieniem liter, rozbudzone na pierwszym etapie edukacji. Charakteryzując okres elementarzowy, J. Maćkowiakowa skupiła swoją uwagę na następujących elementach:

– elementarz – ma on być zarówno książką o ciekawej dla dziecka treści, jak i krótkim, przejrzystym i systematycznym kursem nauki czytania i pisania,

– alfabet obrazkowy i ruchomy – niezwykle wartościowe pomoce naukowe stanowiące załączniki do elementarza,

---

[31] Tamże, s. 117.

[32] Tamże, s. 124.

– metoda nauki elementarzowej – powinna nią być metoda wyrazów podstawowych, czyli „analityczno-syntetyczna, z wyodrębnieniem głosek, z pewnym zaakcentowaniem sylaby oraz z podkreśleniem innych, większych niż litera, cząstek wyrazów, a więc cząstek słowotwórczych i deklinacyjnych”[33]; poprzedzenie tej metody globalnym czytaniem w okresie przygotowawczym powoduje, zdaniem autorki, że dzieci czytają od początku płynnie całymi wyrazami i zdaniami,

– obrazki w elementarzu – poza budzeniem zainteresowania uczniów oraz bogaceniem słownictwa dzieci podczas ich omawiania, uzupełniają i wzbogacają ubogą z konieczności treść tekstów, a także pomagają w nauce czytania, szczególnie samodzielnej,

– wyrazy podstawowe w elementarzu – powinny być nimi nazwy konkretnych przedmiotów, znanych i bliskich dzieciom, łatwych do przedstawienia na ilustracji i – z drugiej strony – wyrazy krótkie, o prostej budowie, jedno- i dwusylabowe, przy czym każdy z wyrazów podstawowych może wnosić tylko jeden nowy element i reprezentować tylko jedną głoskę,

– analiza i synteza – na tym etapie edukacji chodzi o pełną, szczegółową analizę całego wyrazu oraz o syntezę, której istotę stanowi umiejętność łączenia spółgłoski i samogłoski, do której zrozumienia prowadzi szereg ćwiczeń,

– pisanie – nauka pisania, związana ściśle z nauką czytania, przebiegać ma w następujący sposób: wyodrębnienie litery z wyrazu podstawowego, analiza jej kształtu, pisanie na tablicy, w powietrzu, a następnie w zeszycie, najpierw ołówkiem, później piórem, zwrócenie uwagi na połączenia litery z innymi, zapisanie wyrazu podstawowego, utrwalenie wyrazu jako całości tak w czytaniu, jak i pisaniu,

– początki ortografii – problem ortografii pojawia się wraz z wprowadzeniem wyrazów, w których nie występuje ścisła zgodność pisowni z wymową,

– duże litery – każdą nowo wprowadzaną literę dużą wiązać należy z imieniem własnym, by pokazać potrzebę jej użycia oraz utrwalić poprzez kilkakrotne zastosowanie jej w tekście – czy to w imionach, czy na początku zdania,

– teksty elementarza – przeznaczone do utrwalenia nowej litery, do zastosowania jej w różnych połączeniach oraz do wprawy w czytaniu, powinny być proste, niezbyt obszerne, bliskie dziecku, pozbawione nowych dla niego wiadomości rzeczowych; ich układ ułatwiać ma uczniowi domyślanie się treści i brzmienia tekstu,

– etapy nauki elementarzowej – nauka elementarzowa, której efektem powinna być znajomość wszystkich liter małych i dużych oraz umiejętność analizy i syntezy, dzieli się na dwa etapy: w pierwszym uczniowie poznają, na podstawie wyrazów podstawowych o pisowni zgodnej z wymową, 26 podstawowych liter alfabetu, w drugiej – pozostałe, czyli litery ze znakami diakrytycznymi i dwuznaki,

– dwuznaki – dla ich wprowadzenia przyjąć można następujący tok lekcji: czytanie wyrazu podstawowego pod obrazkiem, analiza słuchowa i wzrokowa wyrazu z podziałem na litery i głoski, porównanie wyników tej analizy

[33] Tamże, s. 130.

i wyodrębnienie dwuznaku, przykłady wyrazów z dwuznakiem, pisanie wyrazu z dwuznakiem,

– zmiękczenia – ich opracowywanie przebiega przez następujące etapy: stwierdzenie istnienia miękkiej wymowy spółgłosek, stwierdzenie istnienia dwu sposobów oznaczania miękkości, obserwowanie prawidłowości w występowaniu każdego ze sposobów,

– wyrazy wielosylabowe – w celu przygotowania dzieci do czytania długich wyrazów należy przygotowywać je za pomocą szeregu ćwiczeń o charakterze zabawowym do obejmowania wzrokiem całych grup liter, nie tylko sylab,

– zbiegi spółgłosek – w przezwyciężaniu trudności związanych z ich odczytywaniem największą rolę odgrywa budzenie zainteresowania dziecka obrazkiem, pogadanką czy tytułem,

– wprowadzenie druku – autorka pokazuje, że łatwiejsze jest realizowanie elementarza opartego na wzorach pisanych, w którym druk wprowadza się dopiero po opracowaniu 26 liter podstawowych[34].

Okres elementarzowy kończy się wraz z poznaniem ostatniej litery alfabetu. Nauka poelementarzowa, której zadaniem jest podtrzymanie słabnącego w tym okresie zainteresowania dziecka czytaniem, opierać się może na oddzielnej czytance, dziecięcych czasopismach lub na znanych już uczniom tekstach z elementarza – te jednak nie przyciągają ich zainteresowania. J. Maćkowiakowa zwróciła uwagę, że „dzieci potrzebują w tym momencie nowych, silnych bodźców. Nudna i niedbała organizacja pracy w okresie poelementarzowym może zepsuć osiągnięcia poprzednie”[35]. Czytanki powinny stać się nie celem, ale środkiem do opracowywania tematyki środowiskowej. Nauka czytania i pisania zaczyna odgrywać rolę narzędzia zdobywania informacji oraz środka ekspresji.

O nauczaniu języka polskiego na dalszych etapach edukacji początkowej pisał w *Metodyce*… Jan Kulpa, koncentrując się na następujących zagadnieniach, odpowiadających układowi treści programu nauczania: źródła materiału nauczania języka polskiego, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu oraz ćwiczenia słownikowe, czytanki i wiersze, lektura podstawowa i uzupełniająca, wiadomości o książce i piśmiennictwie, gramatyka, a także ortografia i ćwiczenia poprawcze.

W nauczaniu języka polskiego podręcznik szkolny nie może stanowić jedynego źródła materiału do ćwiczeń. Zadaniem nauczyciela jest sięganie do materiału z co najmniej czterech źródeł:

– pierwsze stanowi psychika dziecka, jego zainteresowania, doznania, przeżycia,

– drugie – związane jest ze środowiskiem przyrodniczym,

– trzecie – obejmuje środowisko społeczne;

– czwarte – stanowią dzieła artystyczne: obrazy, rzeźby, utwory muzyczne oraz – najważniejsze – dzieła naukowe i literackie.

---

[34] Tamże, s. 143.

[35] Tamże, s. 144.

Jednym z zadań nauczania języka polskiego jest doprowadzenie uczniów do umiejętności poprawnego wyrażania swoich myśli w słowie i piśmie w krótkich, dobrze zbudowanych zdaniach, we właściwy sposób ze sobą powiązanych, składających się na kilku- lub wielozdaniową wypowiedź. Do osiągnięcia tego celu wiodą ćwiczenia w mówieniu i pisaniu oraz ćwiczenia słownikowe. Uwagi metodyczne zaprezentowane przez autora w pierwszej kolejności dotyczyły form wypowiedzi ustnej: wypowiedzi samorzutnych i swobodnych, rozmowy, w dalszej zaś – form stanowiących pewne wyraźne całości logiczne: opowiadania, opisu, sprawozdania, streszczenia i artykułu. Przy każdej z tych form wypowiedzi J. Kulpa wskazywał jej cechy charakterystyczne oraz podstawowe ćwiczenia prowadzące do ich doskonalenia. Podkreślił również, że ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, by mogły przynieść dobre efekty, muszą być charakterystycznie uszeregowane.

> Do przygotowania formy ćwiczeń stylistycznych, której opanowanie nie może być rzeczą przypadku, której poprawność i piękno musi być wynikiem systematycznego, wyraźnie skierowanego wysiłku, wiedzie odpowiednie ustopniowanie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, a w szczególności zbiorowe ćwiczenia redakcyjne oraz ćwiczenia słownikowe[36].

Każda forma, która w klasach początkowych występuje w mówieniu i pisaniu, pojawia się najpierw w mówieniu, w pracy zbiorowej, następnie w mówieniu, w pracy indywidualnej, a dopiero następnie w pisaniu w charakterze ćwiczeń, by dojść do pisania w charakterze sprawdzianu.

Z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu wiążą się ćwiczenia słownikowe, służące do wzbogacania czynnego słownika uczniów. Są one tym bardziej pomocne i niezbędne, im trudniejszy jest temat pracy w mówieniu czy pisaniu, im mniej opanowany jej rodzaj i im mniej znana jej forma. Ćwiczenia słownikowe stosowane w tym charakterze mogą wiązać się ściśle z tematem pracy, dotyczyć go bezpośrednio, jak i występować w związku z tematem zbliżonym.

W podrozdziale dotyczącym czytanek i wierszy J. Kulpa scharakteryzował wszystkie etapy pracy z tekstem: od prac przygotowujących do czytania począwszy, poprzez samo czytanie, następnie swobodne wypowiedzi na temat przeczytanego tekstu, jego omawianie, na sposobach wykorzystania czytanek skończywszy.

Pracę z czytanką rozpoczynają ćwiczenia przygotowujące do jej czytania, służące zainteresowaniu dzieci nowym utworem oraz lepszemu zrozumieniu przez uczniów tekstu, z którym zaraz się zetkną. Mogą być one realizowane m.in. w postaci rozmowy wstępnej, swobodnych wypowiedzi dzieci, wyjaśnień nauczyciela, omawiania obrazów lub wycieczki. Prace przygotowawcze do czytania często mogą obejmować także wyjaśnianie nieznanych wyrazów i zwrotów. Jak

---

[36] J. Kulpa, *Nauczanie języka polskiego w klasach I–IV*, [w:] A. Maćkowiak, S. Wołoszyn (red.), *Metodyka…*, s. 161.

podaje autor, „wyjaśnienie to można stosować przed czytaniem, w czasie czytania i po czytaniu, w zależności od rodzaju i charakteru utworu”[37].

W kolejnym etapie, który stanowi czytanie tekstu, ważne jest, by uczniowie zetknęli się z nowym utworem jako całością, gdyż tylko wtedy mają możliwość trafnego i pełnego uchwycenia wszystkich zagadnień utworu. Ponadto,

> ze względu na to, że czytanka czy wiersz ma poprzez swoją treść wpłynąć na wyobraźnię i uczucie ucznia, że pierwsze oddziaływanie utworu jest bardzo ważne, gdyż ono decyduje o stosunku ucznia do niego i wywiera zasadniczy wpływ na dalszą nad utworem pracę, trzeba duże znaczenie przywiązywać do odczytywania utworów[38].

W czytaniu głośnym, które dominuje w klasach niższych, stosować można czytanie nauczyciela, czytanie uczniów i – występujące najrzadziej – czytanie zbiorowe uczniów. Czytanie ciche, do którego należy stopniowo przyzwyczajać uczniów już od klasy I, ma spełnić w szkole podstawowej dwa zadania: ułatwić opanowanie techniki czytania oraz dać pewną metodę pracy.

Omawianie czytanki rozpoczynać powinny zawsze swobodne wypowiedzi uczniów na temat przeczytanego tekstu. Dopiero po nich można zastosować jeden z wielu sposobów opracowywania utworu: analizujący (zagadnieniowy) lub syntezujący (odtwarzający). Wśród form opartych na analizie utworów, zajmujących się ich fragmentami bądź elementami, nauczyciel ma do dyspozycji następujące: zestawianie treści czytanki z ilustracją, omawianie postaci, dostrzeganie i wyodrębnianie w czytankach zdarzeń oraz ustalenie ich kolejności, wyodrębnianie obrazów, wyszukiwanie najciekawszych i najładniejszych urywków oraz wyszukiwanie w czytankach i porównywanie podobnych postaci i zdarzeń. Spośród form wypowiedzi dążących do odtwarzania treści lub dokonywania pewnej syntezy, nauczyciel może wybrać: układanie planu czytanki, streszczenie, opowiadanie treści powiastek, bajek itp., ilustrowanie czytanek bądź też inscenizowanie czytanek lub wierszy. Tej ostatniej formie autor poświęcił nieco więcej miejsca, uznając ja za wyjątkowo wartościową w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Odpowiednio przeprowadzona inscenizacja daje uczniom duże korzyści.

> Przede wszystkim jest wyrazem przeżycia utworu. Przeżycie utworu nie ogranicza się do zrozumienia sensu całości, sięga daleko głębiej. Polega ono na poznaniu osób w utworze występujących […], na psychicznym udziale w wypadkach przez autora przedstawionych i odgrywaniu w nich nie biernej roli statysty, lecz współtwórcy. […] Przeżywanie utworu to wczuwanie się w jego treść…[39]

Co więcej, inscenizacja rozwija spostrzegawczość, wyobraźnię, kształci rozumowanie i wpływa na wzbogacanie słownictwa uczniów. Nauczycielowi zaś umożliwia głębsze wniknięcie w psychikę dziecka.

---

[37] Tamże, s. 171.
[38] Tamże, s. 173.
[39] Tamże, s. 183.

Właściwy dobór formy pracy, wybór odpowiednich spraw, postaci, zdarzeń, obrazów, uzależniony jest od zainteresowań uczniów, charakteru tekstu oraz celu, jaki przez opracowywanie danego utworu chcemy osiągnąć. J. Kulpa przestrzegał jednocześnie przed zbytnią rozwlekłością i przedłużaniem omawiania treści czytanek. Podobne uwagi dotyczą także lektur opracowywanych w klasach I–IV.

Kolejnym zagadnieniem pojawiającym się w nauczaniu języka polskiego w klasach I–IV, scharakteryzowanym przez autora, jest gramatyka. Nauczanie gramatyki na poziomie klas początkowych nastręcza pewnych trudności. Gramatyka jako nauka wymaga od uczniów wnikliwości, zdolności analizowania, wnioskowania, syntezowania, abstrahowania, a te uczniowie szkoły podstawowej dopiero zdobywają. Punktem wyjścia lekcji gramatyki powinien być najczęściej żywy język dziecka. Zgromadzony na początku zajęć materiał językowy stanowi podłoże do jego obserwacji, a następnie wyciągania przez uczniów wniosków i formułowania sądów. Uogólnienia mogą być stwierdzeniem istnienia pewnych faktów (np. że czasownik odmienia się przez osoby), mogą przeprowadzać podziały (np. na samogłoski i spółgłoski) lub mogą podawać określenia zbliżone do prostych definicji.

> Wyrosłe z wysiłku ucznia, ze zbiorowych rozważań, dowolnymi słowami wyrażane, nie będą formułką niezrozumiałą dla uczniów, będą świadczyły o pełnym zrozumieniu zjawiska językowego i o myślącej postawie ucznia przy ich wypowiadaniu[40].

Końcową czynność w opracowywaniu pojęć gramatycznych stanowić powinny ćwiczenia w zastosowaniu poznanej wiadomości na nowym materiale.

Ostatni dział języka polskiego, uwzględniony w opracowaniu, stanowi ortografia wraz z ćwiczeniami poprawczymi. Podstawowym celem nauczania ortografii jest doprowadzenie do opanowania przez uczniów pisowni wyrazów używanych w życiu praktycznym. Jego osiągnięciu służą różnorodne ćwiczenia, wśród których najistotniejsze są: przepisywanie, pisanie z pamięci i pisanie ze słuchu. Ważną rolę odgrywają tu również pomoce dydaktyczne zarówno gotowe (słowniki ortograficzne, książeczki z ćwiczeniami ortograficznymi), jak i wytwarzane przez samych uczniów. W nauczaniu ortografii wyróżnia się zawsze trzy etapy: zapoznanie z nowym materiałem, ćwiczenie umiejętności przy możliwie największej aktywności ucznia oraz sprawdzanie stopnia opanowania materiału.

> Wszelki materiał ortograficzny powinien przebywać następującą drogę: ukazać się uczniom w przepisywaniu raz czy dwa razy; wystąpić raz czy kilka razy w pisaniu z pamięci; znaleźć zastosowanie w pisaniu ze słuchu pojętym jako ćwiczenie, a w końcu – w pisaniu ze słuchu pojętym jako sprawdzian[41].

Liczba ćwiczeń zależna będzie zawsze od ogólnego poziomu klasy i stopnia opanowania określonego materiału ortograficznego.

---

[40] Tamże, s. 204.
[41] Tamże, s. 210.

Kolejny z najważniejszych, poza językiem polskim, przedmiotów nauczania w szkole podstawowej stanowiła matematyka. Jej znaczenie wzrastało wraz z narastającą technizacją życia i wieloma odkryciami naukowymi. Szczególną rolę odgrywa nauka matematyki w edukacji początkowej, jako że na tym etapie budowane są fundamenty tej nauki w umysłach dzieci. Stanisław Jarantowski, który w *Metodyce*... opracował rozdział dotyczący nauczania matematyki w klasach I–IV podkreślił, iż w „żadnym innym przedmiocie nauczania luki i braki w przerobionym materiale nie mszczą się w takim stopniu, jak w nauczaniu matematyki"[42]. Na szczeblu edukacji początkowej stawia się bardzo wysokie wymagania metodyczne wobec nauczyciela uczącego tego przedmiotu. Wynika to z trudności pogodzenia – z jednej strony – właściwości psychiki dziecka (myślenie obrazowe, konkretne) i specyfiki matematyki jako przedmiotu nauczania (nauka ścisła, posługująca się pojęciami abstrakcyjnymi) – z drugiej. „Głównym zadaniem nauczyciela jest uprzystępnić dzieciom, myślącym obrazowo, znaczenie pojęć matematycznych, z natury abstrakcyjnych"[43]. Będzie to możliwe, jeśli w nauczaniu zastosuje się w szerokim zakresie zasadę poglądowości, która umożliwi przechodzenie od materiału konkretnego, dostrzegalnego za pomocą zmysłów, do procesów abstrakcji i uogólniania, stanowiących niezbędny etap kształtowania pojęć matematycznych. Ważne jest tu, by nie ograniczać nauczania matematyki jedynie do mechanicznego kojarzenia słów lub znaków pisanych. Istotę stanowi w tym procesie uczenie samodzielnego myślenia.

W klasach I–IV dzieci zapoznają się z elementami arytmetyki i geometrii. Zagadnienia o charakterze podstawowym stanowią: pojęcie liczby, pojęcie cyfry jako symbolu graficznego liczby, pojęcie działań i formuł rachunkowych, metody dodawania i odejmowania z przekroczeniem progu dziesiątkowego oraz zrozumienie dziesiątkowego układu pozycyjnego. Poza tym szczególne znaczenie ma rozwiązywanie zadań tekstowych[44]. Uwagi metodyczne S. Jarantowskiego, zawarte w *Metodyce*..., dotyczyły wszystkich tych kluczowych zagadnień.

Prezentując metody doprowadzania dzieci do zrozumienia treści pojęć liczbowych, autor uwzględnił metodę liczenia i metodę monograficznego opracowania liczb. Przez właściwy sposób liczenia dziecko ma poznać stosunki ilościowe pomiędzy liczbami, poprzez zaś monograficzne opracowanie liczb – stosunki ilościowe konkretnej, opracowywanej liczby. Liczenie jest odwzorowywaniem liczebności zbiorów za pomocą słów (liczebników). Może sprawiać różne stopnie trudności. Najłatwiejsze dla uczniów jest przeliczanie elementów jakiegoś zbioru z równoczesnym ich przesuwaniem, najtrudniejsze zaś odliczanie z większego zbioru żądanej liczby przedmiotów. W trakcie przeliczania konkretnych zbiorów dzieci poznają liczebniki. Początkowo uczniowie przeliczają znane im

[42] S. Jarantowski, *Nauczanie matematyki w klasach I–IV*, [w:] A. Maćkowiak, S. Wołoszyn (red.), *Metodyka*…, s. 216.

[43] Tamże, s. 216.

[44] Tamże, s. 218.

przedmioty, następnie liczmany stanowiące istotną pomoc dydaktyczną, proste znaki graficzne oraz zjawiska występujące w czasie. Ćwiczenia w liczeniu powinny wynikać z całokształtu zajęć szkolnych, występować wtedy, kiedy jest ku temu okazja na wszystkich lekcjach, a także mieć dla dzieci jakiś sens praktyczny lub zabawowy. Przeliczanie właściwie dobranych i zmienianych elementów zbioru doprowadzić ma do zrozumienia przez dzieci, że liczba otrzymana dzięki liczeniu nie zależy od jakości, kształtu, wielkości elementów zbioru, ani od ich rozmieszczenia na płaszczyźnie czy w przestrzeni. Dzięki tym działaniom stopniowo powstaje wyobrażenie liczby oraz świadomość, że liczby można rozłożyć na mniejsze lub złożyć z mniejszych liczb.

Zbadanie składu każdej liczby pierwszej dziesiątki jest zadaniem monograficznego opracowania liczb. Przez rozkład liczb dziecko kształtuje w umyśle pojęcie liczb i przygotowuje się do działań arytmetycznych. Podczas opracowywania każdej liczby w zakresie 10 wprowadzana jest tzw. figura liczbowa oraz cyfra danej liczby. Figury liczbowe, to, jak podaje S. Jarantowski, „celowo uporządkowany zbiór przedmiotów – najczęściej kółek – służący do tworzenia poglądowych obrazów liczbowych”[45]. Ich stosowanie pomóc ma w wytwarzaniu w umysłach dzieci reprezentatywnych wyobrażeń liczby. Po opracowaniu składu liczby wprowadza się graficzny symbol liczby – cyfrę. Ponieważ cyfry są symbolami abstrakcyjnymi, zaleca się, by konkretyzować je za pomocą figury liczbowej i liczmanów lub przedmiotów.

Kolejnym zagadnieniem omówionym w opracowaniu S. Jarantowskiego i jednocześnie wyraźnie akcentowanym w programie nauczania dla klas I–IV jest dziesiątkowy system pozycyjny. Autor uważa, że „niedokładne opracowanie tego zagadnienia powoduje, że dzieci mają trudności w liczeniu, czytaniu i zapisywaniu liczb, porównywaniu liczb i w działaniach rachunkowych”[46]. Etapy, jakie można wyróżnić przy wprowadzaniu uczniów w problematykę dziesiątkowego układu pozycyjnego, są następujące: wyodrębnienie dziesiątki jako grupy podstawowej (poprzez manipulacje na konkretach), rozszerzenie zakresu liczb do 100 jednościami i dziesiątkami poprzez szereg ćwiczeń na układanie liczb dwucyfrowych z dziesiątek i jedności oraz rozkładanie takich liczb na dziesiątki i jedności, zamiana pełnych dziesiątek na jedności i jedności na dziesiątki przy wykorzystaniu liczydła i figury liczbowej setki, dodawanie i odejmowanie pełnych dziesiątek, rozszerzenie numeracji do 1000, najpierw setkami, później dziesiątkami i na końcu jednościami. Dokładne opracowanie numeracji w zakresie 1000 przygotować ma dzieci do zrozumienia numeracji dowolnie wielkich liczb. Zasady układu pozycyjnego zaczyna się uprzystępniać dzieciom już przy pisaniu liczb dwucyfrowych, przy czym zapis liczby dziesięć podawany jest bez głębszej analizy. Różnorodne ćwiczenia prowadzone są dopiero w odniesieniu do następnych liczb.

---

[45] Tamże, s. 229.
[46] Tamże, s. 234.

W ciągu pierwszych czterech lat nauki szkolnej w zakresie edukacji matematycznej należy doprowadzić również do opanowania przez dzieci techniki czterech działań arytmetycznych w rachunku pamięciowym i piśmiennym. Przy wprowadzaniu materiału nauczania w tym zakresie trzeba uwzględnić zasadę stopniowania trudności, która nakazuje, by dzieci dokonywały działań rachunkowych najpierw na zbiorach konkretnych przedmiotów, później na liczmanach, liczydle i figurze liczbowej, na końcu zaś – na liczbach mianowanych i liczbach oderwanych. Zalecenia te uwzględnione zostały we wskazówkach metodycznych dla kolejnych działów: dodawania i odejmowania w zakresie 10, dodawania i odejmowania w zakresie 20, mnożenia i dzielenia. S. Jarantowki wyodrębnił również zagadnienie działań arytmetycznych na liczbach całkowitych w rachunku piśmiennym, które wprowadzane są w klasie III. Podbudową rachunku pisemnego jest zawsze, wprowadzany wcześniej, rachunek pamięciowy. „Podstawą jest tu biegłość w dodawaniu i odejmowaniu liczb w zakresie 100 oraz biegłość w mnożeniu i dzieleniu liczb w zakresie tabliczki mnożenia”[47]. Dodatkowym ułatwieniem w opanowaniu przez dzieci rachunku pisemnego jest wcześniejsze staranne opracowanie dziesiątkowego systemu pozycyjnego.

W nauczaniu arytmetyki, poza dążeniem do tego, by dzieci zrozumiały opracowane pojęcia matematyczne i sposoby działań rachunkowych, istotne jest również pamięciowe przyswojenie działań poprzez wyrobienie sprawności i biegłości. Droga do pamięciowego opanowania działań rachunkowych prowadzi przez liczne ćwiczenia, które powinny być dokonywane planowo, ze świadomością celu. Początkowo powinny się one pojawiać na każdej lekcji, by w miarę nabywania przez dzieci wprawy być stosowane coraz rzadziej. Ważnym zaleceniem jest dążenie do urozmaicania ćwiczeń. S. Jarantowski wskazał na różne formy zajęć atrakcyjnych dla dzieci, „np. zabawę w kręgle, rzucanie piłką oraz różne gry dydaktyczne i rozrywki matematyczne”[48].

Kolejnym wyodrębnionym w opracowaniu zagadnieniem są zdania tekstowe. Autor wskazał, że ich rozwiązywanie ma duże walory kształcące: „uczy poprawnego, logicznego rozumowania i ścisłego formułowania myśli, rozwija wyobraźnię, uwagę i wytrwałość w dążeniu do celu”[49]. Jednak zadania te sprawiają uczniom znaczne trudności, jako że zasadnicze znaczenie przy ich rozwiązywaniu ma zdolność myślenia dziecka, jego wyobraźnia, uwaga i wytrwałość. Samo dobre opanowanie technik rachunkowych nie gwarantuje umiejętności rozwiązywania zdań tekstowych. Ćwiczenia w rozwiązywaniu tych zadań powinny zajmować priorytetowe miejsce w budżecie czasu przeznaczonego na nauczanie matematyki i pojawiać się na lekcjach bardzo często zarówno jako punkt wyjścia przy wprowadzaniu nowego materiału, jak i w celu wykorzystania w praktyce

[47] Tamże, s. 248.
[48] Tamże, s. 250.
[49] Tamże, s. 252.

zdobytych przez dzieci umiejętności oraz powtórzenia opracowanego już materiału nauczania. S. Jarantowski wyróżnił trzy typy zadań tekstowych pojawiających się w klasach I–IV: proste, złożone i typowe. Pierwsze zadania tekstowe rozwiązywane przez dzieci powinny być zadaniami prostymi, sformułowanymi na podstawie czynności wykonywanych przez dzieci. Przy rozwiązywaniu takich zadań stosowane są następujące czynności: sformułowanie zadania, przyswojenie przez dzieci treści i warunków zawartych w zadaniu, jasne uświadomienie pytania w zadaniu, wybranie właściwego działania rachunkowego, ujęcie rozwiązania zadania w formułę arytmetyczną pisaną, rozwiązanie zadania oraz sformułowanie odpowiedzi. W przypadku zadań złożonych konieczne jest jeszcze dodatkowo ustalenie planu rozwiązania, czyli kolejności rozwiązań zadań prostych, na które rozłożyć należy zadanie złożone[50]. Zarówno zadania tekstowe proste, jak i złożone powinny być sformułowane w sposób jasny dla uczniów, odwołujący się do konkretyzmu myślenia dzieci i pobudzający ich wyobraźnię. Aby upoglądowić treść zadania wykorzystywać należy konkretne przedmioty, inscenizacje, obrazki, modele czy nawet odręczny rysunek nauczyciela. Zadania tekstowe powinny z jednej strony zawierać dane zgodne z rzeczywistością, z drugiej zaś uwzględniać zainteresowania uczniów, ich doświadczenie życiowe oraz materiał przerobiony we wszystkich przedmiotach nauczania. „Dobór treści zadań może i powinien pomóc szkole w oddziaływaniu wychowawczym. Można je w tym celu oprzeć, np. o listy obecności, pilności, czystości, pogody, zbiórki na FOS itd.”[51]

Miary i ułamki to dwa ostatnie zagadnienia poruszone w *Metodyce*... przez S. Jarantowskiego. Z jednostkami miary, określonymi programem nauczania w klasach I–IV, zapoznawać należy dzieci stopniowo, w sposób konkretny i poglądowy w toku ćwiczeń na mierzenie. Również na podstawie czynności dzieci, metodą poglądową, prowadzony jest w klasie IV propedeutyczny kurs nauki o ułamkach. Początkowo wszelkie porównywanie, zmiany ułamków, ich dodawanie, odejmowanie wprowadzane są na konkretach. Dzieci zdobywają wiadomości manipulując: przecinając koła, prostokąty, paski, składając części itp. „W dalszym etapie ćwiczeń mają konkret przed oczyma, a wreszcie pozostaje tylko gra wyobraźni, pamięć i myśl”[52]. Celem jest doprowadzenie dziecka do zrozumienia, że ułamek to liczba, a nie część całości o cechach przestrzennych.

Początkowe nauczanie biologii to następny, po nauczaniu matematyki w klasach I–IV, rozdział *Metodyki*... Jego autorka, Jadwiga Wernerowa, zwróciła w nim uwagę na takie zagadnienia, jak cele i zadania początkowego nauczania biologii, psychologiczne podstawy poznawania przyrody na szczeblu początkowym oraz praca nauczyciela z uczniami. Dokonała również charakterystyki swoistych metod, sposobów nauczania i pomocy dydaktycznych przy nauczaniu biologii.

---

[50] Tamże, s. 256.
[51] Tamże, s. 255.
[52] Tamże, s. 263.

W nauczaniu biologii w szkole dużo ważniejsze niż zaopatrzenie ucznia w pewien zasób wiadomości z zakresu przyrody jest wyrobienie w nim nawyków przyrodniczego myślenia. Dlatego wskazówki metodyczne powinny koncentrować się na zalecaniu, jak kształtować psychikę ucznia i jak naświetlać zagadnienia, by kształtować naukowy pogląd na świat. Nie mogą być one szczegółowymi, gotowymi receptami, które usztywniłyby i zautomatyzowały pracę szkolną. O ile zmechanizowanie nauczania nie stanowi przeszkody w przyswajaniu faktów przyrodniczych, o tyle w przypadku właściwego kształtowania psychiki uczniowskiej nie jest ono do zaakceptowania. Do nawyku przyrodniczego myślenia doprowadza się dziecko poprzez pokierowanie „od samego początku jego myśli po linii przyczyn i skutków, których przykłady na każdym kroku można mu podsuwać z otaczającej rzeczywistości"[53]. W osiągnięciu celu pomocne jest z pewnością naturalne zainteresowanie dzieci zjawiskami i obiektami przyrodniczymi. Pamiętać przy tym należy, że wszystkie konkretne wiadomości muszą być podawane w połączeniu z innymi oraz z akcentowaniem zmienności, jakiej fakty te podlegają w czasie i przestrzeni.

Jednym z podstawowych zadań nauki przyrody w klasach I–IV jest wyrobienie u uczniów umiejętności obserwowania. Ważne miejsce zajmuje tu obserwacja kierowana, w której nauczyciel wyraźnie wskazuje, na co dzieci mają zwracać uwagę w obserwowanym obiekcie. Dzięki takiej obserwacji uczniowie uczą się odróżniania cech istotnych od drugo- czy trzeciorzędnych. Kierowana obserwacja nie może jednak zawierać sugestii spostrzegania cech, które nie są istotne i rzucające się w oczy. Autorka wyraźnie podkreśla:

> Najważniejszym celem obserwacji kierowanej jest – kształcenie umiejętności obserwowania u uczniów, a nie dawanie im informacji o cechach charakterystycznych dla danego gatunku. Dlatego też niedopuszczalna jest jakakolwiek kolizja pomiędzy tym, na co zwraca uwagę nauczyciel, a tym, co uczeń dostrzega w rzeczywistości[54].

Poza przekazaniem wskazówek metodycznych dotyczących m.in. specyfiki procesu poznania w naukach przyrodniczych (od faktu do uogólnień tworzonych na drodze myślowej) i roli nauczyciela w tym procesie, sporządzania przez ucznia notatek czy wymagań, jakie stawia się wypowiedziom nauczyciela i uczniów na lekcjach biologii (rzeczowość, konkretność), J. Wernerowa dokonała również charakterystyki pomocy dydaktycznych, niezbędnych przy nauczaniu biologii. Zaliczyła do nich:

– podręcznik – odgrywa on w nauczaniu klas I–IV bardzo ważną rolę, przy czym zakres jego zastosowania powiększa się wraz z dostatecznym opanowaniem przez dzieci techniki czytania. O właściwym podręczniku do biologii można mówić dopiero w klasie III, dla klasy I i II treści przyrodnicze zamieszczane są w niektórych opowiadaniach i na niektórych rysunkach w książce do języka polskiego.

---

[53] J. Wernerowa, *Początkowe nauczanie biologii*, [w:] A. Maćkowiak, S. Wołoszyn (red.), *Metodyka*…, s. 264.

[54] Tamże, s. 270.

Ilustracje w podręczniku na tym poziomie nauczania są niezwykle istotne; czasem odgrywają nawet większą rolę niż tekst słowny,

– obrazki i tablice – stanowią najbardziej typową pomoc szkolą, oddziałującą na ucznia tylko wizualnie. Z tego powodu zaleca się każdorazowo łączyć je z żywym słowem nauczyciela.

Formalnie pomoce te dzieli się na obrazki małe – dla każdego ucznia i duże – do zawieszenia w klasie. W zależności od rozmiaru obrazków, różne są techniki ich użytkowania. Najważniejszą cechą zarówno tablic, jak i obrazków dla klasy I i II powinna być ich dynamiczna fabularność. W klasie III i IV można już stosować tablice przedstawiające poszczególne rośliny, zwierzęta lub nawet ich części, jednak w dalszym ciągu powinny dominować tematy środowiskowe,

– modele i preparaty autentyczne – cechą odróżniającą je od tablic i obrazów jest ich trójwymiarowość. Mimo iż wykorzystanie modeli ma wiele zalet, autorka przestrzega przed nadużywaniem ich. Na szczeblu edukacji początkowej największe zastosowanie mają te, które demonstrują nie kształt, ale działanie, np. modele obrazujące w zmniejszeniu narzędzia, przyrządy, instrumenty,

– przezrocza i filmy – stopień przydatności tych pomocy uwarunkowany jest wypełnieniem określonych warunków, z których najważniejszym jest konieczność zaciemnienia pomieszczenia klasy,

– radio – pogadanki radiowe zaprezentowane zostały w opracowaniu jako swoista nowość. J. Wernerowa zwróciła uwagę, że włączenie audycji w tok lekcji jako jej integralnej części jest z przyczyn technicznych bardzo trudne.

Zaleca się, by wszystkie pomoce, jakie są niezbędne dla wyjaśnienia określonego zjawiska były wkomponowane w całość lekcji. Rolą nauczyciela jest zapewnienie współdziałania tych czynników. „Specjalnie u dzieci na pierwszym stopniu nauczania nie wolno przeholować w bogactwie używanych jednocześnie środków i pomocy dydaktycznych, gdyż ich mnogość nie sprzyja koncentrowaniu uwagi”[55].

Z całości zagadnień dotyczących pracy nauczyciela z uczniami autorka wyodrębniła m.in.: chów zwierząt, kącik żywej przyrody oraz wycieczki bliższe i dalsze na teren wolnej przyrody. W szkole, dla celów dydaktyczno-wychowawczych, prowadzić można chów zwierząt domowych, takich jak królik, kura, gołąb, świnka morska lub chów – czasowe przetrzymanie drobnych zwierząt wodnych, leśnych, polnych czy łąkowych potrzebnych do realizacji konkretnych punktów programu. Kącik przyrodniczy, czyli miejsce, w którym nauczyciel realizuje częściowo chów roślin i zwierząt, powinien znaleźć się w każdej klasie, a jego wyposażenie uzależnione jest od wieku uczniów.

Głównym celem wycieczki na teren wolnej przyrody jest

> wprowadzenie dziecka, które przy dotychczasowym nauczaniu miało do czynienia z konieczności tylko z fragmentami przyrody, w naturalne środowisko, które oddziaływać będzie na wszystkie jego zmysły, jako zestrojona, zespołowa całość[56].

[55] Tamże, s. 283.
[56] Tamże, s. 297.

Wycieczki, zwłaszcza te dalsze, zostały w opracowaniu wyraźnie zaakcentowane, jako że poza celami dydaktycznymi, pozwalają na osiągnięcie wielu celów wychowawczych.

O nauczaniu geografii w klasach I–IV pisał w *Metodyce*... Marcin Maik, koncentrujący swoją uwagę głównie na kwestii zależności pomiędzy treściami kształcenia a metodami i sposobami nauczania geografii w klasie III i IV. Jako odrębne zagadnienia wyróżnił: obserwacje pogody i sposoby ich opracowywania, lekcje w terenie, wycieczki geograficzne, rysunek w początkowym nauczaniu geografii oraz pomoce dydaktyczne wykorzystywane w klasach I–IV.

Geografia (łącznie z przyrodą), jako odrębny przedmiot nauczania, występuje dopiero w klasie III. Jednak pierwsze elementarne wiadomości z tej dziedziny nauki uczniowie zdobywają już w klasie I i II w obrębie nauczania języka polskiego.

> Uczniowie tych klas poznają na lekcjach w terenie, na wycieczkach, a więc na drodze bezpośredniej obserwacji łatwo dostępne zjawiska geograficzne występujące w najbliższej okolicy; uczą się rozróżniać kierunki, niektóre elementy przyrody, prowadzą odpowiedni kalendarz itp.[57]

W całym okresie nauczania początkowego przedmiotem poznania geograficznego jest krajobraz najbliższego środowiska. Jedynie w klasie IV tematyka rozszerza się o wybrane zagadnienia z zakresu geografii Polski.

Główne metody nauczania geografii w klasach I–III stanowią: metoda obserwacji geograficznych, metoda bezpośredniego zetknięcia się uczniów z konkretnymi faktami i zjawiskami geograficznymi w środowisku i ściśle z nią związana metoda odpowiednich ćwiczeń. W klasie IV metody te nie wystarczają, ponieważ ze względu na temat (Polska) konieczna jest także praca z mapą, stanowiącą w geografii najważniejszy i nie dający się niczym zastąpić środek dydaktyczny. Obserwacje oraz ćwiczenia prowadzone w terenie i na wycieczkach „dostarczają konkretnych faktów dla jasnych wyobrażeń, na podstawie których wytworzyć można pojęcia pełne treści”[58]. Pozwalają również dziecku przeżywać każdą nową wiadomość. Dodatkowo przyczyniają się do rozwoju takich cech osobowości uczniów, jak spostrzegawczość, zaradność, karność oraz – co najistotniejsze – krytycyzm i ostrożność w wysnuwaniu wniosków, czyli krytyczne myślenie. M. Maik walorów metod stosowanych w nauczaniu geografii doszukuje się także w budzeniu reakcji uczuciowych dzieci, stanowiących podstawę ich osobistych przeżyć. Przeżycia te wiążą dziecko z ziemią rodzinną i poprzez ukazywanie jej piękna i bogactwa kształtują czynną postawę obywatelską.

Szczególne znaczenie dla budzenia miłości do kraju ojczystego mają wycieczki geograficzne. Stanowią one, razem z lekcjami w terenie, podstawowe formy pracy, które wykorzystują teren jako źródło wiadomości geograficznych. Ale o ile lekcje

---

[57] M. Maik, *Nauczanie geografii w klasach I–IV*, [w:] A. Maćkowiak, S. Wołoszyn (red.), *Metodyka*…, s. 305.

[58] Tamże, s. 306.

w terenie to zwykłe lekcje odbywające się poza murami szkoły, o tyle wycieczki – jako wyjścia dłuższe – wymagają specjalnego, dokładnego zaplanowania i przygotowania. W organizacji wycieczek należy przestrzegać zasady: od wycieczek bliższych i łatwiejszych do dalszych i trudniejszych. I tak w klasie I i II powinny trwać one od dwóch do pięciu godzin, w klasie III organizować już można nawet całodzienne wycieczki w celu poznania najbliższej okolicy, w klasie zaś IV – jedno- lub trzydniowe wycieczki w celu poznania wybranej krainy geograficznej Polski. Dobrze przeprowadzone wycieczki mogą być doskonałym elementem kształcącym i wychowawczym. Autor opracowania podkreślał, że

> wycieczki wyrabiają hart fizyczny, silną wolę, umiejętność radzenia sobie, pokonywania trudności i zdolność orientacyjną w terenie. […] Są doskonałą szkołą zespołowego współdziałania w duchu koleżeństwa, szkołą świadomej dyscypliny i szacunku do wartości społecznej[59].

Poza tym wycieczki wywołują chęć poznawania wszystkiego, co nowe w otoczeniu i – co istotne – pozwalają łączyć naukę szkolną z osobistym doświadczeniem.

W nauczaniu geografii istotną rolę odgrywają pomoce naukowe, które pozwalają na genetyczne wyjaśnianie zjawisk oraz na wykazywanie związków i zależności pomiędzy zjawiskami geograficznymi. Wśród nich M. Maik wymienił: ogródki geograficzne, piaskownice do ilustracji formy terenu, działkę pomiarową, obrazy, kolekcje minerałów i gleb. Najważniejszym środkiem dydaktycznym stosowanym w nauczaniu geografii od klasy IV jest mapa. Aby dzieci mogły celowo korzystać z mapy, należy je do tego odpowiednio przygotować. Podstawę do wprowadzenia mapy stanowi nauka o planie. Właściwe poznawanie mapy uczniowie zaczynają od wyznaczania na niej kierunków, następnie uczą się podziałki mapy, by na końcu przejść do zapoznania się ze skalą barw i innymi znakami wyjaśniającymi zrozumienie mapy.

Problematyka nauczania historii w klasie IV opracowana została przez Ludwika Bandurę. Poza psychologicznymi podstawami propedeutycznego kursu historii omówił on metody i sposoby nauczania historii w klasie IV, organizację lekcji, powtarzanie materiału i zagadnienie zeszytu historycznego.

Nauka historii, wprowadzona do planu nauczania dopiero w klasie IV (bezpośrednio po wojnie – w klasie III i IV), obejmuje jedynie kurs propedeutyczny, w przeciwieństwie do wyższych klas, w których prowadzony jest już kurs systematyczny. Późne wprowadzenie tego przedmiotu w cyklu wprowadzającym ma swoje głębokie uzasadnienie w mniejszej znajomości zjawisk społecznych, gospodarczych i kulturalnych przez dzieci młodsze, bez których trudno byłoby im zrozumieć różne zjawiska historyczne. Uczniowie muszą dopiero zdobyć na lekcjach innych przedmiotów, np. języka polskiego czy geografii, pewną podstawę, na której oprzeć się będzie mogła wiedza historyczna. Poza tym konkretny sposób myślenia dzieci nie pozwala na wprowadzenie, koniecznych w historii, uogólnień.

---

[59] Tamże, s. 331.

Kursowi propedeutycznemu stawia się konkretne wymagania: przyswojenie dzieciom najprostszych pojęć czasu, umożliwiających im swobodną orientację w czasie, oraz najbardziej elementarnych pojęć historycznych, zainteresowanie uczniów dziejami ojczystymi i kształtowanie uczuć patriotycznych.

Prowadząc dziecko do zrozumienia zjawisk czasowych poleca się zaczynać od tego, co jest mu najbliższe, a więc od jego własnej przeszłości, którą jest w stanie ogarnąć pamięcią. W następnej kolejności sięgnąć można do wspomnień rodziców z dalszej przeszłości, kiedy jeszcze dziecka nie było na świecie i do wspomnień dziadków. Celem tych zabiegów jest przede wszystkim zrozumienie, że świat się zmienia, że zmianom podlega życie na ziemi. Istotne jest jednak również przy tej okazji obudzenie zaciekawienia tym, jak dawniej żyli ludzie. Dopiero po takim wprowadzeniu przejść można do życia najdawniejszych przodków.

Do zrozumienia przez dzieci pojęcia czasu historycznego niezbędne jest przedstawienie wydarzeń w odpowiedniej kolejności chronologicznej. Taką prezentację ułatwić może tablica wieków bądź taśma chronologiczna. Zagadnienie chronologii jest niezwykle ważne, ale i trudne do opanowania.

Ciekawym sposobem wprowadzania nowych treści historycznych, wyeksponowanym przez autora, są tematy – obrazy. L. Bandura wyjaśnił, że

> temat – obraz to barwne i żywe opowiadanie nauczyciela, uwzględniające anegdotę, element ruchu, opis różnych szczegółów w celu scharakteryzowania postaci i skonkretyzowania faktów. Temat – obraz to artystyczna przeróbka materiału historycznego, dostosowana do poziomu rozwoju umysłowego dzieci, głównie do ich zasobu wyobrażeń oraz do ich zakresu czynnego i biernego słownika[60].

Takie opowiadanie nauczyciela, by jeszcze mocniej poruszyć stan emocjonalny dziecka, by jeszcze mocniej je zaciekawić, powinno być dodatkowo połączone z pokazem.

Kolejny rozdział, poświęcony nauczaniu rysunku w klasach I–IV, prezentował charakterystykę rysunków dziecka i wynikające stąd konsekwencje metodyczne. Autor opracowania, Edward Kurzyński, stwierdził, że w programie współczesnej szkoły rysunki powinny zajmować ważne miejsce z uwagi na rolę, jaką odgrywają one wobec innych przedmiotów nauczania. Rysunki, poza realizacją swoistych zadań odrębnego przedmiotu nauczania, stanowią niezbędną pomoc naukową we wszystkich innych przedmiotach.

> Służą do wyjaśniania, tworzenia i formułowania pojęć za pomocą konkretnych wyobrażeń, towarzyszą w pracy szkolnej wszędzie jako żywy środek porozumiewania się i poglądowości[61].

Opanowaniu umiejętności rysowania w granicach praktycznych potrzeb każdego człowieka służyć powinno systematyczne nauczanie, w którym przechodzi

---

[60] L. Bandura, *Nauczanie historii w klasie IV*, [w:] A. Maćkowiak, S. Wołoszyn (red.), *Metodyka*…, s. 347.

[61] E. Kurzyński, *Nauczanie rysunku w klasach I–IV*, [w:] A. Maćkowiak, S. Wołoszyn (red.), *Metodyka*…, s. 363.

się od technik łatwych do trudniejszych, od zagadnień prostych do coraz bardziej skomplikowanych, od rysunku z pamięci, poprzez rysunek z pokazu do rysunku z natury. Równolegle powinno się rozwijać spontaniczny rysunek dziecka.

E. Kurzyński dokonał w *Metodyce*... charakterystyki dziecięcych rysunków, począwszy od bazgrot i rysunku schematycznego w okresie przedszkolnym, poprzez rozwinięty rysunek schematyczny w młodszym wieku szkolnym do rysunku ilustracyjnego. Zrozumienie przez nauczyciela charakterystycznych właściwości rysunkowych dziecka w zakresie rozwoju schematu rysunkowego jest niezwykle ważne, ponieważ nie powinny być one traktowane jako błędy rysunkowe.

Aby rozwijać spontaniczny rysunek dziecka, którego nie da się nauczać „wprost", nauczyciel musi stworzyć odpowiednie warunki do jego rozwoju i kierować nim opierając się na znajomości psychologii twórczości rysunkowej. Autor opracowania przestrzegał przed zbyt autorytatywnym wywieraniem wpływu na ucznia, zwrócił też uwagę na konieczność powstrzymania się przez nauczyciela od rysowania na tablicy gotowych wzorów do naśladowania. Dla dziecka, które co prawda łatwo może sobie te wzory przyswoić, są one obce, przejęte od ludzi dorosłych i nie powodują jego rozwoju. Każdy uczeń musi sam, na drodze samodzielnego poznania, dopracować się własnych schematów rysunkowych.

Właściwe postępowanie metodyczne w procesie nauczania rysunku obejmuje:

– wyjaśnianie słowne – nauczyciel zwraca uczniowi uwagę na pewne braki w jego schemacie rysunkowym podczas ukierunkowanej obserwacji,

– wyjaśnienia za pomocą gestów – pomocą jest tutaj „rysunek w powietrzu",

– stosowanie układanki papierowej – jest to technika pomocnicza wyprzedzająca rysunek dziecka, wyrażająca schematycznie części składowe wraz z ich proporcjami, wzajemnym powiązaniem i ruchami zwierząt czy ludzi.

W procesie tym należy pamiętać o zasadzie stopniowania trudności zarówno w zakresie doboru tematów, jak i wymagań dotyczących wykonania pracy. Ponadto, nauczanie rysunku wymaga ścisłego wiązania rysunku dziecka z całym procesem nauczania i wychowania, z innymi przedmiotami, które zapewnią dziecku dokładniejszą znajomość rzeczywistości oraz odpowiednie zabarwienie ideologiczne.

Za istotne w opracowaniu zostało również uznane zagadnienie kształcenia artystycznego. Wrodzone zadatki artystyczne powinny być pielęgnowane od wczesnego dzieciństwa. Przede wszystkim podtrzymywać trzeba zapał do pracy i pasję twórczą dziecka. Co więcej:

> należy rozwijać wyobraźnię plastyczną dziecka oraz uczulać dzieci na wartości plastyczne: linearne, rytmiczne, walorowe, tzn. jasno – ciemne, kolorystyczne, ekspresyjne, a przede wszystkim kompozycyjne[62].

Równie dużo uwagi autor poświęcił problemowi organizacji jednostki lekcyjnej. I tak, w każdej lekcji rysunku należy uwzględniać następujące elementy:

---

[62] Tamże, s. 381.

– przygotowanie, obejmujące nawiązanie, podanie tematu i zagadnienia, analizę treści i formy oraz wskazówki techniczne,

– praca uczniów,

– zakończenie, na które składa się krytyka i samokrytyka.

Ważne jest przy tym, by lekcja prowadzona była żywo, by budziła zainteresowanie uczniów i wyzwalała chęć samodzielnych poszukiwań.

Nauczanie pracy ręcznej w klasach I–IV stanowi następny rozdział *Metodyki…* Opracowany przez Bolesława Kiernickiego, obejmował następujące zagadnienia: założenia dydaktyczne, wychowawcze i cele nauczania pracy ręcznej w klasach I–IV, materiał początkowego nauczania pracy ręcznej, ogólne zasady, metody i sposoby jej nauczania oraz organizacja lekcji na kursie epizodycznym i planowanie pracy. Wyjątkowa obszerność tego rozdziału wynikała z chęci zaprezentowania, poza metodami nauczania prac ręcznych, dokładnej charakterystyki treści programowych, z wyeksponowaniem treści wychowawczych. Równie szeroko przedstawione zostało kształcenie pojęć oraz myślenia technicznego.

Już na samym początku autor podkreślił ogromne walory kształcące i wychowawcze przedmiotu. „Praca ręczna" nie tylko przyczynia się do wszechstronnego rozwoju uzdolnień dzieci, ale również uczy elementów rzetelnej pracy w perspektywie przyszłej pracy zawodowej.

> Zasady organizacji i racjonalizacji pracy stosowane do łatwych prac dostępnych dla dzieci są te same, które obowiązują w nowoczesnych zakładach pracy. Elementy umiejętności technicznych nauczane w klasach niższych pozostają w takim samym stosunku do techniki pracy ludzi dorosłych, jak nauczanie czterech działań rachunkowych do wyższej matematyki. […] Wreszcie rzecz dużej wagi: nawyki do czystości, ładu i porządku, do dokładnej pracy, kształtowane w klasach niższych, są niezwykle potrzebne dorosłym pracującym w produkcji[63].

Na tym tle szczególnego znaczenia nabiera zagadnienie kształcenia politechnicznego, w którym dwa najważniejsze problemy stanowiły: znajomość ogólnych zasad pracy wytwórczej (za podstawowe pojęcia dla organizacji pracy uznano: ład, porządek, planowanie i gospodarność) oraz umiejętność posługiwania się prostymi narzędziami (z uwzględnieniem narzędzi kłujących, tnących, piłujących i uderzających). Kształcenie politechniczne wiąże się również z rozwojem tych uzdolnień umysłowych i fizycznych dzieci, które są niezbędne do istnienia i rozwoju wszelkich dziedzin nowoczesnej produkcji.

Nauczanie pracy ręcznej polega, według autora,

> na zorganizowanym wykonywaniu szeregu konkretnych prac użytecznych oraz przedmiotów użytkowych z odpowiednich materiałów przy pomocy właściwych narzędzi w ramach tematyki sugerowanej w programie w formie orientacyjnych przykładów[64].

---

[63] B. Kiernicki, *Nauczanie pracy ręcznej w klasach I–IV*, [w:] A. Maćkowiak, S. Wołoszyn (red.), *Metodyka…*, s. 394.

[64] Tamże, s. 396.

Tematyka ćwiczeń praktycznych ujęta została w dwóch działach: obrazy z życia i proste narzędzia techniczne oraz przedmioty i prace użytkowe.

Za podstawowe zasady w nauczaniu pracy ręcznej na kursie epizodycznym uznano zasadę poglądowości oraz stopniowania trudności, wśród zaś metod, dobieranych w zależności od celu i etapu lekcji, wskazano pogadankę, demonstrację, pokaz, wycieczkę – podczas wprowadzania do tematu pracy ręcznej, metodę ćwiczeń praktycznych – jako podstawową w nauczaniu tego przedmiotu, a także metodę dyskusyjną – występującą po zakończeniu ćwiczeń, podczas omawiania i oceny wyników pracy.

Ważne jest również, by lekcje pracy ręcznej nawiązywały do treści kształcących i wychowujących innych przedmiotów nauczania. Wyrabianie bowiem przyzwyczajenia do przemyślanej i zorganizowanej pracy w życiu codziennym udaje się tylko wtedy, gdy nauczyciel na każdej lekcji egzekwuje umiejętności zdobyte na lekcjach pracy ręcznej.

W zakresie nauczania śpiewu w klasach I–IV, nazywanego często wychowaniem muzycznym, wyodrębnione zostały: zadania przedmiotu na szczeblu nauczania początkowego, następnie zagadnienie podstawowych zdolności muzycznych i ich rozwoju, w dalszej zaś kolejności problematyka pracy nad pieśnią, ćwiczeń pomocniczych, lekcji śpiewu oraz przygotowania muzycznego nauczyciela.

Systematyczna nauka śpiewu w klasach początkowych ma bardzo duże znaczenie dla dalszego wychowania muzycznego w szkole. U dzieci w młodszym wieku szkolnym dużo łatwiej niż u dzieci z klas wyższych rozwijać można zdolności muzyczne i wyrabiać nawyki śpiewacze.

Autor opracowania, Stefan Wasik, podkreślił, że śpiewanie pieśni nie stanowi jedynej formy pracy na lekcjach śpiewu w klasach I–IV. „Pieśń stanowi materiał, którego przerabianie wydatnie się przyczynia do osiągnięcia istotnych celów przedmiotu”[65]. Poprawne śpiewanie pieśni służy przede wszystkim rozwojowi podstawowych zdolności muzycznych: słuchu muzycznego i poczucia rytmu. Dodatkowo, z uwagi na połączenie melodii ze słowami tekstu, pieśni oddziałują na sferę pojęciową, odwołują się do znanych dzieciom wyobrażeń i przeżyć. Dzięki uczuciowemu zabarwieniu rzeczywistość odzwierciedlona w piosence staje się dzieciom bliższa, ciekawsza.

> Pieśni o różnorodnej tematyce kształtują uczuciowy stosunek uczniów do rodziny, szkoły, zjawisk przyrody, do ojczystego kraju i jego przeszłości, bohaterów walki i pracy, wywierają wpływ na rozwój charakteru, woli i osobowości. Kształtując emocjonalny stosunek do rzeczy i zjawisk pieśń ułatwia zarazem proces ich poznawania[66].

Wybierając pieśń należy kierować się następującymi kryteriami: poprawnie zbudowana i wartościowa muzycznie melodia, treść muzyczna odpowiadająca

---

[65] S. Wasiak, *Nauczanie śpiewu w klasach I–IV*, [w:] A. Maćkowiak, S. Wołoszyn (red.), *Metodyka*…, s. 432.

[66] Tamże, s. 433.

psychice dziecka, gładka linia melodyczna, ograniczona rozpiętość dźwięków w melodii oraz poprawny, zrozumiały dla dzieci, nie budzący zastrzeżeń natury wychowawczej tekst literacki. Naukę pieśni rozpoczynać należy od rozmowy nawiązującej do treści słów piosenki. Kolejnym krokiem powinno być dwu- lub trzykrotne staranne zaśpiewanie piosenki przez nauczyciela, najpierw w całości, a później we fragmentach. Dzieci śpiewają fragmenty piosenki dopiero po wysłuchaniu piosenki śpiewanej przez nauczyciela. S. Wasik dodał, że w toku nauczania pieśni wskazane jest korzystanie z instrumentu, przy czym najlepiej jest podawać melodię lub jej fragmenty najpierw śpiewając, potem zaś grając na instrumencie.

O poziomie śpiewu zbiorowego w szkole decydują takie środki wyrazu artystycznego, jak czysta intonacja, przejrzysta rytmika, dynamika, właściwa artykulacja głosek i artykulacja muzyczna. Warunkiem poprawnego śpiewu jest również ukształtowany głos. W jego kształceniu pomocne są tzw. ćwiczenia pomocnicze.

Ćwiczenia pomocnicze, powiązane z pieśnią, stosowane są w celu dokonania analizy zjawisk i elementów występujących w melodii. Odpowiednio do zadań kształcących, jakie spełniają, wyróżniono ćwiczenia słuchowe, rytmiczne i głosowe. Nauczyciel powinien prowadzić takie ćwiczenia systematycznie, na każdej lekcji, szczególnie w klasie I i II, gdzie powiązanie ćwiczeń pomocniczych z melodią pieśni jest szczególnie silne. O rodzaju ćwiczeń wybranych do przerobienia na poszczególnych lekcjach decyduje w rzeczywistości sama melodia.

Autor opracowania zwrócił uwagę, że rozwój muzyczny dzieci ujawniać może znaczne różnice. Z tego powodu pieśni i ćwiczenia powinny być tak dobierane, by nie przekraczały możliwości poznawczych i technicznych uczniów. Niezależnie od stopnia trudności, repertuar pieśniowy należy dostosować do pory roku, najważniejszych wydarzeń w życiu szkoły czy nawet treści czytanek i pogadanek na lekcjach języka polskiego. Starannego zaplanowania wymagają też same lekcje, których konstrukcje mogą być różne w zależności od ich typu. W klasach I–IV wyróżnić można trzy zasadnicze typy lekcji śpiewu:

– lekcja wykorzystana głównie na nauczanie nowej pieśni,
– lekcja wykorzystana na częściowe nauczanie pieśni nowej i powtarzanie pieśni znanych,
– lekcja, na której powtarzamy, doskonalimy wykonanie i utrwalamy znane już dzieciom pieśni[67].

Ćwiczenia pomocnicze, którym poświęca się na lekcji łącznie do 10 minut, prowadzone mogą być w związku z nauczaniem nowych piosenek i przy powtarzaniu pieśni poznanych.

Ostatnim z omówionych przedmiotów było wychowanie fizyczne. Marian Krawczyk, autor rozdziału, akcentując konieczność uwzględniania postulatów wychowania fizycznego na wszystkich zajęciach z dziećmi, dokonał charakterystyki zarówno lekcji wychowania fizycznego w klasach I–IV (z uwzględnieniem m.in. nauczania zabaw i gier, warunków higienicznych lekcji czy planowania

[67] Tamże, s. 457–458.

całorocznej pracy dydaktycznej) oraz elementów wychowania fizycznego w całokształcie pracy szkolnej na szczeblu nauczania początkowego.

We wstępie opracowania autor zaznaczył, że

> wychowanie fizyczne w najszerszym tego słowa znaczeniu – to nie tylko lekcje ćwiczeń ruchowych określone programem szkolnym i siatką godzin. To zespół czynników i środków, które powinny zapewnić dziecku warunki normalnego rozwoju fizycznego i jednocześnie oddziałać nań wychowawczo[68].

W przedmiocie tym na pierwsze miejsce wybijają się aspekty wychowawcze.

Lekcja wychowania fizycznego powinna przede wszystkim dostarczać dzieciom ruchu jako koniecznego bodźca rozwojowego. Wartość zajęć wzrasta wraz z ilością „radosnego ruchu" dostarczonego dziecku. Ponieważ dobre rezultaty dają jedynie te lekcje, które interesują uczniów, w pracy z dziećmi młodszymi stosować należy przede wszystkim gry i zabawy ruchowe. Również ćwiczenia gimnastyczne powinno się dobierać tak, by mogły być one wykonywane przez dzieci w formie zabawowej.

Podstawowym kryterium doboru materiału zabawowego jest celowość zabaw. Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, jaki rezultat chce osiągnąć za pomocą danej zabawy. Kryterium „drugoplanowym" jest też miejsce, jakim dysponujemy do prowadzenia zabaw. Autor opracowania zaznaczył, że

> za główną zasadę przygotowania terenu do prowadzenia zabaw i gier musimy przyjąć, że każda lekcja wychowania fizycznego prowadzona na otwartym powietrzu jest lepsza aniżeli lekcja prowadzona w nawet najbardziej korzystnych warunkach higienicznych w pomieszczeniu zamkniętym[69].

Aby ruch spełnił swoją funkcję musi być ruchem racjonalnym. Racjonalny ruch to przede wszystkim ruch wielostronny. Zasada wszechstronności ruchu powinna być główną zasadą respektowaną w wychowaniu fizycznym dzieci. Wymogom wszechstronności rozwoju fizycznego odpowiada określony schemat budowy lekcji, w której występują wyraźnie trzy części: wstępna – służąca zorganizowaniu dzieci i wywołaniu odpowiedniego nastroju, główna – poświęcona ćwiczeniom pożądanych nawyków ruchowych oraz końcowa – doprowadzająca do uspokojenia organizmu dziecka.

Dużo uwagi w opracowaniu autor poświęcił problemowi higieny w całokształcie pracy szkolnej na szczeblu nauczania początkowego, które obejmuje zagadnienia: dbałości o dobrą postawę dziecka, dbałości o jego ubiór oraz czystość klasy, a także kwestię wietrzenia klas, ćwiczeń śródlekcyjnych, organizowania wycieczek oraz organizowania wolnego czasu dziecka. Troska o możliwie najlepsze warunki

---

[68] M. Krawczyk, *Wychowanie fizyczne na szczeblu nauczania początkowego*, [w:] A. Maćkowiak, S. Wołoszyn (red.), *Metodyka*…, s. 462.

[69] Tamże, s. 464.

higieniczne, będące czynnikiem poprawiającym stan zdrowia i wspierającym rozwój fizyczny dziecka, powinna cechować całą pracę szkolną.

Charakteryzując powyższe zagadnienia, M. Krawczyk podkreślał, że

> dziecko nieodzownie potrzebuje ruchu jako koniecznego bodźca rozwojowego i to w ilości kilku godzin dziennie. Nie tylko jego rozwój fizyczny, ale i także rozwój umysłowy uwarunkowany jest tym, ile i jakich doświadczeń ruchowych nabędzie dziecko w swoim życiu. Cały szereg pojęć kształtuje się przecież u dziecka wyłącznie na podstawie kinestetycznej[70].

Ograniczanie ruchu dziecka równoznaczne jest z ograniczaniem jego rozwoju. Ponieważ dwie godziny lekcyjne wychowania fizycznego w tygodniu nie zaspokajają potrzeby ruchu nawet w minimalnym stopniu, sprzyjać temu powinna cała organizacja pracy w szkole.

Wskazówki zawarte w *Metodyce pierwszych lat nauczania* stanowiły egzemplifikację dokonań dydaktyki na szczeblu edukacji początkowej w pierwszym dwudziestoleciu powojennym. Jednocześnie ujmowały całościowo wszystkie wskazania pojawiające się tak w programach, jak i w opracowaniach dotyczących poszczególnych przedmiotów. Zalecenia te stosowane były w masowym nauczaniu w klasach I–IV.

Należy jednak pamiętać, że w omawianym okresie, a szczególnie pod jego koniec, powstawały w Polsce rozmaite koncepcje oparte na założeniach modyfikujących „oficjalne", ministerialne wytyczne w zakresie metodyki nauczania początkowego.

> Jeżeli w latach pięćdziesiątych niewiele wprowadzono do teorii i masowej praktyki nauczania początkowego, chociaż ukazało się w tym czasie kilka interesujących publikacji dotyczących pracy w klasach niższych, to lata sześćdziesiąte cechuje wzmożenie ruchu eksperymentalnego i poszukiwania nowych rozwiązań prowadzone przez przodujących nauczycieli, przy współpracy szeregu pracowników naukowych[71].

Obok zaleceń programowych, pojawiły się wówczas liczne rozwiązania eksponujące integrację w procesie kształcenia w klasach początkowych, dla których pod koniec lat sześćdziesiątych teoretyczne uzasadnienie zaprezentowali B. Suchodolski i J. Walczyna[72]. Jak podsumowała W. Leżańska –

> Ich koncepcja za podstawę planu dydaktycznego przyjmowała nie przedmioty nauczania, lecz kierunki kształcenia, które powinny odzwierciedlać obiektywne formy cywilizacji i odpowiadać różnorodnym formom działalności człowieka. […] w rozumieniu Suchodolskiego i Walczyny integracja oznaczała zintegrowanie pojęcia kierunków kształcenia[73].

---

[70] Tamże, s. 476.

[71] T. Wróbel, *Współczesne*…, s. 55.

[72] B. Suchodolski (red.), *Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach I–IV*, Wrocław 1967; J. Walczyna, *Integracja nauczania początkowego*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968.

[73] W. Leżańska, *Prekursorzy kształcenia zintegrowanego w Polsce*, [w:] *Współczesne i historyczne konteksty wczesnej edukacji, Pedagogika*, t. II, red. W. Leżańska, T. Jałmużna, E. Czarnecka, Płock 2004, s. 133.

Co istotne, koncepcja ta nastawiona była na poszukiwanie możliwości powiązań pomiędzy nauczaniem łącznym a systematycznym. Jej ustalenia w zakresie związków nauczania łącznego z przedmiotowym przejawiały się także w większości później opracowanych koncepcji.

Szczególną rolę w popularyzacji doświadczenia metodycznego w nauczaniu i wychowaniu uczniów klas początkowych odegrało wydawane od roku 1946 czasopismo „Życie Szkoły". Przeznaczone początkowo dla nauczycieli całej szkoły powszechnej, stopniowo przekształciło się w pismo specjalistyczne dla nauczycieli edukacji początkowej.

Przez cały okres funkcjonowania jego struktura zasadniczo się nie zmieniła. „Życie Szkoły", poza prezentacją bardziej teoretycznych artykułów znanych polskich pedagogów, zamieszczało materiały metodyczne wraz z opisami przykładowych lekcji oraz umożliwiało wymianę doświadczeń pomiędzy nauczycielami – praktykami. Ważną rolę odgrywały w nim również recenzje podręczników dla klas początkowych, opracowań naukowych, książek popularnonaukowych oraz książek dla dzieci. T. Wróbel tak podsumował działalność „Życia Szkoły" w tym okresie:

> czasopismo to stało się autentycznym codziennym życiem szkoły na jej pierwszym szczeblu. Wiąże się z nim także fakt bardzo rzadki – od powstania pisma w 1945 r. do 1974 r. redaktorem naczelnym była ta sama osoba – Stanisław Nowaczyk[74].

W rozwoju metodyki nauczania w klasach I–IV wyodrębniły się pewne tendencje i prawidłowości. Przede wszystkim uwagę zwraca wykorzystywanie najnowszych osiągnięć psychologii w projektowaniu zajęć prowadzonych z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Zgodnie z jej zaleceniami starano się uwzględniać wielostronną aktywność ucznia w procesie zdobywania wiedzy oraz akcentować takie metody nauczania, które aktywizują procesy myślowe i samodzielną działalność dziecka. Dominującymi zaś zasadami nauczania były zasada poglądowości oraz zasada stopniowania trudności.

Odnotowania wymaga także specyficzna organizacja edukacji początkowej w omawianym okresie. Nauczanie początkowe odbywało się w obrębie systemu klasowo-lekcyjnego, jednak z uwzględnieniem wybranych elementów nauczania łącznego (najszerzej w klasie I i II). Trend ten uwidocznił się szczególnie pod koniec lat pięćdziesiątych i rozwinął w latach późniejszych (m.in. w koncepcjach J. Walczyny, A. Maćkowiaka czy Łucji Muszyńskiej[75]).

Cechę charakterystyczną dla organizacji nauczania w klasach początkowych stanowiło również podkreślanie wartości pracy grupowej oraz taki dobór środków

---

[74] T. Wróbel, *Współczesne*…, s. 56.

[75] J. Walczyna, *Integracja*…; A. Maćkowiak, *Nauczanie łączne dawniej i dziś*, Poznań 1970; Ł. Muszyńska, *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach niższych*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1970, nr 3.

dydaktycznych i form organizacyjnych pracy, by wpływały na uspołecznienie ucznia. Wiązało się to częściowo z obowiązującym w poszczególnych latach ideałem wychowawczym.

3.3. Nowe programy nauczania dla klas I–IV

Jednym z wcześniejszych działań administracyjnych odnoszących się do realizacji postanowień Uchwały VII Plenum KC PZPR było wprowadzenie, w charakterze pierwszego etapu reformy ośmioklasowej szkoły podstawowej, nowego programu dla klas I–IV. Zarządzenie ministra oświaty z dnia 9 lipca 1962 r. wskazywało rozkład przedmiotów i godzin dla klas I–VIII (plan nauczania) oraz wykaz treści dla klas I–IV (program nauczania)[76]. Wytyczne ujęte w tym zarządzeniu zamieszczone zostały w wydanym rok później *Programie nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, stanowiąc jego integralną część[77].

Kompletny program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej, opatrzony podtytułem „tymczasowy", wydany został w roku 1963 na podstawie zarządzenia ministra oświaty z dnia 1 lipca 1963 r. w sprawie wprowadzenia programu nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej[78], które zamieszczono we wstępie do programu. Program liczył 716 stron, a jego wydawcą były Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Oprócz zarządzenia, w części wstępnej znalazły się także: pismo ministra oświaty do nauczycieli oraz założenia organizacyjne i programowe ośmioklasowej szkoły podstawowej. w dalszej kolejności zamieszczono osobne programy nauczania dla klas I–IV, dla klas V–VIII (z podziałem na poszczególne przedmioty) i program zajęć nadobowiązkowych. W dodatku znalazły się wytyczne w sprawie prac społecznie użytecznych w ośmioklasowych szkołach podstawowych oraz wykaz prac wzbronionych młodocianym.

Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej nazywał nauczanie w klasach I–IV pierwszym szczeblem programowym, który odróżniał się od drugiego – stanowiło go nauczanie w klasach V–VIII – odmiennym charakterem systematyczności oraz integracji nauczania i wychowania[79]. Wskazywał, iż na szczeblu klas I–IV nauczanie jest bardziej całościowe i częściej oparte na obserwacji konkretnych przedmiotów. Elementy myślenia teoretycznego pojawiać się miały, w coraz szerszym zakresie, na szczeblu nauczania systematycznego, wraz z rozszerzaniem się kręgu wiadomości, ich porządkowaniem i zastosowaniem w praktyce.

---

[76] DzU Min. Oświaty, 1962, nr 8.

[77] *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)*, Warszawa 1963.

[78] DzU Min. Oświaty, 1963, nr 32, poz. 160.

[79] *Program*…, Warszawa 1963, s. 13.

Nowy program zakładał, że

> nauczanie i wychowanie […] ma na celu wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, a w szczególności: ukształtowanie podstaw naukowego poglądu na świat, wychowanie w duchu socjalistycznej moralności […], ukształtowanie przekonania o społecznej, ekonomicznej i moralnej wyższości socjalistycznego ustroju społecznego nad ustrojem kapitalistycznym, przygotowanie do czynnego udziału w gospodarce i kulturze, kształtowanie zamiłowania i szacunku do pracy, rozbudzanie i umacnianie poczucia obowiązku i dyscypliny społecznej, wdrażanie do poszanowania mienia narodowego[80].

I dalej dodawał:

> Proces nauczania w ośmioklasowej szkole podstawowej powinien zapewnić realizację zadań wychowania socjalistycznego, umożliwić kształtowanie postawy świadomego, aktywnego i emocjonalnego zaangażowania się uczniów w budowanie podstaw socjalizmu[81].

Wskazane założenia znajdowały odbicie w planowaniu pracy szkoły. W „Uwagach ogólnych" do *Programu nauczania klas I–IV* czytamy, że,

> zgodnie z założeniami ośmioklasowej szkoły podstawowej nauczanie w klasach I–IV jest jednolitym procesem dydaktycznym i wychowawczym. Elementy nauczania, uczenia się, kształcenia i wychowania w tych klasach są ze sobą ściśle zespolone, wszystko co w nich służy sprawie nauczania, uczenia się i kształcenia, służy równocześnie sprawie socjalistycznego wychowania uczniów[82].

Zgodnie z założeniami, na tym etapie edukacji konieczne było łączenie treści z różnych dziedzin i skupienie ich wokół bliskich dzieciom obrazów życia, zdarzeń i sytuacji. Zalecenie to odnosiło się szczególnie do nauczania w klasach I i II, jako że w klasach III i IV należało stosować już bardziej konsekwentnie podział na przedmioty nauczania. Nadal jednak konieczna była korelacja treści i wzajemne uzupełnianie się wiadomości z różnych dziedzin wiedzy.

W dalszej kolejności w dokumencie programowym koncentrowano w części wstępnej uwagę na takich zagadnieniach, jak uwzględnienie w pracy szkolnej nauczania zindywidualizowanego, włączanie w proces kształcenia nauki domowej ucznia, konieczność zapewnienia dzieciom warunków prawidłowego rozwoju fizycznego czy oparcie nauczania początkowego na działaniu praktycznym, jako że ma ono

> duże znaczenie dla rozwoju dzieci, dostarcza im przeżyć, budzi ich aktywność i rozwija myślenie. Działanie praktyczne daje dzieciom okazję do poszerzania wiedzy, do jej stosowania, a także uczy cenić pracę własną i cudzą[83].

---

[80] Tamże, s. 8.
[81] Tamże, s. 11.
[82] Tamże, s. 20.
[83] Tamże, s. 22.

Dodatkowo kształtuje pożądane cechy charakteru: systematyczność, wytrwałość, dokładność i zdyscyplinowanie.

Szczególnie dużą wagę program klas I–IV przywiązywał do zadań wychowawczych, które polegały przede wszystkim na stopniowym kształtowaniu nawyków społecznego współżycia oraz budzeniu uczucia miłości i przywiązania do kraju, szacunku dla ludzi pracy oraz uczucia „braterstwa wobec wszystkich ludzi walczących o pokój, sprawiedliwość i postęp społeczny na świecie"[84].

Analiza porównawcza nowego planu i programu nauczania dla klas I–IV z programem i planem obowiązującym do czasu jego wydania (program z roku 1959) pozwala stwierdzić nieznaczne jedynie modyfikacje. Marian Falski pisał:

> w odniesieniu do dwóch głównych przedmiotów – języka polskiego i matematyki, na które w klasach I–IV przeznacza się przeszło 2/3 ogólnej liczby godzin – obecny „nowy program" jest prawie dosłownym odpisem programu z r. 1959, różnice zaś wprowadzone do „Uwag o realizacji programu" dotyczą na ogół szczegółów drobnych, mało charakterystycznych dla jakiejś istotnej zmiany w treści i metodzie nauczania. […] zmiany te częściej odnoszą się do stylizacji niż do treści merytorycznej[85].

W swoich podstawach program pozostawał taki sam, jak poprzedni. Najkorzystniejsze poprawki, jakie do niego wprowadzono, dotyczyły metod nauczania. W odniesieniu jednak do szeregu innych zagadnień można mówić nawet o regresie. Szczególnie krytykowano zbyt wąski zakres zadań poznawczych, kształcących i wychowawczych oraz infantylizm w doborze treści.

W odniesieniu do rozkładu przedmiotów i godzin obowiązujących w programie nauczania z roku 1959, ogólna liczba godzin w klasach I–IV wzrosła z 85 do 87, obejmując 18 godzin w klasie I, 21 w klasie II, 23 w klasie III i 25 w klasie IV. Nowy program obejmował te same, co poprzedni, przedmioty nauczania. Wyjątek stanowiła historia, która w programie z roku 1959 funkcjonowała jako odrębny przedmiot, tu zaś włączona została, w nieco zredukowanym kursie, do treści języka polskiego. Poza tym zmniejszono czas na wiadomości o przyrodzie o godzinę (z siedmiu na sześć godzin), zwiększono zaś przydział godzin na matematykę o trzy godziny (z 20 na 23) i zajęcia praktyczno-techniczne o dwie godziny (z czterech na sześć godzin).

Jednak dopiero analiza planów nauczania dla klas I–IV na przestrzeni lat 1934/1935–1962/1963 pozwala na uchwycenie dość wyraźnych zmian w tym zakresie. Jedyny przedmiot w klasach I–IV, którego wymiar godzin pozostał bez zmian stanowiło wychowanie fizyczne (osiem godzin we wszystkich planach). Przedmiotami, których liczba godzin przeznaczonych na realizację treści programowych wzrosła były: język polski (z 28 godzin w planie z roku 1934/1935 na 36 w ostatnim planie) oraz matematyka (tu zwiększenie godzin było znaczące – z 15 godzin w roku 1934/1935, poprzez 18 i 20 godzin w kolejnych planach,

---

[84] Tamże.

[85] M. Falski, *Reforma nauczania w klasach I–IV*, Warszawa 1963, s. 23.

do 23 w planie z roku 1962/1963). Zmniejszeniu uległy godziny przeznaczone na wiadomości o przyrodzie, mimo wydzielenia w planie z roku 1959/1960 i kolejnym odrębnego przedmiotu: geografii. Liczba godzin zmniejszyła się z dziewięciu w pierwszym z analizowanych planów na sześć w ostatnim. Mniejszą liczbę godzin obejmowały również zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne, w ostatnim planie ujmowane łącznie (liczba godzin zmieniła się z 20, poprzez 16 i osiem, na dziesięć w planie z roku 1962/1963) oraz wychowanie muzyczne (z sześciu w pierwszym planie, przez osiem w planie z roku 1946/1947, na cztery w ostatnim planie). Zmiany w planach nauczania klas I–IV ilustruje tab. 1.

Analiza danych zamieszczonych w tabeli pozwala na stwierdzenie, że na znaczeniu zyskały matematyka i język polski jako przedmioty wiodące w klasach I–IV. W planie nauczania z roku 1962/1963 godziny przeznaczone na ich realizację stanowiły ponad 67% wszystkich godzin. Tak znaczne zwiększenie przydziału godzin na matematykę budziło pytanie o zasadność takiego działania. W tym kontekście słuszna wydaje się uwaga M. Falskiego, który twierdził, że byłoby to wskazane raczej na szczeblach wyższych[86].

Największe natomiast ograniczenia przydziału godzin dotyczyły zajęć praktyczno-technicznych, mimo że ich liczba w planie z roku 1962/1963 wzrosła o dwie w stosunku do planu z roku 1959/1960. Jednak podczas gdy w planie z roku 1934/1935 na realizację zajęć praktyczno-technicznych i plastycznych przeznaczono łącznie 20 godzin, w planie z 1962/1963 roku było ich już tylko dziesięć. Niepokój budzić może znaczne zmniejszenie przydziału godzin na przyrodę, gdyż jest to przedmiot, który na szczeblu niższym ma wielkie znaczenie. Z dziewięciu godzin w planie z roku 1934/1935 i dziesięciu godzin w planie z roku 1946/1947, pozostało siedem godzin w planie z roku 1959/1960 i tylko sześć godzin w ostatnim planie.

Uwagę zwraca zmiana nazewnictwa przedmiotów uwzględnionych w kolejnych planach. Modyfikacja ta nie wnosiła w istocie niczego nowego, jako że za zmianą nazwy przedmiotu nie szły ani wyraźne zmiany w przydziale godzin, ani w jego treściach.

Zmiany w treściach kształcenia w szkole podstawowej ograniczyły się w zasadzie do modyfikacji wprowadzonych do programów nauczania w klasach V–VIII. W nauczaniu początkowym przekształcenia treści były nieznaczne. Nie oznacza to, że nie zdawano sobie sprawy z konieczności bardziej kompleksowej przebudowy pierwszego szczebla kształcenia. Taka świadomość, ugruntowana poprzez stwierdzone już wówczas zjawisko akceleracji psychofizycznego rozwoju dziecka, istniała. Jednak

> możliwości kadrowe i ekonomiczne, istniejące w momencie przeprowadzania reformy szkolnej, a przede wszystkim tendencja do jak najszybszego uzyskania efektów na szczeblu wyższych klas szkoły podstawowej i szkoły średniej ograniczyły w sposób zasadniczy zakres zmian organizacyjno-problemowych na szczeblu klas I–IV[87].

[86] Tamże, s. 27.

[87] M. Maciaszek, *Treść*…, s. 42.

Tabela 3

Rozkład przedmiotów i godzin nauki według klas w programach z lat 1934/1935, 1946/1947, 1959/1960 i 1962/1963

Przedmioty w brzmieniu programu na rok 1962/1963	I–IV				I				II				III				IV			
	1934/1935	1946/1947	1959/1960	1962/1963	1934/1935	1946/1947	1959/1960	1962/1963	1934/1935	1946/1947	1959/1960	1962/1963	1934/1935	1946/1947	1959/1960	1962/1963	1934/1935	1946/1947	1959/1960	1962/1963
Język polski	28	28	36	36	7	7	9	8	7	8	10	10	7	8/6	9	9	7	6	8	9
Wiadomości o przyrodzie[a]	9	10	5	4	–	–	–	–	–	–	–	–	4	4	3	2	5	6	2	2
Geografia	–	–	2	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2
Historia	–	4	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0/2	–	–	–	3	2	–
Matematyka[b]	15	18	20	23	3	4	4	5	4	5	5	6	4	5	5	6	4	4	6	6
Zajęcia praktyczno-techniczne[c]	13	8	4	10	2	2	1	2	3	2	1	2	4	2	1	2	4	2	1	2
Wychowanie plastyczne[d]	7	8	4		1	2	1		2	2	1		2	2	1	1	2	2	1	1
Wychowanie muzyczne[e]	6	8	4	4	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1
Wychowanie fizyczne[f]	8	8	8	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Razem	86	92	85	87	16	19	18	18	19	21	20	21	25	25	22	23	26	27	25	25

Pod nazwą: [a] w roku 1934/1935 – „Nauka o przyrodzie", w roku 1959/1960 – „Biologia"; [b] w roku 1934/1935 – „Arytmetyka z geometrią"; *c* w roku 1934/1935 – „Zajęcia praktyczne", w roku 1959/1960 – „Praca ręczna"; [d] w roku 1934/1935 i w roku 1959/1960 – „Rysunek"; [e] w roku 1934/1935 i w roku 1959/1960 – „Śpiew"; [f] w roku 1934/1935 – „Ćwiczenia cielesne".

Źródło: M. Falski, Reforma nauczania w klasach I–IV. Garść uwag do dyskusji, Warszawa 1963, s. 25.

Poza tym jednoczesna przebudowa programów wszystkich klas szkoły podstawowej i średniej wymagałaby znacznego rozciągnięcia reformy w czasie, a to z kolei nie odpowiadałoby tempu zmian w życiu gospodarczym i społecznym kraju. Z tego powodu gruntowniejszą modernizację nauczania w klasach I–IV odłożono do czasu zakończenia reformy wyższych klas szkoły podstawowej.

Z takim stanowiskiem nie zgadzał się M. Falski, pisząc:

> Uchwała VII Plenum KC PZPR mówi o konieczności przebudowy programów i polepszenia metod nauczania w odniesieniu do całej szkoły podstawowej, a nie do jakiejś jej części. Wszystkich też szczebli dotyczą zasadnicze uwagi krytyczne VII Plenum o przestarzałości metod nauczania i wychowania, o tym, że w obecnej szkole nie rozwija się zainteresowań, zdolności poznawczych, samodzielności myślenia, własnej inicjatywy uczniów, że nie wydobywa się walorów wychowawczych w programach i podręcznikach. To nie są zarzuty dotyczące wyłącznie klas wyższych, ale również, i w nie mniejszej mierze, klas niższych, a nawet przedszkoli[88].

Dostrzegając wagę kształcenia w klasach początkowych, sprzeciwiał się on koncepcji głębokich reform w klasach wyższych, przy drobnych jedynie poprawkach w klasach niższych. Słusznie uważał, że brak wprowadzenia zmian na pierwszym szczeblu edukacji może ujemnie wpłynąć na dalsze etapy reformy.

Warunki, w jakich przeprowadzano w latach sześćdziesiątych reformę szkolnictwa, zdeterminowały sposób pracy nad programami nauczania. Ten wielki w założeniach plan przebudowy systemu oświatowego nie został poprzedzony odpowiednimi badaniami naukowymi. Jak stwierdza M. Maciaszek:

> zaplecze naukowe resortu (Instytut Pedagogiki) nie było przygotowane do wsparcia prac programowych, nie dysponowało badaniami przydatnymi w rozwiązywaniu problemów doboru treści kształcenia, nie przeprowadzało także eksperymentów wdrożeniowych[89].

W wypracowaniu nowych koncepcji programowych opierano się zazwyczaj na doświadczeniu przodujących szkół i nauczycieli oraz pracowników ośrodków metodycznych.

Istotnym warunkiem utrudniającym prace programowe był fakt, że projekt *Ustawy z dnia 15 lipca 1961 roku* nie został poddany szerszej konsultacji. Dodatkowe komplikacje stanowiły ustalone terminy wdrożenia, wymuszające duży pośpiech podczas konstruowania programów. Zgodnie z harmonogramem ustalonym w chwili podejmowania decyzji o przeprowadzeniu reformy, nowe programy i podręczniki do klas V–VIII szkoły podstawowej miały być wprowadzane już sukcesywnie od klasy V w roku szkolnym 1963/1964.

W latach 1945–1961, a raczej od czasu opublikowania pierwszego przejściowego programu na rok 1945/1946 do wydania programu w roku 1963, treści nauczania w klasach I–IV nie uległy istotnym zmianom. Wynikało to z braku głębszych zmian w koncepcji i strukturze nauczania początkowego jako pierwszego

---

[88] M. Falski, *Reforma*…, s. 23.

[89] M. Maciaszek, *Treść*…, s. 87.

szczebla edukacji. Główne modyfikacje, jakie zaobserwować można w programach wydawanych w tym okresie niemalże co roku, dotyczą tematyki języka polskiego, odzwierciedlającej aktualne dyrektywy partii. Wyraźnie widoczne jest również zredukowanie wymiaru godzin zajęć plastyczno-technicznych i muzycznych na rzecz przedmiotów przyrodniczo-matematycznych, co wiązało się ze zmianami ideału wychowawczego. Przyjęcie takich proporcji w planach nauczania spowodowało osłabienie wszechstronnego oddziaływania pedagogicznego w klasach niższych. Szczególnie ostatnie w tym okresie plany nie uwzględniały tendencji, jakie pojawiły się w teorii i praktyce nauczania i wychowania w klasach niższych.

W toku reformy dokonanej w roku 1961 wypracowane zostały podstawy programowe systemu dydaktyczno-wychowawczego na lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte. Opracowane i wdrożone wówczas programy były przez następne dwudziestolecie zmieniane i doskonalone.

Analiza reform edukacji początkowej, stanowiących element szerszych reform systemu szkolnictwa w Polsce w latach 1932–1961, pokazała, że:

• wynikały one zazwyczaj z sytuacji politycznej, a nie z uwarunkowań pedagogicznych,

• najczęściej nie były właściwie przygotowane, zwłaszcza pod względem zapewnienia wymaganej bazy materialnej,

• nawet jeśli założenia reform poddawane były powszechnej dyskusji, to o ich ostatecznym kształcie decydowała niemal wyłącznie administracja szkolna,

• organizatorzy kolejnych reform nie korzystali z negatywnych doświadczeń swoich poprzedników, przez co powielali ich błędy.

Zmiany, jakie zaszły w omawianym okresie w zakresie edukacji początkowej, zmierzały do:

• wyodrębnienia tego szczebla kształcenia jako etapu propedeutycznego,

• likwidowania odrębności omawianego etapu poprzez usuwanie progów pomiędzy wychowaniem przedszkolnym z jednej strony i nauczaniem systematycznym w klasach starszych z drugiej a edukacją w klasach początkowych,

• takiego doboru treści kształcenia, który nie wynikałby z oczekiwań państwa, ale z konieczności wspierania oczekiwań i potrzeb poznawczych uczniów,

• eksponowania integracji w procesie edukacyjnym, szczególnie w ciągu dwóch pierwszych lat tego szczebla kształcenia,

• wykorzystywania w większym zakresie metod opartych na samodzielnej aktywności dzieci.

Wszystkie wymienione kierunki modernizacji nauki początkowej stawiały sobie za cel stworzenie optymalnych warunków do harmonijnego rozwoju osobowości dziecka w młodszym wieku szkolnym. Do szczególnie wartościowych elementów wprowadzanych do teorii i praktyki edukacji początkowej należało wiązanie nauki szkolnej z życiem poprzez zróżnicowanie programów w zależności od środowiska życia dziecka, oparcie procesu dydaktyczno-wychowawczego na aktywności uczniów oraz próby psychologicznego uzasadniania doboru treści, metod i form organizacyjnych nauczania.

W miejsce zakończenia. Dylematy reform edukacyjnych w kontekście zmian politycznych i społecznych

Reformy stanowią stały element wszystkich dziedzin naszego życia; są warunkiem niezbędnym dla poprawy funkcjonowania współczesnych systemów społecznych, politycznych i gospodarczych. Reformy poprzedzane są zwykle okresem, który cechuje pewna „społeczna dysharmonia". Stanowią one odpowiedź systemu politycznego na występujący w społeczeństwie brak stabilności i rozpoczynane są wówczas, gdy następuje załamanie powszechnego i akceptowanego dotychczas systemu wartości.

Charakteryzowane w pracy zmiany w systemie oświaty również pojawiały się na fali krytyki dotychczasowych rozwiązań. Ostrej ocenie poddawane były między innymi koncepcje edukacji początkowej formułowane w kolejnych latach. Przyjętemu modelowi kształcenia w klasach początkowych zarzucano najczęściej, z różnym natężeniem,

> że jest jednostronnie intelektualistyczny; sztuczny, gdyż dzieli treść nauczania na niedostatecznie skorelowane ze sobą działy, często obce żywotnym potrzebom dzieci; nie przystosowany do zróżnicowanych zainteresowań i możliwości uczniów, którzy reprezentują przecież różny poziom rozwoju ogólnego i różne tempo uczenia się; transmisyjno-reproduktywny, ponieważ faworyzuje przekazywanie uczniom gotowych wiadomości, nie tworząc zarazem warunków niezbędnych do ich samodzielnego zdobywania; że nie wdraża dzieci do krytycznego myślenia i działania; że operuje równocześnie treściami infantylnymi i zbyt trudnymi; że nie przywiązuje dostatecznej wagi do wychowania, zwłaszcza wychowania społeczno-moralnego oraz do kształtowania woli i uczuć; że wyolbrzymia rolę podręcznika, a nie docenia samorzutnej twórczości uczniów[1].

Co ciekawe, większość wymienionych wyżej niedostatków pojawia się również w krytyce obecnego systemu kształcenia na poziomie klas początkowych.

Nauczanie początkowe podlegało i w dalszym ciągu podlega nieustannym przemianom strukturalno-organizacyjnym i programowo-metodycznym. Lech Mokrzecki

---

[1] Cz. Kupsiewicz, *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza i kierunki reform oświatowych 1945–1995*, Warszawa 1995, s. 38.

stwierdza, że „naturalnym kierunkiem dociekań służących wzbogacaniu wiedzy o szkolnictwie są rozwijane obecnie badania dotyczące dziejów dydaktyk szczegółowych”[2], a więc również dydaktyki edukacji wczesnoszkolnej. Wiedza o funkcjonowaniu szkoły w przeszłości jest niezwykle istotna dla projektowania nowych rozwiązań w zakresie oświaty. Każda bowiem współcześnie formułowana koncepcja znajduje wiele punktów stycznych z dotychczasowym dorobkiem edukacyjnym.

Tendencje rozwoju szkolnictwa, w tym także w zakresie kształcenia na szczeblu edukacji początkowej, jakie ujawniły się w latach 1932–1961, wymagają szczególnego podkreślenia, jako że wpłynęły one znacząco na zmiany edukacyjne wprowadzane w kolejnych latach.

> Procesy zapoczątkowane w tym okresie – nawet jeśli nie zostały zakończone – to na trwałe zmieniły zarządzanie systemem oświatowym, organizację i funkcjonowanie instytucji oświatowych, ideały, cele i treści kształcenia (plany i programy nauczania oraz podręczniki)[3].

Przeprowadzane wówczas reformy stanowiły istotne etapy w ewolucji edukacji początkowej w Polsce (zarówno jeśli chodzi o treści, metody nauczania, jak i formy organizacyjne pracy czy środki dydaktyczne), przebiegającej w kierunku stworzenia optymalnych warunków pełnego rozwoju uczniów. Sukcesywnie usprawniały one organizację procesu edukacji początkowej.

Niestety, przeprowadzona analiza ujawniła także, że w kolejnych reformach w Polsce formę i treść podejmowanych modyfikacji systemu oświatowego determinowała racjonalność polityczna. I choć we wszystkich reformach akceptowano najnowsze osiągnięcia pedagogiki i psychologii, to jednak w większości o ostatecznym ich kształcie decydowały względy pozamerytoryczne (polityczne, ekonomiczne).

Przedstawioną pracę potraktować można jako próbę określenia nauki, jaką dla współczesności niosą dokonane już reformy w zakresie edukacji początkowej. Dzięki analizie przyczyn, przebiegu i skutków zmian wprowadzanych w przeszłości możemy bowiem uniknąć wielu błędów w planowanych procesach reformatorskich, których – w związku z ciągłymi zmianami życia społecznego, gospodarczego, politycznego czy kulturalnego – nie można się ustrzec.

Na tle dotychczasowych rozważań pojawia się pytanie o przyszłość edukacji początkowej w polskim systemie oświaty. Obecnie jesteśmy świadkami zmian w podejściu do wczesnej edukacji, związanych z obniżeniem wieku rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego i objęcia nim już dzieci sześcioletnich.

W tej sytuacji oraz większe uznanie tak wśród teoretyków, jak i praktyków zdobywa termin „edukacja elementarna”.

---

[2] L. Mokrzecki, *Źródła do dziejów nauczania historii w szkolnictwie epoki nowożytnej*, [w:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Kraków 2004, s. 151.

[3] T. Hejnicka-Bezwińska, *Zarys historii wychowania (1944–1989)*, cz. IV, Kielce 1996, s. 134.

> Edukacja elementarna dotyczy dzieci od 3. do 10. roku życia. […] Tendencja do tworzenia całościowej koncepcji edukacji elementarnej ma swoje źródło w dążeniu do zniesienia podziału na wychowanie przedszkolne i szkolne nauczanie początkowe, podziału nie tyle instytucjonalnego, ile pedagogicznego. Nie chodzi tu o sprzeciw wobec oddzielenia przedszkola od szkoły jako odrębnych placówek. Rzecz idzie o przeciwdziałanie odmienności stylu i kierunków czynności pedagogicznych, jakie są w nich podejmowane[4].

I chociaż termin ten podkreślać ma integralność, ciągłość edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, to z perspektywy historycznej jest on niezbyt właściwy.

Coraz częściej w literaturze pedagogicznej mówi się, że edukacja elementarna stanowić będzie pierwszy szczebel kształcenia ogólnego i obejmie dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym (od trzeciego do dziesiątego roku życia). Jej wprowadzenie tłumaczy się koniecznością:

> – stworzenia lepszych warunków do rozwoju możliwości dziecka w tym okresie, na które wskazują wyniki światowych badań psychopedagogicznych oraz doświadczenia wielu krajów europejskich w organizowaniu edukacji elementarnej,
> – zwiększenia stopnia upowszechnienia wczesnej edukacji,
> – zlikwidowania/złagodzenia progu między przedszkolem a szkołą,
> – zapewnienia szans edukacyjnych dzieciom pochodzącym z różnych środowisk,
> – zapewnienia ciągłości oddziaływań edukacyjnych w najbardziej sensytywnym okresie rozwoju dziecka[5].

Główny cel edukacji elementarnej stanowi osiąganie przez dziecko optymalnego rozwoju we wszystkich jej sferach. Założenie to zgodne jest z najnowszymi tendencjami wytyczanymi przez nauki pedagogiczne i psychologiczne, które wskazują, że w optymalnym modelu kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym najistotniejszymi elementami są: całościowe podejście do edukacji dzieci, podkreślanie wartości dziecka jako osoby, akcentowanie jego autonomii, niepowtarzalności i tożsamości, budowanie poczucia własnej wartości jednostki oraz tworzenie jej relacji z innymi.

Edukacja elementarna jawi się jako obszar edukacyjny wymagający jeszcze wielu decyzji i rozstrzygnięć. Ze względu jednak na olbrzymi wpływ tego etapu kształcenia na biografię jednostki należy uczynić go priorytetowym w strategii zmian oświatowych. Koniecznością staje się tworzenie warunków rozwoju wszystkim dzieciom adekwatnie do ich zróżnicowanych potrzeb i kompetencji, a także wyrównanie szans edukacyjnych poprzez zwiększenie stopnia powszechności edukacji małego dziecka oraz łagodzenie problemów związanych z adaptacją dzieci do nowego środowiska szkolnego. Takie podejście do edukacji zbieżne jest z tendencjami panującymi w ostatnich latach w wielu krajach świata, a w szczególności w Europie.

---

[4] D. Klus-Stańska, *Edukacja elementarna a rozwój kompetencji poznawczych dzieci*, [w:] *Edukacja elementarna*, z. 1, *Podstawy teoretyczne. Wybrane zagadnienia*, CODN, Warszawa 2005, s. 21.

[5] E. Misiorna, *Problemy współczesnej edukacji małego ucznia*, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Kraków 2004, s. 47.

Bibliografia

Źródła

I. Archiwalne

AAN, KC PZPR, sygn. 295/VII – 50, Sprawy resortu z dnia 15 XI 1944 r.

AAN, PRM, sygn. 98–2, k. 37.
AAN, PRM. Rektyf. 22, teczka 73, k. 3.
AAN, PRM. Rektyf. 24, sygn. 7, k. 36.
AAN, PRM. Rektyf. 24, teczka 6, k. 24, Expose Bartla wygłoszone w Senacie dnia 30 lipca 1926 r.
AAN, PZPR, KC PPR, Wydział Oświaty i Kultury, sygn. XVII/44 (k. nlb.).
AAN, zesp. Min. Ośw., Dep. II Szkol. Ogólnokszt., Legislacja 35/4, druk R-469/46, Dekret o organizacji, utrzymaniu i budowie publicznych szkół powszechnych (Projekt).
AAN, zesp. Min. Ośw., Dep. Reformy Szkolnictwa, Wytyczne dla pracy nad programami nauczania, 1948, t. 108/4.
AAN, zesp. Min. Ośw., Dep. VI Reformy Szkolnictwa, nr 106/4, druk R-1204/46, Ustawa o organizacji oświaty i wychowania (Projekt).
AZNP, sygn. 1/109, t. 1, Protokół z posiedzenia ZG ZZNPSS, z 16 I 1932 r.
CA KC PZPR, 295/VII-4. Protokół posiedzenia Sekretariatu KC PPR, 26 I 1948.

II. Drukowane

1. Dzienniki Urzędowe

DzU Dep. WRiOP Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego, 1917, nr 1, poz. 1.
DzU Ministerstwa WRiOP, 1919, nr 2, poz. 2; 1922, nr 12, poz. 110, 111; 1929, nr 1, poz. 1; 1932, nr 4, poz. 39; nr 33, poz. 343; 1933, nr 4, poz. 86; nr 14, poz. 194; 1937, nr 8, poz. 231.
DzU Ministerstwa Oświaty, 1945, nr 1, poz. 13, 14; nr 2, poz. 62; 1946, nr 5, poz. 138; nr 7, poz. 213; 1947, nr 6, poz. 132; nr 10, poz. 252; 1948, nr 5, poz. 86; nr 7, poz. 127; nr 11, poz. 197; 1949, nr 8, poz. 147; nr 14, poz. 239; 1950, nr 6, poz. 45; 1951, nr 2, poz. 161; nr 12, poz. 152; 1954, nr 9, poz. 68; nr 13, poz. 107; 1955, 7, poz. 57, 61; 1961, nr 9, poz. 102; 1962, nr 5, poz. 64; 1963, nr 32, poz. 160; 1965, nr 13, poz. 145.

Dz URP, 1920, nr 50, poz. 304; 1921, nr 44, poz. 267; 1922, nr 18, poz. 143; nr 18, poz. 144; nr 60, poz. 537; 1925, nr 126, poz. 898; 1932, nr 38, poz. 343; nr 38, poz. 389; 1945, nr 2, poz. 9; 1946, nr 2, poz. 9.
DzU PRL, 1956, nr 9, poz. 52; 1961, nr 32, poz. 160.

2. Programy nauczania

Instrukcja dla nauczycieli szkół wiejskich i miejskich elementarnych względem ich stanu i obowiązków, Warszawa 1817.
Instrukcja do realizacji programu nauczania początkowego, Warszawa 1981.
Instrukcja dotycząca planów godzin i programów nauki w publicznych szkołach powszechnych na rok szkolny 1935/1936, Warszawa 1935.
Instrukcja programowa dla liceów pedagogicznych na rok szkolny 1957/1958, Warszawa 1957.
Plany godzin i materiały programowe na rok szkolny 1945/1946 dla szkół powszechnych i I-ej klasy gimnazjów ogólnokształcących, Warszawa 1945.
Plany godzin i programy przejściowe na rok szkolny 1946/1947 dla szkół powszechnych, Warszawa 1946.
Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy), Warszawa 1963.
Program nauczania w szkole podstawowej, Warszawa 1959.
Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt, Warszawa 1949.
Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt, Warszawa 1950.
Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt, Warszawa 1951
Program nauki w 8-letniej szkole podstawowej, projekt, Warszawa 1947.
Program nauki w publicznych szkołach powszechnych III stopnia, Warszawa 1934.
Program nauki w publicznych szkołach powszechnych, Lwów 1931.
Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych, Warszawa 1921.
Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej, cz. I, *Rozkład godzin i przykłady planów lekcyjnych*, cz. III, *Wskazówki metodyczne*, Warszawa 1918.

3. Roczniki statystyczne

Mały Rocznik Statystyczny, Warszawa 1938.
Rocznik statystyczny RP, Warszawa 1920.
Rocznik statystyczny RP, Warszawa 1930.
Statystyka polska, GUS, Warszawa 1919.
„S*tatystyka Szkolnictwa"* [Warszawa] 1931/1932; 1937/1938; 1960/1961.
Szkolnictwo w liczbach 1945/46, Warszawa 1946.

4. Prace zwarte źródłowe

Cydzik Z., Wróbel T., Zborowski J., *Metodyka nauczania początkowego*, Warszawa 1961.
Czerwiński S., *O nowy ideał wychowawczy szkoły polskiej*, [w:] *Kongres Pedagogiczny zorganizowany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich 8–10 lipca 1929 r. w czasie Powszechnej Wystawy Krajowej*, Warszawa 1930.
Dawid J. W., *Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne oraz wzory lekcyj*, Warszawa 1892.
Deklaracja ideowa PZPR. Statut PZPR, Warszawa 1949.

Dryjański J., *Organizacja pracy w klasach łączonych*, Warszawa 1951.
Encyklopedia XXI wieku, pod red. T. Pilcha, t. I, Warszawa 2003.
Falski M., *Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego*, Wrocław 1957.
Falski M., *Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa powszechnego*, Warszawa 1936.
Falski M., *Materiały do projektu sieci szkół powszechnych na terenie województw: warszawskiego, łódzkiego, kieleckiego, białostockiego, m.st. Warszawa*, Warszawa 1921.
Falski M., *Przewodnik metodyczny do elementarza*, Warszawa 1952.
Falski M., *Reforma nauczania w klasach I–IV*, Warszawa 1963.
Falski M. (red.), *Prace Referatu Statystycznego. Min. WRiOP*, Warszawa 1938.
Grabski W., *O nauczaniu powszechnym i zakładaniu szkół ludowych*, Warszawa 1913.
Hessen S., *Struktura i treść szkoły współczesnej*, Wrocław 1959.
Irzyk S., *Dzienny rozkład materiału naukowego dla I klasy szkół powszechnych*, Lwów 1936.
Irzyk S., *Dzienny rozkład materiału naukowego dla II klasy szkół powszechnych*, Lwów 1935.
Irzyk S., *Szczegółowy rozkład materiału naukowego dla publicznych szkół powszechnych 3-, 4- i 5-klasowych*, Lwów–Warszawa 1931.
Jeleńska L., *Metodyka pierwszych lat nauczania*, Warszawa 1929.
Jeleńska L., *Szkoła kształcąca. Metodyka nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1957.
Jędrzejewicz J., *Reforma szkolnictwa (fragment pamiętnika)*, Londyn 1972.
Konstytucja PRL, Warszawa 1952.
Korniszewski F., Maćkowiak J., Maćkowiak A., *Nauczanie początkowe. Psychologia – dydaktyka – praktyka*, Warszawa 1938.
Kowalik S., *Ludność w wieku lat 3–25 w latach 1945/46–1980/81*, „Materiały i Studia". Pracownia Ustroju i Organizacji PAN, Warszawa 1964, nr 1.
Kukulski Z. (red.), *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807–1812*, Lublin 1931.
Linke K., *Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole podstawowej*, Warszawa 1933.
Lubieniecka J., *Reforma programu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej. Wybór tekstów*, Warszawa 1962.
Maćkowiak A., Wołoszyn S. (red.), *Metodyka pierwszych lat nauczania*, Warszawa 1959.
Maćkowiakowie J. i A., *Jacek liczy. Obserwacje psychologiczne i uwagi dydaktyczne*, Warszawa 1958.
Maćkowiakowie J. i A., *Naturalne drogi nauki czytania i pisania*, Poznań 1946.
Maćkowiakowie J. i A., *Organizacja pracy w klasie pierwszej a nauka czytania i pisania*, Poznań 1947.
Maćkowiakowie J. i A. (red.), *Materiały do metodyki nauczania początkowego. Część ogólna*, Warszawa 1953.
Manifest do Narodu Polskiego, „Rzeczpospolita" 1944, nr 1 z 23 lipca 1944 r.
Manteuffel T., *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego 1815–1915*, Warszawa 1929.
Materiały sprawozdawcze z działalności Ministerstwa Oświaty w okresie od lipca 1944 do grudnia 1946, Warszawa 1948.
Materiały z III Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP, Warszawa 1951.
Mittek F., *Praktyczna metodyka nauczania w szkole powszechnej*, Warszawa 1947.
Mittek F., *Zasady organizacji pracy w szkołach powszechnych dostosowane do statutu publicznych szkół powszechnych i nowych programów nauki*, Warszawa–Wilno–Lublin 1939.
Normy zaopatrzenia szkoły ogólnokształcącej w pomoce naukowe, materiały, meble i sprzęt szkolny, Warszawa 1952.
Nowaczyk S. (red.), *Materiały dydaktyczne i pomoce naukowe dla klas I–IV. Wzory i wskazówki metodyczne*, Warszawa 1962.

O szkołę polską. Część III. Pierwszy ogólnopolski wielki zjazd nauczycielski w dniach 14, 15, 16, 17 kwietnia 1919 r. w Warszawie, sprawozdania i streszczenia opracował W. Kopczewski, Lwów–Warszawa 1920.

O szkołę polską. Protokół Zjazdu delegatów stowarzyszeń nauczycielskich z Królestwa, Poznańskiego i Galicji odbytego w Krakowie w dniach 6, 7, 8 i 9 stycznia 1918, Lwów 1918.

Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945, Warszawa 1945.

Pierwszy Zjazd Delegatów Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych. Warszawa dnia 29, 30 i 31 grudnia 1917 roku. Rezolucje i dezyderaty, Warszawa 1918.

Piramowicz G., *Powinności nauczyciela.* Przedruk wydania I z 1787 r., wstęp i opracowanie T. Mizia, Warszawa 1958.

Plenum VII KC PZPR. 27–28 listopada 1972 roku. Podstawowe dokumenty i materiały, Warszawa 1972.

Plenum VII KC PZPR. O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego (20–21.01.1961), Warszawa 1961.

Prauss K., *Program oświatowy Ministerstwa WRiOP z grudnia 1918 r*., „Ruch Oświatowy" 1969, nr 1.

Prauss K., *W sprawie realizacji powszechnego nauczania*, Warszawa 1917.

Prawa Państwa Polskiego. Konstytucja z 17 marca 1921 r. [b. m. r. w.].

Radlińska-Orsza H., *Jak prowadzić początkowe nauczanie*, Warszawa 1905.

Rozkład godzin w szkołach powszechnych, MWRiOP, Warszawa 1919.

Sempołowska S., *Reforma szkolna 1862 roku. Organizacja szkolnictwa elementarnego*, Warszawa 1915.

Smołalski A., *Indeks wybranych przepisów oświatowych*, Wrocław 1965.

Szkoły powszechne Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1925/26. Stan z dnia 1 grudnia 1925 r. Praca zbiorowa MWRiOP, Warszawa 1927.

Szycówna A., *Ogólne zasady nauczania w zastosowaniu do szkoły elementarnej*, Warszawa 1917.

Śliwiński F., *Teksty źródłowe z zakresu organizacji szkolnictwa w Polsce i ustawodawstwa w dziedzinie szkolnictwa powszechnego*, Łódź 1930.

Śliwiński F., *Ustawodawstwo szkolne i organizacja polskich władz szkolnych oraz szkolnictwa wszystkich stopni w pierwszym dziesięcioleciu istnienia Odrodzonego Państwa Polskiego*, Łódź 1928.

Uchwały IV Kongresu Pedagogicznego, „Głos Nauczycielski" 1939, nr 36.

Ustawa dla gimnazjów, szkół obwodowych i elementarnych, czyli parafialnych w Królestwie Polskim, Warszawa 1834. II. *O szkołach elementarnych, czyli parafialnych. Porządek i przedmioty nauk.*

Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej. Materiały z dyskusji sejmowej, Warszawa 1961.

Ustawa o ustroju szkolnictwa. Projekt komisji powołanej przez ministra WRiOP, Warszawa 1927.

Ustawy i rozporządzenia w zakresie szkół ludowych, zebrał i ułożył K. Pierożyński, Lwów 1904.

Ustrój i organizacja szkolnictwa w Polsce (Ustawy, rozporządzenia, okólniki), Lwów 1934.

Wróbel T., *Nauczanie i doskonalenie pisma*, Warszawa 1963.

Wydżga M., *Krótki zarys początkowego nauczania. Wskazówki dla uczących dla wsi i miasta*, Warszawa 1907.

Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna i gimnazjum, Warszawa 1932.

Wytyczne organizacji publicznych szkół powszechnych w roku szkolnym 1944/45, Resort Oświaty PKWN, Lublin 1944.

Zbiór uchwał i ogólnych urządzeń Izby Edukacyjnej od czasu jej ustanowienia, Warszawa 1809.

Zjazd III PZPR. Stenogram, Warszawa 1959.

Zjazd IV PZPR (15–20 czerwiec 1964 r.). Podstawowe materiały i dokumenty, Warszawa 1964.

Zjazd Oświatowy 2–5 maja 1957 r., Warszawa 1957.

Zjazd VII PZPR (8–12 grudnia 1975 r.). Podstawowe materiały i dokumenty, Warszawa 1975.

Opracowania

I. Prace zwarte

Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1997.

Ajnenkiel A., *Od „rządów ludowych" do przewrotu majowego. Zarys dziejów politycznych Polski 1918–1926*, Warszawa 1964.

Araszkiewicz F., *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.

Balicki M., *Zarządzanie szkolnictwem w Polsce. Studium historyczno-porównawcze*, Warszawa 1978.

Barański C., *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, Warszawa 1986.

Bereźnicki F., *Hasła „nowej szkoły" w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Toruń 1999.

Bereźnicki F., *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918–1939)*, Szczecin 1978.

Bobkowska W., *Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym w połowie XIX wieku*, Kraków 1929.

Bogaj A., *Kanon wykształcenia ogólnego w Polsce – ciągłość i zmiana*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa 1997.

Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M. J., *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1998.

Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań–Toruń 2000.

Bułat W., Sarnecki T., *Jan Władysław Dawid*, Warszawa 1963.

Chłopecki J., *Ciągłość, zmiana i powrót. Szkice z socjologii wychowania*, Rzeszów 1997.

Chylińska H., *Ideał wychowawczy w okresie rewolucji społecznej w Polsce (1944–1948)*, Warszawa 1981.

Cudowska A., *Konteksty współczesnych reform oświatowych*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002.

Cylkowska-Nowak M., *Współczesne trendy w zakresie reform edukacji na świecie*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym*, red. R. Leppert, Kraków 2000.

Czerniewski W., *Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918–1954*, Warszawa 1963.

Decroly O., *Gry wychowawcze jako środek wdrażania dziecka do czynności umysłowych i ruchowych*, Warszawa 1926.

Dobrowolski A., *Pisma pedagogiczne*, t. I, *Ustrój oświatowy*, Warszawa 1958.

Dobrowolski A., *Zagadnienie szkoły powszechnej jako zasadnicze zagadnienie nowej cywilizacji*, Warszawa 1932.

Dobrowolski S., Nowacki T., *Szkoły eksperymentalne w Polsce w latach 1900–1966*, Warszawa 1966.

Dobrzyński K., *Programy oświatowe polskiej radykalnej lewicy socjalistycznej i polityka oświatowa PZPR*, Warszawa 1982.

Dominiczak H., Halaba R., Walichnowski T., *Z dziejów politycznych Polski 1944–1984*, Warszawa 1984.

Falski M., *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900–1944*, Wrocław 1974.

Falski M., *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945–1972*, Wrocław 1973.

Falski M., *Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmożonego przyrostu dzieci*, Warszawa 1929.

Freinet C., *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i opracowanie A. Lewin i H. Semenowicz, Wrocław 1976.

Garbowska W., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*, Wrocław 1976.

Gawlik S., *Rozwój idei nauczania całościowego*, [w:] *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*, red. W. Puślecki, Opole 2004.
Gęsicki J., *Szanse w reformie. Szanse na reformę. Szanse reformy*, Warszawa 1994.
Gładysz A., *Oświata – kultura – nauka w latach 1947–1959. Węzłowe problemy polityczne*, Kraków 1981.
Gmytrasiewicz M., Kluczyński J., *Finansowanie i rozwój szkolnictwa w Polsce Ludowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1969.
Gnitecki J., *Metodologiczne problemy konstruowania i weryfikacji programów kształcenia*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, red. H. Kosętka, J. Kuźma, Kraków 2000.
Grzybowski K., *Pięćdziesiąt lat 1918–1968*, Kraków 1977.
Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000.
Hejnicka-Bezwińska T., *Zarys historii wychowania (1944–1989)*, cz. IV, Kielce 1996.
Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R. (red.), *Przełamywanie stereotypów (pedagogicznych i edukacyjnych)*, Bydgoszcz 1996.
Hellwig J., *Ewaryst Estkowski (1820–1856) prekursor nowatorstwa pedagogicznego w Polsce*, Poznań 1984.
Holzer J., *Mozaika polityczna Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1974.
Hulewicz J., *Udział Galicji w walce o szkołę polską 1899–1914*, Warszawa 1934.
Husén T., *Oświata i wychowanie w roku 2000*, Warszawa 1974.
Jabczyński M., *Dziesięć lat szkoły polskiej w poznańskim okręgu szkolnym*, Poznań 1929.
Jakubowski J., *Odbudowa i reforma szkolnictwa polskiego w pierwszych latach po wyzwoleniu*, [w:] *Z dziejów Polski Ludowej*, Warszawa 1966.
Jakubowski J., *Polityka oświatowa Polskiej Partii Robotniczej 1944–1948*, Warszawa 1975.
Jakubowski J., *Sytuacja polityczna szkolnictwa polskiego w pierwszych latach po wyzwoleniu*, [w:] *Nad Odrą i Nysą Łużycką 1945–1970*, red. M. Orzechowski, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1971.
Jałmużna T., *Ewolucja reform edukacyjnych w Polsce*, [w:] E. Marek, R. Więckowski (red.), *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*, Piotrków Trybunalski 2000.
Jałmużna T., *Pedagogika szkoły pracy w Polsce międzywojennej i jej wpływ na kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych*, Łódź 1983.
Jałmużna T., Michalska I., Michalski G. (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Kraków 2004.
Jezierski A., Petz B., *Historia gospodarcza Polski Ludowej 1944–1975*, Warszawa 1982.
Karpińska A. (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Białystok 2002.
Kelm A., *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*, Warszawa 1983.
Kicowska A. (red.), *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, Toruń–Olsztyn 2001.
Kieniewicz S., *Historia Polski 1795–1918*, Warszawa 1996.
Kmiecik Z., *Ruch oświatowy na wsi. Królestwo Polskie 1905–1914*, Warszawa 1962.
Kobyliński W., *Bariery nowatorstwa i postępu pedagogicznego*, Siedlce 1992.
Kołodziej W., *Szkolnictwo w województwie krakowskim w latach 1939–1948*, Toruń 1995.
Konarzewski K., *Dlaczego nie udają się reformy polskiej edukacji*, [w:] *Szkoła – edukacja – dialog – partnerstwo*, red. J. Kropiwnicki, Jelenia Góra 1998.
Korzeniowska W., *Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich od drugiej połowy wieku XIX do roku 1918*, Kraków 2004.
Kot S., *Historia wychowania*, t. II, Warszawa 1996.
Kubin J., *Projektowanie strategii*, [w:] *W poszukiwaniu strategii zmian*, red. J. Kubin, Z. Żekoński, Warszawa 1992.
Kucha R., *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, Lublin 1982.

Kuhn T., *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 1968.
Kulczykowska A., *Programy nauczania historii w Polsce 1918–1932*, Warszawa 1972.
Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1963.
Kupisiewicz C., *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999*, Warszawa 1999.
Kupisiewicz C., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985.
Kupisiewicz C., *Przemiany edukacyjne w świecie na tle raportów oświatowych*, Warszawa 1980.
Kupisiewicz C., *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza i kierunki reform oświatowych 1945–1995*, Warszawa 1995.
Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1982.
Landau Z., Tomaszewski J., *Zarys historii gospodarczej Polski 1918–1939*, Warszawa 1962.
Lech K., *System nauczania*, Warszawa 1964.
Lech K. (red.), *Organizacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1963.
Lewowicki T., *Edukacja wczesnoszkolna – dotychczasowe paradygmaty, dylematy i pytania o nowe paradygmaty*, [w:] *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*, red. W. Puślecki, Opole 2004.
Lewowicki T., *Przemiany oświaty: szkice o ideałach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1995.
Lewowicki T., *W poszukiwaniu sensu i strategii zmian oświatowych*, [w:] *Oświata na wirażu*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Kielce 1999.
Leżańska W., *Łódzkie innowacje pedagogiczne (Romuald Petrykowski)*, [w:] *Rola nauczycieli łódzkich w tworzeniu dziedzictwa kulturowego Łodzi*, red. S. Gala, Łódź 1998.
Leżańska W., *Prekursorzy kształcenia zintegrowanego w Polsce*, [w:] *Współczesne i historyczne konteksty wczesnej edukacji, Pedagogika*, t. II, red. W. Leżańska, T. Jałmużna, E. Czarnecka, Płock 2004.
Leżańska W. (red.), *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Łódź 2004.
Leżańska W., Witkowska E., *Innowacyjność oświatowo-pedagogiczna w Łodzi w okresie międzywojennym*, [w:] *Z dziejów oświaty łódzkiej w XX wieku*, red. M. Bandurka, Łódź 1995.
Lipowska M., *Koncepcja wykształcenia ogólnego w zreformowanych programach szkoły polskiej z lat 1919–1922*, Toruń 1961.
Lipska-Librachowa M., *Szkoła ludowa, jej zadania i cele*, Warszawa 1916.
Lubieniecka J., *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa 1960.
Łuczyńska B., *Badania historyczne w pedagogice*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998.
Ługowski B., *Polska lewica społeczna wobec oświaty w latach 1919–1939*, Warszawa 1960.
Ługowski B., *Szkolnictwo w Polsce 1929–1939 w opinii publicznej*, Warszawa 1961.
Maciaszek M., *Treść kształcenia i wychowania w reformach szkolnych PRL*, Warszawa 1980.
Maćkowiak A., *Badania procesu i wyników nauczania początkowej nauki czytania i pisania*, Poznań 1957.
Maćkowiak A., *Nauczanie łączne dawniej i dziś*, Poznań 1970.
Madeja J., *Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w wiekach XVIII i XIX (1763–1848)*, Katowice 1960.
Madeja J., *Elementarze, ich dzieje, rola i stan współczesny*, Katowice 1946.
Majewski S., *Organizacja szkolnictwa podstawowego w województwie kieleckim 1944–1961*, Kielce 1993.
Majorek C., *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871–1914)*, Wrocław 1971.
Marciniak Z., *Sprawa upowszechnienia nauczania początkowego w Królestwie Polskim, sierpień 1914–1917*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1962.

Mauersberg S., *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław 1988.
Mauersberg S., *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław–Warszawa–Gdańsk 1974.
Mauersberg S., *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1968.
Mauersberg S., Walczak M., *Oświata polska 1944–1956*, cz. II, Warszawa 1999.
Mauersberg S., Walczak M., *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Katowice 2006.
Miąso J., *Historia wychowania wieku XX*, t. I i II, Warszawa 1984.
Michalik M., Banach C., *Polityka edukacyjna Polski Ludowej*, Warszawa–Kraków 1989.
Michalska I., Michalski G. (red.), *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycje i współczesność*, Skierniewice 2001.
Michalski G., *Działalność Stowarzyszenia Chrześcijańsko–Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych 1921–1939*, Łódź 2001.
Michalski S., *Koncepcje systemu edukacji narodowej w latach 1919–1945*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991.
Michalski S., *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988.
Michałowska J., *Oblicze nowych programów*, Warszawa 1935.
Mizia T., *Szkolnictwo parafialne w czasach Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964.
Mokrzecki L., *Źródła do dziejów nauczania historii w szkolnictwie epoki nowożytnej*, [w:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Kraków 2004.
Mrozowska K., *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Warszawa–Kraków 1973.
Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów 1938.
Nowaczyk S., *Nauczanie łączne*, [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, red. W. Okoń, Warszawa 1989.
Nowak A., *Szkolnictwo powszechne i oświata w budżecie państwa na rok 1933/34*, „Oświata i Wychowanie" 1933, R. V, z. 1.
Nowak S., *Studia z metodologii nauk społecznych*, Warszawa 1965.
O dalszy rozwój oświaty – sprawozdanie z krajowej narady oświatowej PZPR, Warszawa 1950.
Ochmański M. (red.), *Możliwości i zagrożenia reform edukacyjnych*, Warszawa 1997.
Okoń W., *Dawid*, Warszawa 1980.
Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1975.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
Okoń W., *O postępie pedagogicznym*, Warszawa 1979.
Okoń W., *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*, Warszawa 1979.
Okoń W., *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900–1964*, Warszawa 1964.
Orstein A. C., Hunkins F. P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998.
Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej. Wybrane zagadnienia, pod red. W. Okonia, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1968.
Oświata i wychowanie w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Dorobek 30-lecia i perspektywy rozwoju. Referaty z ogólnopolskiej sesji naukowej, Lublin 16–17 września 1974, Warszawa 1975.
Otwinowski B., Żaryn J. (red.), *Polacy wobec przemocy 1944–1956*, Warszawa 1996.
Ozga W., *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, Warszawa 1960.
Ozga W., *Oświata w Planie 6-letnim na tle rewolucyjnych przemian społeczno-ekonomicznych w Polsce Ludowej*, Warszawa 1951.
Pachociński R., *Strategie reform oświatowych na świecie. Szkolnictwo podstawowe i średnie*, Warszawa 2003.

Paczkowski A., *Pół wieku dziejów Polski*, Warszawa 2005.
Paluch A. K., *Konflikt, modernizacja i zmiana społeczna*, Warszawa 1976.
Petrykowski R., *Budowa programu szkoły powszechnej jako części składowej szkoły jednolitej*, [w:] *Kongres Pedagogiczny zorganizowany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich od 8 do 10 lipca 1929*, Warszawa 1930.
Pęcherski M., *Polityka oświatowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1975.
Pęcherski M., *Problemy i perspektywy rozwoju szkolnictwa w Polsce Ludowej*, Warszawa 1973.
Pęcherski M., *Szkoła ogólnokształcąca w Polsce Ludowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970.
Pęcherski M. (red.), *Ciągłość i zmiana w systemie edukacji Polski Ludowej*, Warszawa 1985.
Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1969. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1972.
Pietrasiński Z., *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 1970.
Pilch T. (red.), *Spory o szkołę*, Warszawa 1999.
Piramowicz G., *Powinności nauczyciela.* Przedruk wydania I z 1787 r., wstęp i opracowanie T. Mizia, Warszawa 1958.
Pleśniarski B., *Koncepcje oświaty powojennej w programach polskiej konspiracji 1939–1945*, Warszawa 1983.
Podgórska E., *Powszechność nauczania jako proces historyczny i pedagogiczny w ujęciu polskiej rzeczywistości XIX i XX wieku*, [w:] *Z dziejów oświaty łódzkiej w XX wieku*, red. M. Bandurka, Łódź 1995.
Podgórska E., *Szkolnictwo elementarne Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego 1807–1831*, Warszawa 1960.
Podstawy ideologiczne PZPR, Warszawa 1952.
Pomykało W., *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944–1976*, Warszawa 1977.
Postępowa myśl oświatowa w Królestwie Polskim w latach 1905–1914, wstęp i opracowanie Z. Kmiecik, Warszawa 1961.
Postępowa myśl oświatowa w Polsce w latach 1918–1939, wstęp i opracowanie B. Ługowski, F. W. Araszkiewicz, Warszawa 1972.
Potyrała B., *Szkoła podstawowa w Polsce 1944–1984. Uwarunkowania społeczno-polityczne*, Warszawa 1987.
Poznańska T., *System wychowawczy szkoły podstawowej*, Warszawa 1974.
Poznański K., *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagań i nadziei*, cz. I. *Przebudowa systemu szkolnictwa i wychowania w Królestwie Polskim w latach 1831–1839*, Warszawa 2001.
Poznański K., *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, Wrocław–Warszawa-Kraków 1968.
Poznański K. (red.), *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, Lublin 1991.
Psychologia rozwoju człowieka, t. II, *Charakterystyka okresów życia człowieka*, pod red. B. Harwas-Napierały i J. Trempały, Warszawa 2002.
Radziewicz-Winnicki A., *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków 1999.
Radziwiłł A., *Ideologia wychowawcza w Polsce latach 1948–1956 (próba modelu)*, Warszawa 1981.
Ratajczak Z., *Człowiek w sytuacji innowacyjnej*, Warszawa 1980.
Ratuś B., *Edukacja w okresie reform ustrojowych*, Zielona Góra 1996.
Ratuś B., *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej 1944–1970*, Poznań 1974.
Roszkowski W., *Historia polityczna Polski 1914–1994*, Warszawa 1995.
Rowid H., *Szkoła twórcza*, Warszawa 1958.
Rozwój edukacji w Polsce. Raport MEN na 45. międzynarodową sesję edukacyjną w Genewie, Warszawa 1996.

Rozwój systemu oświaty w latach 1961–1984, MOiW, Warszawa 1985.
Ruta Z., *Szkolnictwo powszechne w okręgu szkolnym krakowskim w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1980.
Schulz B., *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, Warszawa 1980.
Schulz R., *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń 1996.
Sempołowska S., *Pisma pedagogiczne i oświatowe*, Warszawa 1960.
Sempołowska S., *Reforma szkolna 1862 roku. Organizacja szkolnictwa elementarnego*, Warszawa 1915.
Słownik języka polskiego, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1981.
Smołalski A., *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, Kraków 1999.
Sowiński A. J., *Pedagogiczny sens innowacji w wychowaniu*, [w:] *Edukacja alternatywna – nowe teorie, modele badań i reformy*, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Kraków 2000.
Stawowy E. (red.), *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*, Kraków 1995.
Suchan E., *Historyczny zarys organizacji szkolnictwa elementarnego w Polsce od Kom[isji] Ed[ukacji] Nar[odowej] po dobę obecną*, Brześć nad Bugiem 1937.
Suchodolski B., *Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania*, Warszawa 1959.
Suchodolski B., *Edukacja narodu 1918–1968*, Warszawa 1967.
Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1968.
Suchodolski B. (red.), *Osiągnięcia i problemy rozwoju oświaty i wychowania w XX-leciu Polski Ludowej*, Warszawa 1966.
Suchodolski B. (red.), *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*, Wrocław 1963.
Szczepańska B., *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939*, Łódź 2002.
Szczepański J., *Oświata i wychowanie*, [w:] K. Secomski (red.), *XXX lat gospodarki Polski Ludowej*, Warszawa 1974.
Szczepański J., *Refleksje nad oświatą*, Warszawa 1973.
Szczepański J., *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989.
Szkudlarek T., *Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000.
Szuba L., *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002.
Szulakiewicz W. (red.), *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*, Toruń 2003.
Szuman S., *Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa 1938.
Szymański M., *Społeczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, Warszawa 1988.
Śliwerski B., *Reformowanie oświaty w Polsce*, [w:] *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, Warszawa 2004.
Thomas J., *Edukacyjne problemy współczesnego świata*, Warszawa 1980.
Tomaszewski T., *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1970.
Topolski J., *Metodologia historii*, Warszawa 1984.
Topolski J., *Rozumienie historii*, Warszawa 1978.
Trzebiatowski K., *Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej*, Warszawa 1972.
Trzebiatowski K., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław 1970.
Tułodziecki W., *Założenia reformy szkoły podstawowej*, Warszawa 1966.
Walczyna J., *Integracja nauczania początkowego*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968.
Wojnar I., Bogaj A., Kubin J. (red.), *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, Warszawa 1999.
Wołczyk J., *Planowanie oświaty*, Warszawa 1968.
Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964.
Woźnicka Z., *Wychowanie przedszkolne w Polsce Ludowej*, Warszawa 1972.
Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej*, t. II, Warszawa 1996.
Wroczyński R., *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988.

Wroczyński R., *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1963.
Wycech C., *Nauczycielstwo w walce o demokrację*, Warszawa 1947.
Wycech C., *Podstawowe problemy polityki oświatowej*, Warszawa 1946.
Wycech C., *Towarzystwo Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory" 1931–1939*, Warszawa 1966.
Wycech C., *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939–1944*, Warszawa 1964.
Żarnowski J., *Społeczeństwo polskie Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1973.

II. Artykuły

Andruszko M. A., *Miejsce nauczania początkowego w systemie oświatowo-wychowawczym II Rzeczypospolitej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis" 1986, nr 761.
Araszkiewicz F., *Geneza ustaw z roku 1932 o szkolnictwie państwowym i prywatnym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1971, nr 4.
Araszkiewicz F., *Znaczenie Programu oświatowego K. Praussa*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1968, nr 4.
Balicki J., *Prace Ministerstwa nad programami szkoły ogólnokształcącej w związku z realizacją „Ustawy o ustroju szkolnictwa"*, „Oświata i Wychowanie" 1934, R. VI, z. 8–10.
Banach Cz., *Blaski i cienie polskiej edukacji w XX wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2001, nr 2.
Bartnicka K., *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" [Wrocław] 1972, t. XV.
Bartnicka K., Szybiak I., *Reformy oświatowe na ziemiach polskich XVI–XX wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 3.
Bystroń J. S., *Zagadnienie programu szkolnego*, „Zrąb" 1933, t. XVI.
Chałasiński J., *Prawda o szkole dzisiejszej*, „Głos Nauczycielski" 1937/1938, nr 18.
Ciczkowski W., *Granice akceptacji i dystansu do tradycji pedagogicznej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1999, nr 3–4.
Ciechocińska M., *Zagadnienie powszechności nauczania w Polsce w latach 1929–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1962, nr 4.
Dobosiewicz S., *Czynniki kształtujące system oświaty w Polsce Ludowej*, „Nowa Szkoła" 1964, nr 6.
Dobosiewicz S., *Dwa trudne starty i dwie reformy szkolne*, „Nowa Szkoła" 1968, nr 10–11.
Dobosiewicz S., *Dyskusje nad reformą szkolną w r. 1945*, „Nowa Szkoła" 1962, nr 7/8.
Dobosiewicz S., *Pomówmy o wynikach nauczania*, „Nowe Drogi" 1956, nr 5.
Dobrzyński J., *Z dziejów walki o szkołę elementarna w Królestwie Polskim*, „Studia Pedagogiczne" 1963, t. III.
Dowjat T., *Problemy reformy szkolnictwa w publikacjach prasowych w okresie 1960–1962*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1962, nr 1.
Epoka wielkiej reformy (opracowanie redakcyjne), „Zrąb" 1932, nr 9.
Falski M., *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900–1944*, „Studia Pedagogiczne" [Wrocław] 1974, t. XXXI.
Falski M., *Jak poprawić organizację szkolnictwa*, „Przegląd Kulturalny" 1960, nr 47–49.
Falski M., *Koncepcje szkoły powszechnej i jej rola w ustroju szkolnym w okresie międzywojennym w Polsce*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" [Wrocław] 1958, t. I.
Falski M., *Uwagi w obronie 8-letniej szkoły powszechnej i w sprawie jej realizacji*, „Ruch Pedagogiczny" 1947/1948, nr 3.
Falski M., *W sprawie nowego projektu organizacji szkolnictwa państwowego*, „Głos Nauczycielski" 1918, nr 7 i 8.

Falski M., *Wprowadzenie powszechnego nauczania na ziemiach b. zaboru rosyjskiego po I wojnie światowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1964, nr 4.
Falski M., *Założenia dyskusji o reformie szkolnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1963, nr 2.
Garbowska W., *Jędrzejewiczowska ustawa szkolna z 1932 roku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" [Wrocław] 1969, t. XII.
Garbowska W., *Powszechność nauczania w Polsce 1932–1939*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" [Wrocław] 1972, t. XV.
Grześ B., *Projekty powojennej organizacji szkolnictwa i oświaty w programie tajnej organizacji nauczycielskiej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2002, nr 3–4.
Grześ B., *Związki nauczycielskie a reformowanie szkolnictwa na ziemiach polskich w XX wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2001, nr 1–2.
Grześ B., *Związki nauczycielskie wobec reformowania ustroju szkolnego w Polsce w latach 1919–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2002, nr 1–2.
Holzer J., *Partie polityczne w międzywojennej Polsce*, „Kwartalnik Historyczny" 1973, nr 1.
Jabłoński H., *Problemy oświaty i nauki w planie 5-letnim*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1958, nr 1.
Jędrzejewicz J., *Wychowanie państwowe*, „Zrąb" 1930, nr 3.
Kielecki J., *Upowszechnianie oświaty w PRL*, „Ruch Pedagogiczny" 1965, nr 1.
Kozakiewicz M., *Ewolucja oświaty wiejskiej w 40-leciu Polski Ludowej*, „Wieś i Rolnictwo" 1984, nr 4 (45).
Kozakiewicz M., *Nad ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1962, nr 1.
Koźmian D., *Założenia oświatowo-wychowawcze Komisji Edukacji Narodowej*, „Zeszyty Naukowe WSN w Szczecinie" 1973, nr 8.
Kupisiewicz C., *Ekspertyzy edukacyjne w PRL w latach 1970–1989*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 4.
Kwieciński Z., *Od dominacji do kontaktu – o strategiach rozwoju oświaty*, „Biuletyn PTP" 1983, nr 3.
Kwieciński Z., *Paradygmaty reform szkolnictwa. Studium orientacji praktycznych i badawczych*, „Rocznik Pedagogiczny" 1979, t. VI.
Lewowicki T., *O związkach między ideologiami, teoriami i strategiami reform oświatowych*, „Socjologia Wychowania" 1994, t. XII.
Łaszczyński J., *Uwagi nad organizacją szkół elementarnych w Królestwie Polskim*, „Dziennik Powszechny" 1861, nr 4.
Łopuszański T., *Zagadnienia wychowania narodowego*, „Przegląd Pedagogiczny" 1938, nr 35.
Majewski S., *Zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa na zjazdach pedagogicznych w Polsce 1918–1961 (Wskazania dla współczesności)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1996, nr 3–4.
Majorek Cz., *Historyczne konteksty reform szkolnych w Polsce w XX wieku*, „Roczniki Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego Oddział w Krakowie" 2002, nr 4.
Marciniak Z., *Pierwszy rok szkolny w Polsce Ludowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1969, nr 3.
Mauersberg S., *Reformy szkolne w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 4.
Miąso J., *Reformy oświatowe w Prusach, Austrii i Rosji i ich wpływ na szkolnictwo na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 3.
Mizia T., *Przepisy dla szkół parafialnych z 1780 roku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" [Wrocław] 1964, t. VII.
Obrady w sprawie ustroju wychowania narodowego, „Ruch Pedagogiczny" 1918, nr 1.
Okoń W., *Współczesne innowacje w kształceniu i wychowaniu*, „Nauczyciel i Wychowanie" 1978, nr 3.

Pęcherski M., *Szkoła ogólnokształcąca w Polsce w okresie dwudziestolecia 1944–1964*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1965, nr 1.
Pęcherski M., *Założenia ideologiczne i dydaktyczne nowych programów nauki w szkole ogólnokształcącej*, „Nowa Szkoła" 1953, nr 6.
Piaget J., *Polska reforma szkolna*, „Oświata i Wychowanie" 1935, z. 1.
Pohoska H., *Nowy etap pracy*, „Zrąb" 1931, nr 8.
Potyrała B., *Środowisko nauczycielskie po 1944 r.*, [w:] *Nauczyciele w procesie przemian oświatowych*, „Prace Pedagogiczne" [Wrocław] 1992, t. LXXXIX.
Poznański K., *Opinia publiczna Królestwa Polskiego wobec sprawy oświaty ludu w 1861 roku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" [Wrocław] 1964, t. VII.
Poznański K., *Osiągnięcia polskich reform szkolnych w XIX wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 3.
Rowid H., *Komisja Edukacji Narodowej a obecne prądy w wychowaniu i nauczaniu*, „Ruch Pedagogiczny" 1922, nr 7–8.
Sadowska J., *Reforma edukacji w sporach politycznych Drugiej Rzeczypospolitej*, „Dyrektor Szkoły" 1998, nr 2.
Sadowska J., *Reforma szkolnictwa prywatnego w 1932 roku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2000, nr 3–4.
Sadowska J., *Stanowisko „Zrębu" wobec reformy oświaty w latach 1930–1932*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 4.
Schoenbrenner J., *Program oświatowy Ministerstwa WRiOP z 18 grudnia 1918 roku, zwany „Programem Praussa" (w pięćdziesięciolecie ogłoszenia)*, „Ruch Pedagogiczny" 1964, nr 1.
Smołalski A., *Ogólne cele reform edukacyjnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2000, nr 3.
Smołalski A., *Przepisy oświatowe w 30-leciu Polski Ludowej*, „Nowa Szkoła" 1977, nr 7–8.
Sośnicki K., *Kierunek polityczny państwa a organizacja szkolnictwa*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1934, nr 3–4.
Suchodolski B., *Problemy oświaty w dokumentacji PPR*, „Nowa Szkoła" 1962, nr 5.
Suchodolski B., *Rozwój oświaty w Polsce Ludowej*, „Nauczyciel i Wychowanie" 1969, nr 5.
Szedny F., *Analiza wyników czytania w klasie I w szkołach wiejskich*, „Klasy Łączone" 1961, nr 3.
Szulkin M., *Z dziejów walki lewicy nauczycielskiej. Towarzystwo Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory" 1932–1939*, „Nowa Szkoła" 1951, nr 1.
Tedesco J. C., *Oświata: kierunki reform*, „Społeczeństwo Otwarte" 1994, nr 5.
Trzebiatowski K., *Problem powszechności nauczania w Polsce w latach 1918–1931*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" [Wrocław] 1969, t. XII.
Tułodziecki W., *Węzłowe problemy szkolnictwa w 1963 r.*, „Nowa Szkoła" 1963, nr 2.
Tynelski S., *Dotychczasowe próby rozwiązania problemu ustawy szkolnictwa*, „Głos Nauczycielski" 1932, nr 21–22.
Walasek S., *Kształcenie nauczycieli klas podstawowych w Polsce Ludowej*, „Prace Pedagogiczne" 1991, t. LXXIII.
Wroczyński R., *Rola badań historyczno-oświatowych w prognozowaniu oświaty*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1974, nr 3.
Zalewski J., *Wprowadzenie i realizacja powszechnego obowiązkowego nauczania w Łodzi*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1960, nr 4.
Zborowski J., *Błędy i drogi naprawy systemu pracy dydaktycznej w nauczaniu początkowym*, „Życie Szkoły" 1957, nr 7–8.
Żarnowski J., *Społeczeństwo polskie wobec szkoły w XX wieku (referat na konferencji poświęconej polskim reformom oświatowym w XVIII–XX w.)*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 4.
Żółkiewski S., *Sytuacja na froncie reformy szkolnej*, „Głos Nauczycielski" 1945, nr 12.