



SPOŁECZEŃSTWO  
EDUKACJA  
JĘZYK

Tom 14/2021, ss. 169-186

ISSN 2353-1266

e-ISSN 2449-7983

DOI: 10.19251/sej/2021.14.1(11)

[www.sej.mazowiecka.edu.pl](http://www.sej.mazowiecka.edu.pl)

---

**Renata Brzezińska**

Kolegium Jagiellońskie Toruńska Szkoła Wyższa

## **KONCEPCJE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W UJĘCIU HISTORYCZNYM**

### CONCEPTS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN HISTORICAL TERMS

#### **Abstrakt**

Głównym celem opracowania stało się ukazanie ewolucji metod pracy z dzieckiem w edukacji wczesnoszkolnej na przestrzeni wieków. Na tym tle przedstawiono także polski dorobek w zakresie kształtowania myśli i praktyki pedagogicznej we wczesnej edukacji z zaakcentowaniem reform oświatowych w polskim szkolnictwie.

#### **SŁOWA KLUCZOWE**

edukacja wczesnoszkolna, uczeń, nauczyciel wczesnej edukacji, reformy oświatowe.

#### **Abstract**

Abstract

The main objective of the study was to show the evolution of working with children in early childhood education over the centuries. Against this background, a Polish in shaping pedagogical thought and practice in early childhood education was also presented, highlighting educational reforms in Polish education.

#### **KEYWORDS**

early childhood education, student, early childhood education teacher, education reforms.

Podwaliny pod kształcenie wczesnoszkolne sięgają czasów starożytności. Na uwagę zasługuje dorobek grecki, który wypracował zorganizowane modele wychowania i nauczania dzieci i młodzieży. Należy podkreślić, że miały one przede wszystkim uwarunkowania związane z ustrojem politycznym i pracą dla państwa. Skupiały się głównie na dwóch miastach- państwach: Sparcie, należącej do szczepu doryjskiego i Atenach, gdzie dominował szczep joński, prezentując jednak zgoła odmienne praktyki.

Prawodawcą i organizatorem kształcenia w Sparcie był Likurg, który stworzył dość jednostronny proces wychowania dziecka podporządkowany obronności kraju, wprowadzając surową dyscyplinę i ograniczając do minimum potrzeby indywidualne. Już po urodzeniu odbywała się swoista selekcja dzieci, której dokonywała rada starszych. Niemowlęta słabe, ułomne, kazano zrzucić z góry Tajgetu, argumentując to brakiem przydatności dla ojczyzny. Dzieci nie były owijane w pieluchy, karmiono je oszczędnie, hartowano, przyzwyczajano do ciemności. Plutarch, opisujący system kształcenia Likurga napisał, że *u dzieci Spartan nigdy nie było słyhać żadnego kwilenia, płaczu, krzyku i niecierpliwości* (Plutarch 1956). Ważne jest, że Likurg zadbał o równouprawnienie wykształcenia obu płci, które w 7 roku życia zabierano rodzicom, a oddawano pod opiekę instytucjom państwowym, zorganizowanym na wzór wojskowy (Kot 1996, 36).

Zupełnie odmienny system kształcenia dzieci panował w Atenach, zwłaszcza, kiedy Grecja stała się państwem demokratycznym, co nastąpiło między VI a IV wiekiem p.n.e. Choć prawodawstwo ateńskie zakładało obowiązek kształcenia dzieci, nie istniały tam szkoły publiczne, a nauczyciel nie był utrzymywany przez państwo. Kształcenie obejmowało tylko chłopców wolnych obywateli ateńskich, którzy w 7 roku życia rozpoczynali edukację. Dziewczynki pozostawały w domu, ucząc się pod opieką matki szycia, haftowania, gospodarstwa domowego, niekiedy czytania i pisania. Chłopiec z kolei przechodził pod opiekę zaufanego niewolnika, paidagogosa, zajmującego się jego opieką (odprowadzanie do szkoły, dbanie o bezpieczeństwo) i wychowaniem (kształceniem obyczajów). W szkole każdy chłopiec miał swojego nauczyciela, opłacanego przez rodzinę. Z reguły byli to dawni niewolnicy imający się zawodu nauczyciela, uczący bez programu, zgodnie ze swoją intuicją i doświadczeniem. Należał do nich gramatysta uczący czytania, pisania, rachunków i około 10 roku życia rozpoczynający z chłopcem lektury utworów poetyckich oraz lutnista, uczący gry na lutni. Stałym elementem lekcji były kary cielesne (Kurdybacha 1967, 65-66). Kształcenie elementarne zostało zmienione w okresie helleńskim, szczególnie na przełomie III i II roku p.n.e. Zaczynają powstawać wówczas liczne placówki, również publiczne, gdzie nauka odbywa się w jednym budynku szkolnym i coraz częściej w formie zbiorowej. Do kształcenia dopuszczono także dziewczęta. Oprócz podstawowych przedmiotów prowadzonych w szkole, dołączono rysunek (Kot 1996, 77-78).

Warto odnieść się także do początków edukacji elementarnej w starożytnym Rzymie, który przede wszystkim nastawiony był na pozyskanie wojowników i urzędników. Dzieci bogatszych obywateli miały nauczanie prywatne w domu, podczas gdy dzieci biednych wolnych obywateli rzymskich, obu płci, uczęszczały do szkół elementarnych, które masowo zaczęły powstawać w IV wieku p.n.e. Prowadzone były przez

nauczycieli- literatorów, będących nierzadko niewolnikami lub wyzwolencami, o prawdopodobnie niskich kwalifikacjach. Uczono czytania, pisania, rachunków, opowiadań z dziejów Rzymu, pieśni patriotycznych, deklamacji ballad i lektury prawa XII tablic. Nauczanie odbywało się głównie metodą pamięciową, a wiadomości były dyktowane przez nauczyciela. Literator uczył na pamięć alfabetu, podając tylko nazwy liter, bez pokazywania ich kształtu (Kot 1996, 102-103). Takiej nauce sprzeciwiał się Marek Kwintylian, rzymski retor i pedagog, który w przygotowaniu do czytania uważał za konieczne pokazywanie kształtu liter. Zalecał też naukę pisania po „ślądzie” czyli wodzenie rylcem po gotowych zagłębieniach w woskowych tabliczkach. Był także zwolennikiem nauczania zbiorowego i przeciwnikiem kar fizycznych. (Kot 1996, 103).

Średniowieczna edukacja elementarna w zasadzie odziedziczyła program i metodykę kształcenia po starożytności. Zmienił się jednak typ wychowania, gdyż ideą średniowiecza stała się asceza, wyrzeczenie się spraw ziemskich, służenie Bogu. Oświata podporządkowana została kościołowi, a w IX wieku zaczęły powstawać szkoły klasztorne, w celu kształcenia kleru dla swoich diecezji. Na X wiek datuje się ich upadek w związku z zarzucanym im niskim poziomem kształcenia, a to miejsce zajmują szkoły katedralne, przy siedzibach biskupich, których największy rozkwit przypada na XI i XII wiek, a także szkoły parafialne (Kot 1996, 131-134).

W szkole średniowiecznej do jednej klasy uczęszczały wszystkie grupy wiekowe: od 6 do 20 i więcej lat. Często nauczyciel nie mając pieniędzy, nie wynajmował lokalu, tylko nauczał na klasztornej podwórku czy na rogu ulicy. Ławki w klasie pojawiły się w XIV wieku, a wcześniej rozrzucono słomę, na której siadali uczniowie. Dopiero na początku XV wieku dzielono uczniów na grupy w zależności od stopnia zaawansowania, jednak nadal wszyscy uczyli się w jednej sali (Aries 1995, 140-144).

Podstawowym środkiem wychowawczym w szkołach średniowiecznych były nagminnie stosowane kary fizyczne. „Nauczyciel w szkole kościelnej bił uczniów nie tylko za przewinienia stwierdzone. Średniowieczna teoria głosiła, że dziecko nie ukarane nawet za drobne przewinienia, nie zazna po śmierci spokoju (...). W związku z tym bito zwykle w soboty wszystkich uczniów bez względu na ich winę” (Kurdybacha 1967, 193).

Ze szkół i edukacji korzystali wyłącznie chłopcy, często ci, którzy przygotowali się do stanu duchownego. Językiem wykładowym w szkołach była łacina. Całe nauczanie opierało się na mechanicznym nauczaniu, na metodzie pamięciowej, gdyż książką dysponował co najwyżej nauczyciel. Program wszystkich szkół oparty był głównie na cyklu siedmiu sztuk wyzwolonych, do których należało tzw. trivium – gramatyka, retoryka, dialektyka, dające niższy stopień kształcenia oraz quadrivium – arytmetyka, geometria, astronomia, muzyka. Uważano je za podwalinę wykształcenia teologicznego (Walczyzna, Wołoszyn 1962, 24-26). Abecadła uczono przy pomocy ruchomego alfabetu czyli drewnianych tabliczek z wykaligrafowanymi literami. Natomiast do pisania używano tabliczek drewnianych lub kościanych woskowych albo kamiennych, przeważnie zszytych sznurkiem, co przypominało zeszyt. Na tabliczkach pisało się rysikiem (Litak 2010, 209).

W Polsce rozwój szkół parafialnych przypada głównie na XIII wiek. Synod biskupów polskich wydał w 1257 roku pierwszą w Polsce ustawę o oświecie, która wprowadzała zasady organizacyjne szkół parafialnych oraz wytyczała ich program. Poziom kwalifikacji nauczycieli tych szkół, zwłaszcza na wsiach i w małych miastach, był zwyczajem bardzo niski. Zmieniło się to dopiero po utworzeniu Akademii Krakowskiej, która poprzez nowoczesne kształcenie, spowodowała napływ do szkół bardziej światłej kadry. Niemniej nauczyciel był słabo opłacany, najczęściej przez rodziców swych uczniów i miał niską pozycję społeczną (Kurdybacha 1967, 256).

Wiek XV rozpoczyna nowy rozdział w edukacji za sprawą ogarniającego całą Europę prądu humanistycznego, nazwanego renesansem, którego największy rozkwit datuje się na XVI wiek. Ludzie okresu renesansu odwracają się od średniowiecznego myślenia o życiu pozagrobowym i zbawieniu, a baczniej przyglądają się doczesności i sprawom ludzkim. Ważne stają się potrzeby i oczekiwania człowieka. Humanizm przyczynił się znacząco do zainicjowania reform w zakresie wychowania. We Włoszech działa w tym czasie Vittorino da Feltre, uważany za Sokratesa swoich czasów, w Anglii Tomasz More, we Francji Franciszek Rabelais i Michał Montaigne, w Holandii Erazm z Rotterdamu. Ten ostatni optował za edukacją dla wszystkich klas społecznych uważając, że o wiedzy mają decydować zdolności dziecka, a nie stan posiadania. Był zwolennikiem wprowadzania bajek, obrazków, gier, aby uatrakcyjnić naukę małym dzieciom. Opowiadał się także przeciwko karom fizycznym uważając je za najgorszy środek wychowawczy (Kurdybacha 1967, 315).

W połowie wieku XVI, po soborze trydenckim, zaczyna się także, choć jeszcze wolno, rozwijać szkolnictwo jezuickie, do którego uczęszczały dzieci katolickiej szlachty. Systematyczność nauczania, nowoczesne, jak na owe czasy, metody nauczania i właściwe podejście do ucznia, zjednały szkołom jezuickim liczne rzesze zwolenników (Kot 1996, 266).

W Polsce renesans zwany Odrodzeniem przeżywał największy rozkwit w XVI wieku. Nazywa się go złotym wiekiem kultury polskiej. Nadal zwiększała się liczba szkół parafialnych, których w połowie XVI wieku istniało w koronie już około tysiąca. Dzięki nim przynajmniej ¼ ludności potrafiła czytać, pisać i rachować (Wroczyński 1987, 54). Około 1600 roku wszystkie miasteczka w Polsce posiadały szkoły parafialne. Były także zjawiskiem normalnym na wsi. Młodzież przyjmowana do szkół miała od 7 do 20 lat, a nauka nie odbywała się regularnie. Dzieci szlachty nie uczęszczały do szkół parafialnych. Nie przyjmowano do nich także aż do połowy XVIII wieku dziewcząt. W miastach, szkoły parafialne miały z reguły dwa stopnie: elementarny i gramatykalny. Elementarny stopień obejmował czytanie, pisanie po łacinie, odmiany imion i słów, katechizm i ministranturę (Kot 1996, 273-274).

Propagowaniem reform edukacyjnych zajmują się wówczas dwaj wybitni humaniści Szymon Marycjusz, a zwłaszcza Andrzej Frycz Modrzewski. Modrzewski w reformatorskim dziele „O poprawie Rzeczypospolitej” jako jeden z pierwszych zwraca uwagę na zainteresowania dziecka pisząc: „Pobaczywszy a wyrozumiawszy rodzicy, rozum albo dowcip młodzieńczyka swego niech go wprawią w takowe nauki albo rzemiosła, do

których by je przyrodzenie ciągnęło; aby takich nauk albo rzemiosł pirwsze zaprawowanie poznawać i miłować poczynął, którymi by się po tym przez wszystkie czas żywota swego bawić miał” (Modrzewski 2003, 56).

Do zmian w edukacji elementarnej przyczyniła się reformacja. Zgodnie z zaleceniem Marcina Lutera, w każdej miejscowości miała być szkoła, ucząca głównie czytania, religii i języków, aby każde dziecko mogło samodzielnie korzystać z Biblii (Kurdybacha 1967, 384).

Wiek XVII przyniósł zmiany w myśleniu o szkole początkowej, do których niewątpliwie przyczyniła się działalność najwybitniejszego pedagoga epoki, Jana Amosa Komeńskiego, należącego do sekty braci czeskich. Był zwolennikiem kształcenia wszystkich dzieci, bez względu na płeć i pochodzenie społeczne i postulował, aby utrzymaniem szkół zajęło się państwo. Proponował 6-letnią szkołę elementarną, nazwaną przez niego „szkołą języka ojczystego”, której szczegółowe idee przedstawił w „Wielkiej dydaktyce” (rozdział XXIX). Do szkoły tej powinny uczęszczać dzieci między 6-tym a 12-13-stym rokiem życia. W programie kształcenia elementarnego, dostosowanego do realnych potrzeb życia, Autor przewidywał: swobodne czytanie, pisanie, liczenie przy pomocy cyfr pisanych i liczydła, mierzenie, śpiew pieśni, opanowanie metodą pamięciową większości psalmów i hymnów świętych, znajomość katechizmu i historii biblijnych, nauka moralności, elementy ekonomii, polityki i kosmografii, zarys dziejów świata, ogólne wiadomości o rzemiosłach. Zwracał uwagę na potrzebę ruchu u młodszych dzieci, dlatego postulował, aby szkoła zorganizowana była na wzór placu zabaw. Określił też liczbę godzin w edukacji podstawowej:

„Nie powinno się więcej godzin poświęcać na naukę publiczną, niż cztery: dwie przed, a dwie po południu. Pozostałe mogą być z korzyścią wykorzystane na zajęcia domowe (szczególnie u uboższych) lub na jakieś godziwe rozrywki. (...) Ranne godziny należy poświęcić na kształcenie umysłu i pamięci, popołudniowe zaś na ćwiczenie ręki i głosu” (Walczyzna, Wołoszyn 1962, 85-86).

W XVIII wieku, w dobie Oświecenia, pojawiają się hasła głoszące potęgę rozumu, odrzucając objawienie i scholastykę. Szczególne zasługi położyła tu Francja, która stworzyła nową filozofię opartą na wierze w zdolności człowieka i jego możliwości poznania wszystkich praw natury (Kurdybacha 1967, 600). Na ten okres przypada życie i działalność szwajcarskiego pedagoga, Jana Jakuba Rousseau, jednego z głównych przedstawicieli powstałego wówczas naturalizmu. Szczególne znaczenie przypisywał dzieciństwu, trwającemu jego zdaniem do 12 roku życia. Zwracał uwagę na podmiotowe traktowanie dziecka i życie w zgodzie z naturą, która jest najlepszym wychowawcą. W pięciotomowym dziele „Emil czyli o wychowaniu”, w księdze drugiej omówił zasady wychowania dziecka od trzeciego do 12 roku życia. Wychowanie umysłowe powinno być, zdaniem Autora, traktowane równorzędnie z rozwojem fizycznym. Był przeciwny narzucaniu dziecku czegokolwiek: „Nie nakazuj mu nigdy nic, zupełnie nic. Nie pozwól mu nawet wyobrazić sobie, że przypisujesz sobie jakąś władzę nad nim” (Rousseau 1955, 87).

Zdaniem Rousseau, najgorszą metoda jest nauczanie pamięciowe, gdyż dziecko wielu treści nie rozumie, tylko przyswaja je w sposób mechaniczny, bezkrytycznie:

„Emil nie będzie się nigdy niczego uczył na pamięć, nawet bajek Lafontaine’a, pomimo całej ich naiwności i całego wdzięku [...]” (Rousseau 1955, 120).

W II połowie XVII i pierwszej połowie XVIII wieku nastąpił kryzys szkolnictwa parafialnego z powodu zaburzeń politycznych. Dodatkowo, w XVIII wieku rozpoczęła się likwidacja zakonu jezuitów, zakończona wydaniem przez papieża Klemensa XIV w 1773 roku aktu kasacyjnego, który odbierał jezuitom całą spuściznę szkolną. Wobec chaosu organizacyjnego, zaistniała potrzeba powołania instytucji, która zajmie się całościową reformą oświaty, a dodatkowo pojawiła się idea podporządkowania szkolnictwa władzy państwowej. W 1773 roku, po pierwszym rozbiórce Polski, powstała Komisja Edukacji Narodowej Korony Polskiej i Wielkiego Księstwa Litewskiego, pod zwierzchnictwem króla, obejmując całe szkolnictwo Rzeczypospolitej (Wroczyński 1987, 232). Organ działał 20 lat, do upadku powstania kościuszkowskiego i III rozbioru Polski. Wśród najważniejszych osiągnięć Komisji należy wymienić: udział w prawie do oświaty wszystkich stanów oraz równouprawnienia płci, organizację świeckiego kształcenia nauczycieli oraz stworzenie stanu akademickiego, który podnosił ich prestiż, nadzór nad oświatą powierzony państwu, reformacja wszystkich typów szkół i Akademii, opracowanie nowych programów nauczania, powołanie Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, zajmującego się opracowaniem programów i podręczników (Bobrowska-Nowak 1978, 87). Towarzystwo, pod kierownictwem Grzegorza Piramowicza miało decydujący głos w opracowaniu zaleceń dla szkolnictwa. Dyskurs społeczny doprowadził do wydania w 1783 roku *Ustaw komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, będących przepisami regulującymi wszystkie typy polskiego szkolnictwa (Wroczyński 1987, 260).

W 1785 roku został wydany *Elementarz dla szkół parafialnych* autorstwa ks. Onufrego Kopczyńskiego (nauka czytania i pisania), ks. Andrzeja Gawrońskiego (arytmetyka) i Grzegorza Piramowicza (nauka moralna). Podręcznik był niezwykle nowoczesny jak na owe czasy, zawierał zalecenia ogólnometodyczne, preferując zasady stopniowania trudności, jasności, dostępności. W nauce czytania i pisania Kopczyński wprowadził początki metody analityczno-syntetycznej, zalecał metodę Felbigera czyli równoczesnego czytania i pisania, ale postulował: „Jako punkt wyjścia cały wyraz pisany na tablicy i nazywany równocześnie. Następuje tu ujęcie wyrazu jako całości przyswojonej jednym rzutem oka, a potem wyodrębnienie kilku elementów i składanie ich z powrotem w wyraz” (Wroczyński 1987, 280).

Niestety, *Elementarz* nie spełniał należycie swojej funkcji z uwagi na zbyt słabe przygotowanie nauczycieli, z których niektórzy ledwo potrafili czytać i pisać. Pomocą dla nich miał być podręcznik Piramowicza *Powinności nauczyciela*, z 1787 roku. To czteroczęściowe dzieło zawierało opis sylwetki wzorowego nauczyciela szkoły parafialnej, zalecenia związane z fizycznym wychowaniem dzieci, wskazówki wychowawcze, było także swoistym poradnikiem metodycznym objaśniającym treści nauczania zawarte w elementarzu (Wroczyński 1987, 281). Stanowiło na pewno jedno z najważniejszych dzieł literatury pedagogicznej okresu Oświecenia.

Należy podkreślić, że działalność KEN zdecydowanie wzmocniła polskie szkolnictwo, które osiągnęło wysoki europejski poziom. Spowodowała też wzmocnienie autorytetu stanu nauczycielskiego.

Przełom XVIII i XIX wieku przyniósł w edukacji elementarnej dwie koncepcje. W Anglii działali Andrzej Bell i Józef Lancaster, którzy stworzyli niezwykle popularną wówczas metodę monitorialną (inaczej wzajemnego nauczania), obejmując nim jak największą liczbę uczniów przy jak najmniejszych nakładach finansowych. System ten znalazł zwolenników także na ziemiach polskich, w zaborze rosyjskim i austriackim. Nauka odbywała się bez książek, metodą pamięciową. Klasę dzielono na 10-osobowe zespoły, którym przewodniczył starszy uczeń zwany monitorem. Nauczyciel przekazywał monitorom zakres wiadomości przewidziany na dany dzień, a następnie oni przekazywali go podległej sobie grupie uczniów. Szybko zrezygnowano jednak z tego systemu z uwagi na jego powierzchowność w pozyskiwaniu wiedzy i brak rezultatów w rozwoju zainteresowań uczniów (Bobrowska –Nowak 1978, 125).

Twórcą drugiej koncepcji w zakresie nauczania początkowego był szwajcarski pedagog, Jan Henryk Pestalozzi, który podjął próby gruntownej przebudowy szkoły elementarnej, opierając swoją teorię na podstawach psychologicznych. Rewolucja francuska żądała szerokiego dostępu do edukacji dla całej ludności. Pestalozzi upowszechniał te postulaty wprowadzając oświatę wśród ludu, zajmując się przede wszystkim szkolnictwem początkowym. Wiele lat prowadził domy dla sierot i najuboższych, gdzie sam nauczał, a w 1800 roku stworzył własny zakład wychowawczy. Za podstawę wychowania uznał teorię organicznego rozwoju. Rozwój ten jest uwarunkowany odpowiednimi prawami podobnymi do tych, którym podlega w swoim rozwoju roślina. Zwracał szczególną uwagę na pobudzenie samodzielności uczniów oraz swobodę w wychowaniu, rezygnując całkowicie z kar fizycznych. W dydaktyce dążył do łączenia teorii z praktyką. Program, który stworzył składał się z trzech elementów poznania: liczby, kształtu i słowa, co miało zastosowanie w nauce rachunków, geometrii, rysunku i języka. Postulował, aby naukę języka łączyć z poznawaniem rzeczy i ich nazywaniem, a dopiero kiedy dziecko osiągnie biegłość językową należy rozpocząć naukę czytania. Postulował, aby nauczaniu geometrii towarzyszyło rysowanie, ale także łączył je z nauką rachunków. Był zwolennikiem wykorzystania konkretnych materiałów poglądowych w nauce arytmetyki typu kamyki, piasek, groch, liście, patyki (Kurdybacha 1968, 80-84). Swoje pedagogiczne credo wyłożył w książce *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*.

Wiek XIX naznaczony jest edukacją Polski pod zaborami. W zaborze austriackim w 1805 roku przeprowadzono reformę szkolnictwa, wprowadzając polityczną ustawę szkolną. Podkreślała ona potrzebę edukacji elementarnej dla wszystkich. Na wsiach i w małych miasteczkach przewidziano tzw. szkoły trywialne zajmujące się nauczaniem religii jako najważniejszego przedmiotu, a także czytania, pisania i rachunków. Utrzymanie tego typu szkół powierzono dominiom czyli właścicielom ziemskim, choć wielu nie wywiązywało się z ich prowadzenia uważając je za szkodliwe. Z kolei w miastach stworzono tak zwane szkoły główne, których program był rozbudowany i przygotowy-

wał uczniów do nauki w gimnazjum. Językiem wykładowym był niemiecki (Kurdybacha 1968, 119-120).

Z kolei w zaborze rosyjskim, na uwagę zasługuje działalność Jędrzeja Śniadeckiego w Wilnie, którego książka *O fizycznym wychowaniu dzieci*, odbiła się szerokim echem.

W Księstwie Warszawskim działa Stanisław Kostka Potocki, który do Ustawy szkolnej z 1808 roku wprowadził zapis o objęciu wszystkich dzieci obowiązkiem szkolnym. Niestety, utrzymaniem szkół mieli zająć się mieszkańcy miast i wsi, wśród których większość stanowili ludzie ubodzy, zmuszeni do składki szkolnej. Ponadto panowała pańszczyzna, a szlachta była przeciwna kształceniu dzieci chłopskich (Kurdybacha 1968, 156).

Zabór pruski charakteryzuje się szczególnym naciskiem na germanizację ludności i dzieci w szkołach. Od 1883 roku już w niektórych w szkołach elementarnych religia prowadzona była po niemiecku. W 1886 roku wprowadzono prawo o strajkach i karach szkolnych, które zmuszało dzieci do realizacji obowiązku szkolnego w germanizowanych szkołach, a rok później zabroniono nauki czytania i pisania w języku polskim. Każdy przejaw niesubordynacji karany był biciem (Kot 1994, 308-309). Wywołało to liczne protesty społeczeństwa, które doprowadziły do strajku szkolnego we Wrześni, w roku 1901-1902, stłumionego przez zaborcę. Na rodziców uczniów biorących udział w strajku zostały nałożone wysokie kary w postaci więzienia lub grzywny.

Podkreślić należy także, iż wiek XIX, w związku z upowszechnieniem obowiązku szkolnego, cechował się poszukiwaniem najlepszych sposobów nauki czytania i pisanie w edukacji elementarnej. Według T. Wróbla, wpłynęły na to licznie prowadzone badania z zakresu psychologii i dydaktyki, między innymi epokowe wręcz odkrycie E. Javala nad skokowymi ruchami oczu w czasie czytania oraz ze strony psychologii postaci, która przyniosła zainteresowanie globalną (całościową) metodą nauki czytania (Wróbel 1975, 31).

Przełom XIX i XX wieku, a zwłaszcza początek XX wieku przyniósł chyba jedną z największych rewolucji edukacyjnych jakie ogarnęły świat. Dotyczyła ona krytyki szkoły zwanej „tradycyjną”, stworzonej w XIX wieku przez niemieckiego pedagoga, psychologa, filozofa, Jana Fryderyka Herbarta, którego system utrwalił się w dziejach oświaty jako przykład szkoły sformalizowanej, schematycznej i konserwatywnej. Krytykowano szkołę herbartowską za: „uczenie się na pamięć niezrozumiałych treści, moc ćwiczeń, naukę przed i po południu, surowość nauczycieli dziwaków, nieliczenie się z zainteresowaniami uczniów, nieznamość ich psychiki” (Kunowski 2004, 109).

Powodem krytyki były także metody kształcenia, które nie uwzględniały potrzeb i samodzielności dziecka, nie przygotowywały ich należycie do przyszłego życia. To John Dewey, profesor Uniwersytetu w Chicago dał impuls reformowaniu szkolnictwa amerykańskiego” przeciwstawiając się pedagogizmowi szkoły herbartowskiej i tworząc własną szkołę eksperymentalną działającą przy uczelni. Był zdania, że „Zachodząca obecnie zmiana w systemie nauczania polegać będzie na przesunięciu środka ciężkości. Jest to zmiana, przewrót, podobny do tego jakiego dokonał Kopernik gdy przesunął



środek astronomiczny Ziemi na Słońce. W tym wypadku dziecko staje się tym Słońcem, wokół którego krążyć mają poczynania wychowawcze, tym środkiem wokół którego mają się organizować” (Dewey 1967, 95).

Nowy nurt pedagogiczny, zwany progresywizmem, skupił się na samym dziecku, podkreślając swobodę i spontaniczność w wychowaniu i rozwoju, a głównymi jego postulatami stał się pajdocentryzm i aktywizm. Fala amerykańskiego ruchu reformatorskiego bardzo szybko przepłynęła ocean i załała Europę, przyjmując nazwę Nowe Wychowanie. W 1900 roku szwedzka pisarka, Ellen Key, ogłosiła wiek XX stuleciem dziecka. Pod hasłem Nowego Wychowania pojawiły się różnorodne eksperymenty pedagogiczne, m.in. szkoła pracy Geорга Kerschensteinera, metoda ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly, nowoczesna szkoła francuska Celestyna Freineta, plan jenajski Petera Petersena, plan daltoński Heleny Parkhurst, model domów dziecięcych Marii Montessori, szkoła waldorfska Rudolfa Steinera, wolna szkoła Summerhill Alexandra Neilla i wiele innych. Jedną z najciekawszych i ciągle aktualnych koncepcji jest system włoskiej lekarki, Marii Montessori. Zwróciła ona uwagę na odwoływanie się do zainteresowań dziecka i umieszczenie go w odpowiednio zorganizowanym środowisku na wzór własnego domu rodzinnego. W ten sposób powstały domy dziecięce (casa dei bambini). Dzieci uczęszczające do placówek dzieliła według wieku rozwojowego, a nie metrykalnego, tworząc w ten sposób trzy poziomy: pierwszy skupiał dzieci 3-6 lat, drugi 6-9 lat i trzeci 9-12 lat. Zdaniem Autorki taki podział sprzyjał indywidualizacji nauczania, uspołecznieniu uczniów, motywacji i efektywności uczenia się. Dzieci uczyły się w oparciu o opracowany przez Autorkę materiał rozwojowy oraz specjalnie zaprojektowane środki dydaktyczne. Montessori zrezygnowała z oceniania stopniem na rzecz oceny opisowej. Zadaniem nauczyciela była jak najmniejsza ingerencja w pracę indywidualną ucznia, zgodnie z zasadą „pomóż mi zrobić to samodzielnie”, a przede wszystkim prowadzenie obserwacji dzieci i notowanie wszystkich spostrzeżeń związanych z ich rozwojem (Adamek 1997, 150-152).

Wiele z powstałych wówczas koncepcji proponowało w edukacji elementarnej rezygnację z nauczania w formie przedmiotów, a wprowadzenie nauczania całościowego, którego treści skupiały się wokół potrzeb i zainteresowań dzieci. Ta koncepcja nauki całościowej stała się jedną z ważniejszych w dwudziestoleciu międzywojennym. Odmianą nauki całościowej było nauczanie łączne propagowane przez Karola Linke, metoda ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly, nowoczesne techniki francuskie Celestyna Freineta, a w Polsce ośrodki pracy Marii Grzegorzewskiej czy koncepcja metodyczna Janiny i Antoniego Maćkowiaków, którzy od 1931 roku w Mosinie, pod Poznaniem rozpoczęli jej wdrażanie. Zgodnie z koncepcją nauczania łącznego praca dziecka w klasach I-II skupiała się wokół ośrodków zainteresowań czy tzw. „obrazków wziętych z życia”. Całe nauczanie koncentrowało się wokół wcześniej ustalonych tematów miesięcznych, tygodniowych i dziennych organizując je poprzez działanie. Szczególnie zwrócono uwagę na aktywizację dziecka. Dopiero w klasach III i IV należało wprowadzić podział na przedmioty (Instytut Programów Szkolnych MOiW 1985, 63).

Należy też wspomnieć, że w Polsce, po uzyskaniu niepodległości, rozpoczęto wiele reform w zakresie oświaty. W 1919 roku szkolnictwo elementarne zostało przemianowane na szkolnictwo powszechne, co podkreślił *Dekret o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1919 roku*, który wydał naczelnik państwa ( Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1919). Wprowadzono wówczas 7-letnią obowiązkową szkołę powszechną. Jednak ze względu na warunki ekonomiczne, polityczne, społeczne, wynikające z zakończonej niedawno I wojny światowej i prób uregulowania życia wewnętrznego kraju, występowały braki w pełnej sieci tych szkół, zatem dopuszczono istnienie szkół 4-5-letnich jako nauki dziennej, a następnie 2-3-letnich jako uzupełniającej (Radzikowska 2015, 37-43).

W 1920 roku opracowano pierwszy program dla klas I-IV, niestety, mocno przeładowany godzinowo ( 93 godziny nauki tygodniowo) oraz zbyt rozbudowany pod względem treści (Wróbel 1975, 34-35).

Konstytucja z 17 marca 1921 roku wysunęła wiele demokratycznych haseł związanych z edukacją, wprowadzała też obowiązek szkolny w zakresie szkolnictwa elementarnego, zapewniając jego bezpłatność. Równocześnie w tym okresie odrodziła się polska myśl pedagogiczna na gruncie edukacji elementarnej poprzez twórczość i działalność takich przedstawicieli jak Józefa Joteyko, Maria Grzegorzewska, Henryk Rowid czy Ludwika Jeleńska. Cały czas podejmowano szereg działań w walce z likwidacją analfabetyzmu, odziedziczonego po zaborach. Jak podkreśla rocznik statystyczny z 1938 roku, w 1921 roku wśród ogółu ludności polskiej powyżej 10 roku życia aż 33,1 % to analfabeci, z czego najwięcej znajdowało się wśród kobiet i mieszkańców wsi (GUS 1938, 28).

Nadal jednak podejmowane przez kolejnych ministrów reformy oświatowe miały charakter tymczasowy, choć dostrzegano potrzebę przeprowadzenia radykalnej i długofalowej reformy. W 1929 roku Marian Falski, twórca słynnego „Elementarza”, który przez niemal 70 lat towarzyszył dzieciom rozpoczynającym naukę w klasie I, opublikował książkę *Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmożonego przyrostu dzieci*, gdzie dokonał analizy demograficznej na najbliższe lata, określił potrzeby w zakresie kadry nauczycielskiej, liczby izb lekcyjnych i środków finansowych na realizację zmian (Radzikowska 2015, 46).

Radykalną reformę wprowadziła dopiero ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 roku, zwana „jędrzejowiczowską”. Chodziło o uporządkowanie zróżnicowanego szkolnictwa i wprowadzenie jednolitego systemu dla wszystkich szczebli i rodzajów. Najważniejsze stało się wychowanie obywatelsko-państwowe młodzieży. W zakresie szkolnictwa powszechnego ustawa wprowadzała obowiązkową naukę dla każdego dziecka trwającą 7 lat (Radzikowska 2015, 46).

Organizacja kształcenia w nauczaniu początkowym odbywała się często w klasach łączonych, zwłaszcza w małych, wiejskich szkołach, gdzie uczyły się dzieci z klasy I i II. Jedna klasa miała wówczas naukę cichą, a druga głośną. Powodem był brak klas dla dzieci, co doprowadziło do przeładowania liczebnego klas. Na jednego nauczyciela przypadało wówczas minimum 50 uczniów, choć w praktyce było to często ponad 60.

Rok szkolny dzielił się na dwa półrocza, a nauka odbywała się 6 dni w tygodniu (Radzikowska 2015, 35).

Chociaż podjęcie działań reformatorskich ożywiło występującą stagnację w szkolnictwie i dążyło do jego uporządkowania, ustawa Jana Jędrzejewicza spotkała się ze zmasowaną krytyką. Powodem było duże zróżnicowanie organizacyjne i programowe poszczególnych szczebli kształcenia (inny program w mieście, inny w szkołach wiejskich), a także obniżenie wydatków budżetowych przewidzianych na oświatę. Brak szkół, zbyt duża liczebność klas doprowadziły do znacznego ograniczenia dostępu do oświaty. Ponadto wielu uczniów kończyło szkołę po czterech klasach. Należy jednak pamiętać, że były to lata zapaści gospodarczej w kraju, co utrudniało organizację odradzającej się po zaborach oświaty.

Wszelkie inicjatywy oświatowe zostały przerwane przez wybuch II wojny światowej. Po wojnie jednak bardzo wcześnie przystąpiono do prac koncepcyjnych związanych z reformą edukacji. Już w czerwcu 1945 roku władze zorganizowały w Łodzi zjazd oświatowy, z udziałem ministerstwa Oświaty, członków Związku Nauczycielstwa Polskiego i nauczycieli, podejmując szereg postanowień w zakresie przyszłych reform. Początkowo jednak opierano się o ustawę jędrzejewiczowską z 1932 roku. Cały czas trwała odbudowa polskiego szkolnictwa ze zniszczeń wojennych. Dla porównania: w roku 1945/1946 istniało 18397 szkół podstawowych, w których uczyło się 3 004 170 uczniów, podczas gdy w roku 1947/1948 funkcjonowało już 21 777 szkół, które kształciły 3 389 400 uczniów (Pomykało 1977, 65).

W marcu, 1948 roku wprowadzono Uchwałę o budowie jedenastoletniej szkoły ogólnokształcącej, zatwierdzoną przez Biuro Polityczne KCPPR, rezygnując z 8-klasowej szkoły powszechnej. Nauka pomyślana została w dwóch cyklach: siedmioletnia szkoła podstawowa i czteroletnia szkoła średnia. Stan taki przetrwał kilkanaście lat. W szkole podstawowej wyodrębniono dwa szczeble: klasy I-IV oraz V-VII. Wprowadzono też znaczące zmiany w programach nauczania. Wzmocniono godzinowo język polski i matematykę, a ograniczono godziny rysunku, prac ręcznych i śpiewu. Uległy też zmianie treści społeczne z języka polskiego, natomiast treści w programie matematyki pozostały niemal bez zmian. W 1959 roku ukazał się nowy program, który zakładał wprowadzenie w klasach I-II nauki całościowej i korelację treści z poszczególnych przedmiotów, a w klasach III-IV podział na poszczególne przedmioty. Zwrócono uwagę na aktywizujące metody nauczania. Dzieci w nauczaniu początkowym miały opanować umiejętności czytania i pisania, elementy wiedzy o kraju ojczystym, wykonywania prostych działań matematycznych, rozwijać sprawność fizyczną, posługiwać się podstawowymi narzędziami, przestrzegać higieny (Radzikowska 2015, 89-90).

Nowy etap w rozwoju polskiego szkolnictwa datuje się na lata 60-te. 15 lipca 1961 roku sejm przyjął Ustawę o rozwoju oświaty i wychowania. Zakładała ona jednolitą programowo i obowiązkową 8-letnią szkołę podstawową, kształcąca zgodnie z obowiązującym ustrojem. W artykule 1, w rozdziale I Ustawy napisano: „Szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze wychowują w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego, w duchu umiłowania ojczyzny, pokoju, wolności,

sprawiedliwości społecznej i braterstwa z ludźmi pracy wszystkich krajów, uczyć zamiłowania i szacunku do pracy, poszanowania mienia narodowego, przygotowywać do czynnego udziału w rozwoju kraju, jego gospodarki i kultury” (Ustawa o rozwoju oświaty i wychowania 1961).

Wdrażanie reformy rozpoczęto od roku szkolnego 1962/1963. W tym też roku wprowadzono nowe programy nauczania. Zakładały one korelację treści między przedmiotami zwłaszcza w klasach I-II, gdyż w klasach III –IV już bardziej zwracano uwagę na podział przedmiotowy. Niestety, nowe programy wnosili w zasadzie niewiele nowego w porównaniu z programami z 1959 roku. Natomiast zdecydowanie dominowało przeciążenie pracą umysłową z ograniczeniem działalności artystycznej i technicznej. Poza tym wprowadzony podział na wychowanie umysłowe, społeczno-moralne, estetyczne, techniczne i fizyczne, nie uwzględniał potrzeb dziecka w zakresie jego wszechstronnego rozwoju, co eksponowano wówczas w zagranicznych koncepcjach.

Od 1971 roku podejmowano próby organizacji nowego systemu edukacyjnego. W marcu, 1973 roku wydano rozporządzenie w sprawie organizacji zbiorczej szkoły gminnej, realizującej program 8-letniej szkoły podstawowej. W wielu mniejszych miejscowościach zlikwidowano szkoły, chcąc skoordynować działalność wszystkich instytucji oświatowych w gminie. Mankamentami okazały się m.in. dojazdy dzieci do szkół, brak przygotowania szkół zbiorczych pod względem infrastruktury, brak dobrze przygotowanej kadry. W październiku, 1973 roku sejm przyjął uchwałę w sprawie systemu edukacji narodowej, wprowadzając na wzór radziecki 10-letnią szkołę powszechną, podzieloną na nauczanie początkowe w klasach I-III i systematyczne w klasach IV-X. Dla uczniów kończących edukację po VIII klasie oferowano kursy przygotowujące do zawodu. W 1980 roku Ministerstwo Oświaty i Wychowania wycofało się z reformy strukturalnej, podając jako powód trudną sytuację ekonomiczną kraju i negatywny stosunek nauczycieli do reformy (Drynda 2006, 220-221). W zakresie nauczania początkowego reforma ta przyniosła wiele zmian. Został skrócony czas nauki z czterech do trzech lat. Do języka polskiego włączono ćwiczenia fonetyczne, słownikowe, frazeologiczne, syntaktyczne. W matematyce znalazły się elementy teorii mnogości, algebry, funkcji, ułamki, nieco poszerzono geometrię. Rozszerzeniu uległy również programy z przedmiotów artystyczno-technicznych. Został wprowadzony nowy przedmiot pod nazwą środowisko społeczno- przyrodnicze.

Niestety działania spowodowane reformą przyniosły nieodwracalne szkody dla oświaty: zmalała liczba szkół, brakowało kadry nauczycielskiej, a wśród tej, która była wielu nauczycieli nie posiadało odpowiednich kwalifikacji (do nauczania przyjmowano nawet osoby po maturze, które w trakcie pracy miały uzupełniać wykształcenie). Wiele do życzenia pozostawiały też przeładowane programy kształcenia, brak indywidualnego podejścia do ucznia, nie wiązanie wiedzy z życiem. Dlatego w latach 80-tych nastąpiła zapaść oświatowa, dodatkowo pogłębiona kryzysem politycznym (wprowadzenie stanu wojennego) i gospodarczym.

Od roku 1989 wskutek transformacji ustrojowej oświata polska zaczęła funkcjonować w zmienionych warunkach. B. Śliwerski pisze, że nastąpiło przejście polskiego

systemu edukacyjnego z *modelu indoktrynacyjnego, autorytarnego, zarządzanego odgórnie do nowej, pluralistycznej i otwartej rzeczywistości ustrojowej bez aksjonormatywnej cenzury* (Śliwerski 2015, 64). Lata dziewięćdziesiąte stały się dla edukacji nadzieją na poprawę sytuacji poprzez wprowadzenie w 1991 roku Ustawy o systemie oświaty. Podstawowe priorytety, które w niej zawarto to demokratyzacja szkolnictwa i jego adaptacja do wolnorynkowego społeczeństwa. Zakładano zwiększenie autonomii szkół i nauczycieli, a także roli samorządów lokalnych, którym oddano pod opiekę prowadzenie szkół. Od 1989 roku pojawiła się także możliwość zakładania niepublicznych placówek oświatowych, a Ustawa wprowadziła uregulowania prawne dla ich funkcjonowania. Od 1991 roku wprowadzono także nową skalę ocen wprowadzając stopnie szkolne od 1 jako ocena niedostateczna, 2 jako mierna, 3- dostateczna, 4-dobra, 5- bardzo dobra i 6 jako celująca (później w roku 1999/2000 zmieniono nazwę oceny miernej na dopuszczającą).

Lata 90-te stały się okresem poszukiwań i zmian w oświacie. Pojawiło się wiele inspirujących raportów oświatowych, m.in. Biała Księga Komisji Europejskiej *pt Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1995), raport UNESCO J. Delorsa *Edukacja- jest w niej ukryty skarb* (1996), które wyznaczały cele przyszłej edukacji oraz dostosowanie jej do potrzeb współczesnego świata.

Polscy uczeni od dłuższego czasu wskazywali na pilną potrzebę wprowadzenia całościowej reformy edukacji. Zbigniew Kwieciński pisał: „[...] nasza dziewiętnastowieczna szkoła zanudza dzieci i młodzież oraz hamuje rozwój większości, nie umie dostosować się do tempa i zakresu zmian jej otoczenia, nie mówiąc już o tym ,że nie jest zdolna przygotowywać do rewolucyjnych zmian technologicznych, ekonomicznych, kulturowych i społecznych w najbliższej przyszłości” (Kwieciński 1999, 69).

W lipcu 1998 roku sejm podjął uchwałę o zmianie Ustawy o systemie oświaty. Reforma weszła do szkół od września 1999 roku i miała charakter całkowitej reorganizacji systemu szkolnego, obejmując strukturę organizacyjną, treści kształcenia, system oceniania uczniów, zarządzanie oświatą i jej nadzorowanie, nowy system awansu zawodowego nauczycieli. W miejsce 8-letniej szkoły podstawowej wprowadzono szkołę 6-letnią, wyodrębniając w niej I etap edukacyjny (klasy I-III), który przyjął nazwę kształcenie zintegrowane i II etap obejmujący klasy IV-VI jako nauczanie blokowe ze ścieżkami edukacyjnymi o charakterze dydaktyczno-wychowawczym. Po ukończeniu szkoły podstawowej dzieci objęto obowiązkowym kształceniem gimnazjalnym trwającym 3 lata. Po ukończeniu gimnazjum uczeń mógł kontynuować naukę w 3-letnim liceum ogólnokształcącym lub 2-letniej szkole zawodowej. W lutym 1999 roku opracowano nową podstawę programową, która stała się bazą dla tworzenia programów szkolnych zatwierdzanych przez MENiS. Ministerstwo dopuściło też tworzenie programów autorskich lub modyfikację programów z listy ogólnopolskiej zatwierdzonej przez MENiS (Kolarska –Bobińska 2001, 228). W 2000 roku wprowadzono nowe zasady awansu zawodowego nauczycieli, przyjmując stopnie: stażysta, kontraktowy, mianowany i dyplomowany oraz tytuł honorowy profesora oświaty. Decentralizacja systemu oświaty i rezygnacja z bezpośredniego sterowania na rzecz oddziaływania pośredniego poprzez kryteria selekcji, doboru, awansowania, miała na celu zmienić sytuację nauczycieli, pro-

mując ich kreatywność, szerokoprofilowe wykształcenie, a także poprawić jakość funkcjonowania placówek oświatowych.

W klasach I-III przyjęto koncepcję kształcenia zintegrowanego, odnosząc się do obszarów kształcenia (dziedzin edukacji), a rezygnując z nauczania przedmiotowego. W związku z tym zaniechano 45-minutowych lekcji na rzecz swobodnych zajęć, dostosowując ich czas do aktywności dzieci. Nową strukturą organizacyjną stał się ośrodek - blok tematyczny, znany też pod nazwą „dzień wielokierunkowej aktywności dziecka”, skupiający treści edukacyjne z poszczególnych obszarów kształcenia, które zostały skorelowane i odniesione do jednej tematyki w ciągu dnia aktywności. Nowością stało się także wprowadzenie oceniania opisowego, rezygnując z ocen stopniem jako szkodliwego elementu edukacji, powodującego niezdrową rywalizację i stygmatyzowanie uczniów. Zwrócono też uwagę na konieczność stosowania metod problemowych, aktywizujących, w celu pobudzenia aktywności ucznia i urozmaicenia zajęć. Dlatego ważnym stało się wdrożenie do edukacji nowoczesnych środków kształcenia w postaci technik audiowizualnych i edukacji komputerowej. Postawiono także na bardziej ścisłą współpracę z rodzicami, która miała na celu udzielania wsparcia rodzicom w kształceniu i wychowaniu ich dzieci. W Rozporządzeniu MENiS zwrócono też uwagę na kontynuację kształcenia w powiązaniu z edukacją przedszkolną: „Kształcenie na I etapie (klasy I-III) jest łagodnym przejściem od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym” (Rozporządzenie MENiS 1998).

Wprowadzona reforma napotkała jednak liczne trudności i dość szybko ujawniły się jej liczne niedomogi. Od początku spotkała się ona z falą krytyki, zarówno ze strony nauczycieli, jak i rodziców. Przede wszystkim tempo wprowadzanych zmian było zbyt szybkie, co spowodowało chaos organizacyjny w placówkach oświatowych. Zarzucano jej twórcom brak konsultacji społecznych z nauczycielami w zakresie wprowadzanych reform. Zdaniem B. Śliwerskiego, reformatorzy przystępując do wprowadzania zmian nie dokonali najpierw należytej inwentaryzacji stanu posiadania i to zarówno w zakresie materialnych zasobów szkół, jak i ich potencjału ludzkiego, a zatem trudno było przewidzieć czy nauczyciele są w stanie im sprostać (Śliwerski 1998, nr 3).

Wskutek niżu demograficznego, przystąpiono też do likwidacji małych szkół: w 1999 roku zlikwidowano 1177 szkół, a w roku 2000 około tysiąca. Dowozy dzieci do szkół zbiorczych wzbudzały liczne protesty rodziców, a dodatkowo obciążały lokalny samorząd (Krajewski 2005, 262).

Kolejną reformę przyniósł rok 2009 ustanawiając między innymi zmiany w podstawach programowych i ramowych planach nauczania. Wprowadziła ona także obowiązkowy język obcy, który objął dzieci już w klasie I. Drugi język obcy miał zostać wprowadzony w gimnazjum. Najpoważniejszą jednak zmianą było obniżenie obowiązku szkolnego dzieci od 6 roku życia, wprowadzając okres przejściowy, w którym to rodzice mogli decydować o wieku rozpoczęcia przez dziecko edukacji w szkole (Rozporządzenie MEN 2009). Rok 2013 był ostatnim przejściowym okresem. Od roku 2014 wszystkie dzieci 6-letnie objęto obowiązkiem szkolnym, przy czym, uchwałą sejmu, dotyczyło to dzieci urodzonych w pierwszej połowie roku, natomiast dzieci z drugiej

połowy roku miały rozpocząć edukację w 2015 roku, tak jak wszystkie dzieci urodzone w 2009 roku. Koncepcja ta nie zyskała poparcia społecznego, wprowadzając podział wśród naukowców, nauczycieli i budząc liczne protesty wśród rodziców uczniów.

Zmiana rządów w 2015 roku na ugrupowanie prawicowe, doprowadziła do wprowadzenia kompleksowej reorganizacji systemu szkolnego poprzez kolejną reformę systemu oświaty, która weszła w życie od 1 września 2017 roku. Jedną z najpoważniejszych zmian było wprowadzenie nowego ustroju szkolnego. Zrezygnowano z 6-letniej szkoły podstawowej i 3-letniego gimnazjum, powracając do 8-klasowej szkoły podstawowej, po ukończeniu której uczeń może kontynuować naukę do wyboru: w 4-letnim liceum ogólnokształcącym, albo 5-letnim technikum albo w 3 –letniej szkole branżowej I stopnia i następnie 2-letniej szkole branżowej II stopnia. Stopniowe wygaszanie gimnazjów rozpoczęło się od roku szkolnego 2017/18. Tym samym zrezygnowano z egzaminu gimnazjalnego na rzecz egzaminu ósmoklasisty.

Zniesiono także obowiązek szkolny dla dzieci 6-letnich, wprowadzając go ponownie od 7 roku życia. Nadal, jak za poprzednich rządów, wprowadzono finansowanie podręczników i materiałów ćwiczeniowych z budżetu państwa.

Zmian dokonano w programach kształcenia. Zmieniona została podstawa programowa wychowania przedszkolnego i podstawa programowa kształcenia ogólnego, na mocy Rozporządzenia MEN z 14 lutego 2017 roku, która zaczęła obowiązywać od 1 września 2017 roku. W zakresie edukacji wczesnoszkolnej założono wspieranie całościowego rozwoju dziecka, a cele kształcenia podporządkowano czterem obszarom rozwojowym: fizycznemu, poznawczemu, emocjonalnemu i społecznemu. Cele te uczeń ma osiągać poprzez zadania wymagające wielokierunkowej aktywności. Nadal proces kształcenia w I etapie edukacyjnym ma charakter zintegrowany, bez podziału na przedmioty, zatem obowiązuje dzień wielokierunkowej aktywności, a lekcja szkolna pojawia się od klasy IV. a treści kształcenia ujęte są w 13 obszarów programowych. MEN podkreśla znaczenie diagnozy na tym etapie kształcenia z wykorzystaniem różnym form i metod oraz przy ściślejszej współpracy z rodzicami (Rozporządzenie MEN 2017).

Wprowadzenie reformy napotkało na liczne kontrowersje i krytykę ze strony nauczycieli, środowisk naukowych, jak i samych rodziców. Główne zarzuty stawiane reformie to:

- nadmierny pośpiech przy jej wprowadzaniu, co nie pozwoliło na spokojnie i rzeczowe przygotowanie się do zmian nauczycieli i placówek oświatowych;
- program 3-letniego gimnazjum został „wtłoczony” w 2 lata nauki w szkole podstawowej powodując nadmierny wysiłek uczniów w kierunku przerobienia materiału;
- kumulacja dwóch roczników w klasie I liceum w 2019 roku, kiedy do szkół przyjdzie 700 tysięcy uczniów, co może grozić brakiem miejsc i wielozmianowością w szkołach;
- utrata pracy przez nauczycieli, co zdaniem ZNP dotyczy 6,5 tysiąca pedagogów oraz 18,5 tysiąca osób z ograniczonym etatem lub łączeniem go w kilku szkołach ([www.tvn.pl](http://www.tvn.pl), wiadomości z kraju/ reforma edukacji).

- utajnienie ponad 170 nazwisk autorów podstawy programowej, którzy pomimo dwukrotnego wyroku Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego ( na wniosek fundacji *Przestrzeń dla Edukacji* i Sieci Obywatelskiej *Watchdog Polska*), nie zostali ujawnieni. Podstawa programowa spotkała się ze zmasowaną krytyką, zarzucając jej twórcom niekompetencje i merytorycznie słabo przygotowane treści kształcenia, które będą utrudniać nauczycielom pracę dydaktyczno-wychowawczą (Ambroziak, [https:// oko.press/drugi-sad-orzeka](https://oko.press/drugi-sad-orzeka))

Należy też podkreślić, że ostatnia reforma, jak i poprzednie nie została należycie skonsultowana z głównymi promotorami zmian, którymi są nauczyciele (choć MEN zapewniało o prowadzeniu konsultacji społecznych), a jak pisał Jaques Delors, nigdy nie udało się przeprowadzić zmian edukacji bez nauczycieli lub wbrew nauczycielom (Delors, 1998, 25).

Reforma edukacji jest w toku, zatem trudno określić przed jej zakończeniem w jakim stopniu efekty zaplanowane przez reformatorów zostaną osiągnięte, gdyż jak twierdzi T. Pilch, w procesach edukacyjnych obowiązuje zasada odłożonych skutków (Pilch 2000, 13).

## Zakończenie i próba uwag syntetycznych

Zasygnalizowane w powyższym rozdziale przemiany jakim podlegała edukacja wczesnoszkolna na przestrzeni dziejów, wskazują na różnorodność podejść edukacyjnych w poszczególnych epokach do zmian oświatowych, roli nauczycieli, jak i pozycji samego dziecka jako głównego podmiotu edukacyjnego. Odniesiono się także do ewolucji jaką musiała przejść sama organizacja placówki oświatowej w poszczególnych okresach historycznych, ale także do zmian w doborze celów kształcenia, form i metod pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym. Na tym tle starano się zaakcentować rolę instytucji, zgromadzeń, mających często niekwestionowany wpływ na kształt oświaty w danej epoce. Przedstawiono także sylwetki wybitnych światowych i polskich przedstawicieli, których koncepcje znalazły zastosowanie w kształceniu dzieci we wczesnej edukacji.

Z powyższych rozważań wynika, że w każdym z przywołanych okresów historycznych pojawiały się wobec edukacji wczesnoszkolnej nowe, często trudne do realizacji wyzwania, zazwyczaj podyktowane kontekstem politycznym, społecznym, ekonomicznym czy światopoglądowym. Jak widać nie zawsze społeczna świadomość znaczenia tego etapu w edukacji dziecka była wysoka. Dlatego warto pokusić się o ocenę tych oddziaływań na dziecko w poszczególnych okresach i dokonać analizy mechanizmów rządzących edukacją oraz ich skutków, aby uchronić się od błędów wobec przyszłych pokoleń.



## Literatura

- Adamek Irena. 1997. *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Impuls.
- Aries Philip. 1995. *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Gdańsk: Wydawnictwo Marabut.
- Bobrowska-Nowak Wanda. 1987. *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, Warszawa: WSiP.
- Delors Jaques. 1998. *Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*, Warszawa: Dewey John. 1967. *Moje pedagogiczne credo*. W: *Wybór pism pedagogicznych*, Wrocław –Warszawa –Kraków: Ossolineum.
- Drynda Danuta. 2006. *Historia wychowania. Skrypt dla studentów pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- GUS. 1938. *Mały rocznik statystyczny*, Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania. 1985. *Idee przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918-1978*. Warszawa: WSiP.
- Kolarska-Bobińska Lena red. 2001. , *Cztery reformy od koncepcji do realizacji*, Warszawa MEN. 1998. *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*, Warszawa.
- Kot Stanisław. 1996. *Historia wychowania*, tom 1, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kot Stanisław. 1994. *Historia wychowania*, tom 2, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Krajewski Mirosław. 2005. *Dzieje wychowania i doktryn pedagogicznych. Zarys wykładu*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Novum.
- Kunowski Stefan. 2004. *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kurdybacha Łukasz. 1967. *Historia wychowania*, tom 1. Warszawa: PWN.
- Kurdybacha Łukasz. 1968. *Historia wychowania*, tom 2. Warszawa: PWN.
- Kwieciński Zbigniew. *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, W: *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Koziński Warszawa
- Litak Stanisław. 2010. *Edukacja początkowa w polskich szkołach w XIII –XVIII wieku*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1919. *Dekret o obowiązku szkolnym*, z 7 lutego 1919, nr. 2, poz.2. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.
- Modrzewski Andrzej Frycz. 2003. *O poprawie Rzeczypospolitej księgi czwore*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Piekarski Jacek i Bogusław Śliwerski. *Edukacja alternatywna, nowe teorie, modele badań i reformy*. Kraków: Impuls.
- Pilch Tadeusz. 2000. *Reforma edukacji a moralne niepokoje współczesności*, W: *Polska szkoła: szkoła i system edukacyjny w procesie przemian*, red. B. Pawlica, Katowice: Wydawnictwo WSP Śląsk.

- Plutarch. 1956. *Żywoty sławnych mężów*, Wrocław: Ossolineum.
- Pomykało Wojciech. 1977. *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944-1976*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Radzikowska Dorota. 2015. *Pomiędzy reformami. Edukacja początkowa w polskich reformach oświatowych w latach 1932-1961*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Rousseau Jan Jakub. 1955. *Emil czyli o wychowaniu*. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.
- Wróbel Tadeusz. 1975. *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*. Warszawa: PWN.
- Śliwerski Bogusław. 1998. *Z kim reformować polską szkołę?*, „Nowa Szkoła”, 1998, nr.3.
- Rozporządzenie MEN. 2009. *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, tom I, Warszawa 2009.
- Rozporządzenie MEN 2017. *Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, załącznik nr 2, Dz. U. RP, Warszawa 24 lutego 2017 roku, poz. 356.
- Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Dz. U. z 1961 roku, nr. 32, poz. 160. Warszawa.
- Walczyzna Jadwiga i Stefan Wołoszyn. 1962. *Wybór tekstów źródłowych do historii wychowania*. Warszawa: PZWS.
- Wroczyński Ryszard. 1987. *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*. Warszawa: PWN.

## Netografia:

Ambroziak Andrzej. *Po raz drugi sąd orzeka, że MEN musi ujawnić nazwiska ekspertów, którzy tworzyli nowe podstawy programowe*, <https://oko.press/drugi-sad-orzeka-ze-men-musi-ujawnic-nazwiska-ekspertow-ktorzy-tworzyli-nowe-podstawy-programowe> [dostęp: 01.04.2019].

*Fala zwolnień nauczycieli*. [www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/reforma-edukacji-fala-zwolnien-nauczycieli,779779.html](http://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/reforma-edukacji-fala-zwolnien-nauczycieli,779779.html).

## Informacje o autorze:

dr Renata Brzezińska, zainteresowania naukowe: pedeutologia, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, gerontologia.

Kontakt:

e-mail: [pedagogial@wp.pl](mailto:pedagogial@wp.pl)

Adres korespondencyjny:

Kolegium Jagiellońskie Toruńska Szkoła Wyższa, ul. Prosta 4, 87-100 Toruń.