

DOROTA RADZIKOWSKA

POMIĘDZY REFORMAMI

EDUKACJA POCZĄTKOWA
W POLSKICH REFORMACH
OŚWIATOWYCH
W LATACH 1932–1961



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO



POMIĘDZY REFORMAMI

EDUKACJA POCZĄTKOWA
W POLSKICH REFORMACH
OŚWIATOWYCH
W LATACH 1932–1961



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

[Kup książkę](#)

DOROTA RADZIKOWSKA

POMIĘDZY REFORMAMI

EDUKACJA POCZĄTKOWA
W POLSKICH REFORMACH
OŚWIATOWYCH
W LATACH 1932–1961



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2015

[Kup książkę](#)

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

[Kup książkę](#)

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 propedeutyczności¹.

O odrębności, czy mówiąc inaczej – swoistości edukacji wczesnoszkolnej, decydują określone preferencje w pracy z dzieckiem sześć- 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” konkretnego, obserwacji i eksperymentowania, skupiają swoją uwagę głównie na tym, co je zaniepokoi. 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 oświatowych².

Podjmując 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 ulepszeń³,

innowację zaś jako

wprowadzenie czegoś nowego; rzecz nowo wprowadzoną; nowość, nowatorstwo, reformę⁴.

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. Kosętko, 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

reformacja 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. Reformacja 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 dokształcanie oraz wykształcenie nauczycieli tak, aby z przekonaniem i odpowiednim przygotowaniem przystępowali do realizacji założeń reformy⁵.

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 reformatorycznych. 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 systemu⁶.

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 „reformacja” należy postawić pytanie: „co jeszcze nie jest, a co już jest reformacją 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”, reformacja prowadzi 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 działań⁷.

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 efekt⁸. 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. Cyłkowska-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 osiągnięcia 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 naród¹⁰.

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 strukturze¹¹.

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 pozorów, do konstruowania bytów funkcjonujących w nierozpoznany i nieprzewidziany sposób¹².

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 przynosi¹³.

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 rzeczywistości 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 aksjologicznej¹⁵. 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 skutki¹⁶. 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 naczelných, 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 reform¹⁷.

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 dysharmonią¹⁸.

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 samoodtworzających 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 skuteczność¹⁹.

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. Małewska, B. Śliwowski (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 zakresie²⁰.

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 międzynarodowa²⁴.

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 rezultatów²⁵, [choć] tylko stały dialog ze wszystkimi partiami politycznymi, stowarzyszeniami zawodowymi i przedsiębiorstwami może zapewnić stabilność i trwałość procesu edukacyjnego²⁶.

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 perspektywiczny²⁸.

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 antyedukacyjnym²⁹.

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 wyniknie³⁰. 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 nowego³¹.

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, *Spoleczne...*, 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.

Zdaje 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 „reformacja 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 Pomykała, *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 trzypięciotomową *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.