

Reformowanie polskiej edukacji historycznej w XX wieku. Kształt reform a potrzeby, zainteresowania i możliwości ucznia.

Problematyka reform polskiej edukacji historycznej w XX wieku omawiana już była w wielu publikacjach poświęconych zarówno dziejom polskiej oświaty¹ jak też przemianom samej edukacji historycznej². Autorzy skupili się na polityce oświatowej państwa i obozów politycznych, reorganizacji struktur szkolnych, ideologicznych aspektach nauczania i wychowania, kształtach programów i podręczników szkolnych, a niekiedy badali także praktykę kształcenia. Wydaje się jednak, że ich uwadze umknęła sprawa dosyć istotna – wpływ dwudziestowiecznych nurtów psychologicznych i pedagogicznych na reformowanie edukacji, a zwłaszcza wpływ odmiennego niż *herbartowski*³, nowatorskiego spojrzenia na relacje pomiędzy uczniem a szkołą, na poszczególne rozwiązania wdrażane w trakcie reform. Badacze dziejów oświaty, w tym edukacji historycznej, rzadko zajmowali się problemem – uczeń, jego potrzeby, zainteresowania i możliwości a kształt kolejnych reform.⁴ Stąd też

¹ Stanisław Frycie, Przemiany w treściach kształcenia ogólnego. Kompleksowa modernizacja programów w latach 1977 – 1991, Warszawa 1989; Wanda Garbowska, Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932 – 1939, Wrocław 1975; Leonard Grochowski, Studia z dziejów polskiej szkoły i polskiej pedagogiki lat międzywojennych, Warszawa 1996; Historia wychowania. Wiek XX, red. Józef Miąso. Warszawa 1984; Teresa Hejnicka-Bezwińska, Zarys historii wychowania (1944 – 1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami, Kielce 1996; Maksymilian Maciaszek, Treści kształcenia i wychowania w reformach szkolnych PRL, Warszawa 1980; Stanisław Mauersberg, Marian Walczak, Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944 – 1956), Warszawa 2005; Mieczysław Pęcherski, Maciej Świątek, Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917 – 1977. Podstawowe akty prawne, Warszawa 1978; Bolesław Potyrała, Oświata w Polsce w latach 1949 – 1956, Wrocław 1992; Bolesław Potyrała, Przemiany oświaty w Polsce w latach 1944 – 1948, Wrocław 1991; Bolesław Potyrała, Szkoła podstawowa w Polsce 1944-1984, Warszawa 1987; Joanna Sadowska, Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej. Geneza, założenia i realizacja reformy jędrzejewiczowskiej, Białystok 2001; Ludwik Szuba, Polityka oświatowa państwa polskiego 1944 – 1956, Lublin 2002; Ryszard Wroczyński, Dzieje oświaty polskiej. T. II 1795 – 1945, Warszawa 1996; Tadeusz Wróbel, Idee przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918 – 1978. Warszawa 1985;

² Mariola Hoszowska, Praktyka nauczania historii w Polsce 1944 – 1956, Rzeszów 2002; Barbara Jakubowska, Przeobrażenia w szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944 – 1956, Warszawa 1986; Hanna Konopka, Edukacja historyczna w polskich szkołach powszechnych 1918 – 1939, Białystok 1987; Anna Kulczykowska, Programy nauczania historii w Polsce 1918 – 1932, Warszawa 1972; Jerzy Maternicki, Polska dydaktyka historii 1918 – 1939. Materiały i komentarze, Warszawa 1978; Zbigniew Osiński, Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944 – 1989, Toruń 2006; Rafał Stobiecki, Historia pod nadzorem. Spory o nowy model historii w Polsce (II połowa lat czterdziestych – I połowa lat pięćdziesiątych), Łódź 1993.

³ System oświaty stworzony przez Jana Fryderyka Herbart (1776-1841), niemieckiego filozofa, psychologa i pedagoga oraz jego kontynuatorów. Herbart stworzył bardzo sformalizowany model lekcji, która niezależnie od treści merytorycznych, składała się ze ściśle określonych elementów, tzw. stopni formalnych. Głównym celem lekcji było zapamiętanie przez ucznia podanych mu informacji, w większości oderwanych od życia oraz pamięciowe opanowanie gotowych wyobrażeń, zasad, reguł i pojęć. Dydaktyka herbartowska koncentrowała się głównie na czynnościach nauczyciela, który miał przekazywać uczniom obszerną w szczegóły i usystematyzowaną wiedzę, a następnie egzekwować jej opanowanie. Uczeń oprócz zapamiętywania szczegółowych informacji, miał przyjmować gotowe sądy i opinie, tłumiona była jego samodzielność i aktywność. Oprócz sformalizowanej lekcji, herbartyzm tworzył sztywną strukturę klasowo-lekcyjną, sformalizowane i przeładowane programy oraz narzucał podające metody pracy nauczyciela. Nie dostrzegano indywidualności każdego dziecka, lekceważono jego potrzeby, zainteresowania i możliwości.

⁴ Do wyjątków należą publikacje: Franciszek Bereźnicki, Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce 1918-1939, Szczecin 1978; Franciszek Bereźnicki, Innowacje pedagogiczne w Polsce 1918-1939, Szczecin 1984; Hanna Wójcik-Lagan, Historia w szkole pracy 1918-1939. „Wiadomości Historyczne”, 1989, nr 2; Hanna Wójcik-Lagan, Nauczyciel historii w „nowej szkole” w latach 1918-1939. [w] Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej, red. M. Kujawska, Poznań 1996; Hanna Wójcik-Lagan, Poszukiwanie nowych rozwiązań dydaktycznych w nauczaniu historii w latach 1918-1939. [w] Hanna Konopka,

autor postawił sobie za cel określenie w jakim stopniu dwudziestowieczne koncepcje psychologiczne i pedagogiczne, zmieniające relacje pomiędzy uczniem a systemem szkolnym, wpłynęły na reformowanie polskiej edukacji historycznej, zarówno w II Rzeczypospolitej, jak też w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Jednakże, ze względu na rozległość i wielołątkowość tak określonej problematyki badawczej, niniejszy artykuł jest jedynie zarysowaniem, a nie wyczerpaniem tematu.

Na przełomie XIX i XX wieku w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych rozwinął się reformatorski ruch pedagogiczny dostrzegający indywidualność dziecka, stawiający na maksymalny rozwój jego aktywności, zakładający poszanowanie jego natury i wyrażający zaufanie do niej. Dążący do upodmiotowienia dziecka w procesie wychowania i kształcenia, do jak najpełniejszego przygotowania go do życia. Postulujący nawiązanie ścisłego kontaktu pomiędzy systemem oświaty a konkretną rzeczywistością, w której żyje uczeń. Kładący nacisk na motywację wewnętrzną. Krytykujący pedagogikę dziewiętnastowieczną za brak podstaw w postaci solidnych badań naukowych nad dzieckiem. Potępiający tradycyjną szkołę za narzucanie uczniom biernego zapamiętywania gotowej wiedzy w warunkach surowej dyscypliny, co nie sprzyjało rozwojowi ich osobowości i aktywności intelektualnej. Nurt ten, oparty na pedagogice naturalistycznej, która w początkach XX wieku przyjęła nazwę *progresywizmu*⁵, zwany *Nowym Wychowaniem* tworzyli tacy pedagodzy jak: Ovide Decroly⁶, John Dewey⁷, Celestin Freinet⁸, Ellen Key⁹, Georg Kerschensteiner¹⁰, William Heard Kilpatrick¹¹, Maria

Hanna Wójcik-Lagan, Andrzej Stępnik, Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918-1939, Warszawa 1986.

⁵ Pedagogika naturalistyczna [wszystkie definicje pojęć oraz krótkie biogramy opracowano na podstawie książki: Jan Draus, Ryszard Terlecki, Historia wychowania. Tom 2. Wiek XIX i XX, Kraków 2005 oraz internetowej encyklopedii Wikipedia - <http://pl.wikipedia.org/wiki/>] – nurt pedagogiczny, którego początki stworzył Jan Jakub Rousseau, głosząc tezę swobodnego wychowania zgodnego z naturą dziecka. Naturalizm pedagogiczny odkrywał dziecko, jego potrzeby, zainteresowania, ograniczając rolę wychowawcy do czuwania nad jego rozwojem. Rozwój nauk biologicznych i psychologicznych przełomu XIX i XX wieku przyniósł krytykę szkoły tradycyjnej oraz odrodzenie myśli wychowania naturalnego. W Stanach Zjednoczonych na początku XX wieku pedagogika naturalistyczna przyjęła nazwę *progresywizmu*, którego inicjatorem był John Dewey. Progresywizm stał się początkiem dużego ruchu nowatorskiego zwanego *Nowym Wychowaniem*, który zaowocował powstaniem licznych szkół eksperymentalnych.

⁶ Ovide Decroly (1871-1932), belgijski psychiater, psycholog i pedagog. W 1901 r. założył Instytut Nauczania Specjalnego w Brukseli, przeznaczony dla dzieci odbiegających od normy. W 1907 r. otworzył szkołę nauczania początkowego własnej koncepcji, w której stosowano metodę tzw. *ośrodków zainteresowań*. Według tych założeń odrzucano podział materiału na przedmioty i lekcje, a podejmowano zagadnienia odpowiadające naturalnym zainteresowaniom dzieci, wyzwalając aktywność w zdobywaniu wiedzy.

⁷ John Dewey (1859-1952), amerykański filozof, psycholog i pedagog. Od 1894 r. kierował katedrą filozofii i pedagogiki na Uniwersytecie w Chicago. Był twórcą szkoły eksperymentalnej, w której weryfikował własną koncepcję tzw. *Szkoły Pracy*. Odrzucił w niej system klasowo-lekcyjny i postawił na uczenie się poprzez działanie w trakcie różnorodnych zajęć praktycznych. Szkoła ta działała na wzór samowystarczalnego gospodarstwa domowego, w którym uczniowie wykonywali różne zajęcia rzemieślnicze i gospodarcze. Akcent położony był na aktywność praktyczną i manualną. Głównym celem szkoły było pobudzanie wrodzonych zdolności dzieci, zainteresowań, wzbogacanie doświadczeń, samodzielna praca, natomiast wiedzę zdobywało się niejako przy okazji.

⁸ Celestin Freinet (1896-1966), francuski pedagog, twórca *Francuskiej Szkoły Nowoczesnej* opartej na wydawaniu szkolnych gazetek, prowadzeniu korespondencji, swobodnej ekspresji plastycznej, muzycznej i teatralnej oraz tworzeniu innych uczniowskich dzieł. W latach dwudziestych był czynnym nauczycielem i przekonał się o nieefektywności szkoły tradycyjnej. Podkreślał bezcelowość stosowania podręczników, proponując w zamian metody oparte na swobodnym poznawaniu świata przez dziecko i jego działaniach twórczych. Nauka miała być oparta na własnych doświadczeniach (pozytywnych i negatywnych) dziecka.

⁹ Elle Key (1849-1926), szwedzka pisarka i pedagog. W 1900 r. wydała książkę „Stulecie dziecka”, która stała się manifestem *Nowego Wychowania*. Domagała się w niej szacunku dla osobowości dziecka oraz uwzględniania jego prawa do indywidualnego rozwoju. Potępiała ówczesną szkołę z jej programem encyklopedycznego wykształcenia i przesadnym formalizmem organizacyjnym. Domagała się takiej szkoły, która umożliwiałaby dzieciom samodzielną pracę, odkrywała ich zdolności. Szkołą przyszłości powinna być instytucja dająca wykształcenie ogólne według odmiennego planu dla każdej jednostki oraz przygotowująca młodzież do samokształcenia.

Montessori¹², Helen Parkhurst¹³. W Polsce pionierem *Nowego Wychowania* był Henryk Rowid¹⁴, współtwórca polskiej wersji *Szkoły Pracy*, zwanej *Szkołą Twórczą* oraz Janusz Korczak¹⁵, lekarz i pedagog, który prowadząc dom dla sierot stosował nowatorskie metody wychowawcze polegające na rozwijaniu samorządności i aktywności dzieci. U podstaw nowego nurtu pedagogicznego leżały badania empiryczne, które doprowadziły m.in. do przyjęcia założenia, iż proces wychowania dziecka tożsamy jest z procesem jego spontanicznego i naturalnego rozwoju psychicznego i fizycznego, a nie ukierunkowanej działalności wychowawczej dorosłych zmierzającej do osiągnięcia z góry określonych celów. Pogląd ten rewolucjonizował postrzeganie relacji pomiędzy dzieckiem a systemem oświatowym.

W nurcie *Nowego Wychowania* pojawiły się różnorodne koncepcje kształcenia i wychowania oparte na obserwacji dziecka i badaniu czynników wpływających na jego rozwój. Jedną z nich, koncepcja *całościowego nauczania*, zakładała, że proces kształcenia powinien być dostosowany do naturalnego sposobu odbierania otoczenia przez ucznia, który postrzega świat całościowo, bez podziału na dziedziny odpowiadające szkolnym przedmiotom nauczania. Stąd też postulowano likwidację tej formy organizacji pracy szkoły i wdrożenie nauczania *holistycznego*, całościowego, w którym uczeń skupiałby się na samodzielnym wyjaśnianiu interesujących go zjawisk i problemów spotykanych w życiu codziennym, a nie na opanowywaniu teoretycznej wiedzy podzielonej na przedmioty nauczania. Z kolei tzw. *Szkoła Pracy* nie tylko odrzucała tradycyjne przedmioty nauczania, encyklopedyzm i werbalizm, lecz także oparła kształcenie na aktywności uczniów, którzy uczyli się w trakcie wykonywania różnorodnych prac domowych, rolniczych i rzemieślniczych. W szkole nie było lekcji i przedmiotów, ośrodkiem był problem, który napotykał uczeń w codziennym życiu i jego rozwiązanie mające doprowadzić do nabywania wiadomości, dlatego zadaniem szkoły było stwarzanie sytuacji będących źródłem owych problemów. Odrzucenie systemu klasowo-lekcyjnego i naukę poprzez rozwiązywanie problemów zakładał także *Plan Daltoński*, kładący ponadto nacisk na pomocniczą a nie kierowniczą rolę

¹⁰ Georg Kerschensteiner (1854-1932), niemiecki pedagog, od 1918 r. profesor Uniwersytetu w Monachium, założyciel eksperymentalnej *Szkoły Pracy*, reformator szkolnictwa zawodowego. Przedstawiciel pedagogiki kultury, uważał, że osobowość wychowanka można kształtować wykorzystując w procesie wychowania dobrą kulturę.

¹¹ William Heard Kilpatrick (1871-1965) amerykański pedagog. W 1918 r. opracował wspólnie z S. Stevensonem *metodę projektów* i przedstawił ją w książce „The Project Method”. W miejsce tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego i nauczania przedmiotowego wprowadził tzw. *projekty*, jako ośrodki nauki i pracy dzieci. Projekty, zadania wykonywane indywidualnie lub grupowo, miały odpowiadać zainteresowaniom dzieci i wiązać działalność praktyczną z pracą umysłową.

¹² Maria Montessori (1870-1952), włoska lekarka i pedagog. Pracowała w klinice psychiatrycznej i na Uniwersytecie Rzymskim, prowadziła badania z antropologii i pedagogiki eksperymentalnej. Stworzyła system wychowania dzieci w wieku przedszkolnym, nazwany później *metodą Montessori*. Metoda ta kładła nacisk na swobodny rozwój dzieci. Przeciwstawiała się ówczesnemu systemowi szkolnemu, tłumiającemu aktywność dzieci, którego symbolem była dla niej szkolna ławka. Montessori uważała, że głównym zadaniem pedagogiki jest wspieranie spontaniczności i twórczości dzieci, umożliwianie im wszechstronnego rozwoju fizycznego, duchowego, kulturowego i społecznego.

¹³ Helen Parkhurst (1887-1957), amerykańska nauczycielka, która w szkole w Dalton wprowadziła program nauczania oparty na ustalanych indywidualnie dla każdego ucznia przydziałach zadań. Ten, tzw. *Plan Daltoński* zakładał rezygnację z systemu klasowo-lekcyjnego na rzecz indywidualnej opieki nad uczniem sprawowanej przez nauczyciela specjalistę, pomagającego uczniom wykonującym zadania w pracowniach pełnych pomocy dydaktycznych i pracujących we własnym tempie.

¹⁴ Henryk Rowid (1877-1944), nauczyciel i pedagog. Inicjator tzw. *Szkoły Twórczej*, która co prawda oparta była na tradycyjnym systemie klasowo-lekcyjnym, lecz zakładała samodzielną i aktywną pracę uczniów podzielonych na kilkusobowe zespoły, opartą nie na podręcznikach tylko na różnorodnych źródłach wiedzy. Program takiej szkoły nie był narzucany odgórnie, lecz tworzony stopniowo w oparciu o ewoluujące potrzeby społeczne i konkretnych uczniów.

¹⁵ Janusz Korczak (1878-1942), lekarz i pedagog. Razem ze Stefanią Wilczyńską założył i prowadził Dom Sierot dla dzieci żydowskich w Warszawie. Posiadał znakomite wyczucie psychiki dziecięcej, a jego postawa pełna szacunku i zaufania do dziecka stała się podstawą systemu pedagogicznego łączącego zasadę kierowania dziećmi z zasadą ich samodzielności. Samorząd, gazetka dziecięca, a także osobowość wychowawcy były formami pobudzającymi aktywność społeczną dzieci w tym systemie. Żądał równouprawnienia dziecka, poważnego traktowania jego spraw i przeżyć, wychowania w umiłowaniu dobra, piękna i wolności.

nauczyciela, bogate wyposażenie sal w pomoce dydaktyczne i indywidualne tempo pracy uczniów. Natomiast *Francuska Szkoła Nowoczesna* odrzucała opanowywanie teoretycznej wiedzy z podręczników na rzecz nauki poprzez swobodną i różnorodną twórczość uczniów.

Ogólnie, można powiedzieć, że *Nowe Wychowanie* zakładało iż rolą szkoły i nauczyciela jest tworzenie warunków i sytuacji sprzyjających nauce poprzez spontaniczną aktywność ucznia, dostosowanie stawianych zadań do jego indywidualności, życiowych potrzeb i naturalnych zainteresowań, indywidualizację tempa i metod pracy, położenie nacisku na pracę zespołową, poleganie na wewnętrznej motywacji ucznia a nie na systemie kar i nagród oraz odejście od sformalizowanego systemu klasowo-lekcyjnego, sztywnych planów nauczania, podręcznika jako głównego źródła wiedzy, a także od werbalizmu, encyklopedyzmu i biernego przyswajania podawanej wiedzy.

W okresie popularności *Nowego Wychowania* w Stanach Zjednoczonych i Europie polska edukacja przeżyła cztery istotne reformy – tworzenie podstaw systemu oświatowego w latach 1918-1922, *Jędrzejewiczowską* z 1932 r., wprowadzenie jedenastoletniej powszechnej szkoły średniej w 1948 r., a także wdrażanie ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniej szkoły średniej ogólnokształcącej od roku 1962-1963.

Po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. Polska, na poszczególnych terenach, przejęła systemy oświatowe dawnych państw zaborczych. W wielu miejscach, zwłaszcza w Galicji i Królestwie Polskim, występował duży analfabetyzm, brakowało szkół i nauczycieli. Rozwiązywanie wynikających z tego faktu problemów należało do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Dekretem z dnia 7 lutego 1919 r. wprowadzono obowiązek szkolny w zakresie szkoły powszechnej dla wszystkich dzieci w wieku od 7 do 14 lat (postanowienie takie zawierała też konstytucja uchwalona 17 marca 1921 r.). Naukę można było pobierać zarówno w szkole publicznej jak też prywatnej. Ze względu na zróżnicowaną liczbę dzieci w poszczególnych miejscowościach oraz problemy z salami lekcyjnymi i kadrą nauczycielską istniały szkoły o różnym stopniu zorganizowania, od jednoklasowych, cztero lub pięciooddziałowych (dominujące w niektórych rejonach) do pełnych wieloklasowych, siedmiodziałowych (w Galicji sześcioddziałowych). Ustawami z dnia 17 lutego 1922 r. obowiązkiem zakładania i prowadzenia publicznych szkół powszechnych obarczono solidarnie skarb państwa i gminy. Mimo to, do końca istnienia II Rzeczypospolitej nie uporano się z analfabetyzmem, dominacją w terenie wiejskim szkół niżej zorganizowanych oraz niewystarczającą liczbą sal lekcyjnych. Nie wszystkie dzieci w praktyce realizowały obowiązek szkolny.

Ujednoczenie szkolnictwa średniego rozpoczęto już w 1919 r. poprzez wprowadzenie „Programów naukowych szkoły średniej”.¹⁶ Podstawą szkolnictwa średniego ogólnokształcącego były trzyletnie gimnazja niższe i pięcioletnie gimnazja wyższe. Szkoły te, zarówno publiczne jak i prywatne, były profilowane – matematyczno-przyrodnicze, humanistyczne i klasyczne (z łaciną i greką). Ich celem nie było przygotowanie do studiów wyższych, lecz zapewnienie uczniom rozwoju fizycznego, intelektualnego i moralnego. Jako, że nauka w gimnazjum była stosunkowo droga, stały się szkołami elitarnymi. Bardziej dostępne dla większości młodzieży były różnorodne szkoły zawodowe, najczęściej trzy- czteroletnie, prowadzone przez osoby prywatne, cechy rzemieślnicze i organizacje społeczne.

Pierwsze programy nauczania wydawane były w latach 1918-1922 w formie oddzielnych broszur dla każdego przedmiotu nauczania, zarówno dla szkół powszechnych jak i dla gimnazjów. W ocenie historyka badającego te dokumenty, ówczesne „cele postawione wszystkim przedmiotom nauczania nie odzwierciedlały jakiegось głęboko przemyślanego, ogólnego systemu kształcenia i wychowania pojętego jako pewnego zespołu środków oddziaływania wychowawczego, stanowiącego przemyślaną, organiczną całość”.¹⁷ Stało się tak, ponieważ dla władz oświatowych najważniejszym problemem w okresie odbudowy państwa było upowszechnienie obowiązku szkolnego, zwalczanie analfabetyzmu, organizacyjne ujednoczenie systemów szkolnych w poszczególnych rejonach Polski oraz natychmiastowe opracowanie nowych programów nauczania, adekwatnych do realiów

¹⁶ Programy naukowe szkoły średniej. Warszawa 1919.

¹⁷ Anna Kulczykowska, Programy nauczania historii w Polsce 1918 – 1932, Warszawa 1972, s. 39.

niepodległego państwa. Tworzono je w pośpiechu, bez koordynacji pomiędzy zespołami zajmującymi się różnymi przedmiotami i różnymi szczeblami szkolnymi, w atmosferze licznych dyskusji i polemik o kształcie oświaty, jej celach i zadaniach. W prasie nauczycielskiej oraz w trakcie różnorodnych zjazdów i konferencji ścierały się argumenty zwolenników kształcenia i wychowania zorientowanego na dobro jednostki i zwolenników oświaty służącej interesom narodu lub państwa. Niewątpliwie, ci pierwsi formułowali swoje poglądy pod wpływem idei *Nowego Wychowania*. Jednakże, nie stworzyli kompletnego modelu systemu oświatowego nadającego się do wdrożenia, nie przekonali też do swoich poglądów decydentów oświatowych.

Ówczesne wypowiedzi historyków i dydaktyków dotyczące roli i kształtu edukacji historycznej wydają się wskazywać, że większość z nich nie była skłonna dostosowywać nauczania historii do zasad głoszonych przez pedagogów z nurtu *Nowego Wychowania*. Podkreślali raczej konieczność wykorzystania tej dziedziny edukacji do rekompensowania strat duchowych i moralnych narodu wynikłych z okresu niewoli, do wypełniania luk powstałych w świadomości narodowej, a także do zintegrowania narodu pod względem społecznym i politycznym. Wyrażali nadzieję, że historia stanie się jednym z czynników pomagających w odbudowie państwa i przygotowaniu obywatelskim społeczeństwa.¹⁸ Zwolennicy wychowania narodowego podkreślali szczególną rolę historii ojczyzny w wychowaniu nowego typu Polaka. Kult dziejów Polski traktowali jako rękomię umiłowania ojczyzny i dobrego obywatelstwa.¹⁹ Nauczanie tego przedmiotu miało kierować uczniów do dobra ogólnego i sprawiedliwości społecznej, miało przebudować stosunki międzyludzkie oraz ukształtować nowy typ człowieka o wyraźnym obliczu moralnym i wielkiej kulturze duchowej.²⁰

Chociaż wypowiedzi świadczące o myśleniu kategoriami potrzeb i interesów przede wszystkim dziecka były w tym okresie dosyć liczne, to raczej nie wpływały na kształt programów nauczania i praktyki szkolnej. Przykładem dydaktyka, który przynajmniej częściowo myślał o edukacji historycznej przez pryzmat konkretnego dziecka była Natalia Gąsiorowska. Opowiedziała się ona za ograniczeniem tematyki wojennej w nauczaniu historii, gdyż te problemy „budząc prawie jedynie uczucie negatywne nienawiści dla obczyzny i wyłączności egoistycznej, narodowej, paczą one charakter dziecka”.²¹ Z kolei Kazimierz Krotoski postulował, aby już od szkoły powszechnej historia Polski ukazywana była na tle dziejów powszechnych.²² Propagowano też postulat historii integralnej, obejmującej oprócz dziejów polityczno-militarnych także historię życia codziennego, kultury, gospodarki itp. Opowiadano się za uwzględnieniem dziejów rodziny i regionu jako bardziej interesujących dla kilkunastoletnich uczniów.²³

Zgodnie z przeważającymi wtedy poglądami na rolę edukacji historycznej, program nauczania tego przedmiotu w szkole powszechnej miał układ chronologiczny i zawierał głównie informacje o najważniejszych wydarzeniach militarnych i politycznych z dziejów Polski.²⁴ W dominujących w okresie międzywojennym szkołach niżej zorganizowanych były to raczej obrazy z dziejów ojczystych niż typowy kurs liniowy, który występował tylko w końcowych oddziałach szkół pełnych. Podobnie wyglądał program nauczania historii w gimnazjum niższym – składał się z kilkadziesiątu obrazów. Dopiero w gimnazjum wyższym uczeń mógł poznać w miarę systematyczny i pełny obraz dziejów Polski i częściowo powszechnych.

¹⁸ Leon Rymar, O celu nauczania historii w szkole średniej. [w] Pamiętnik IV Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Poznaniu 6 – 8 grudnia 1925 r., T. 1 Referaty, Lwów 1925.

¹⁹ Kazimierz Sochaniewicz, Kult przeszłości w wychowaniu narodowym, Zamość 1921.

²⁰ Leon Rymar, Cele nauki historii w szkole (na tle obecnych dążeń i reform w szkolnictwie), Kraków 1925.

²¹ Natalia Gąsiorowska, W sprawie rewizji programu gimnazjum niższego, „Ogniwo”, 1923, nr 7-8, s. 4.

²² Kazimierz Krotoski, Nauka historii w naszych szkołach średnich w programach i podręcznikach pod względem metodycznym i naukowym. [w] Jerzy Maternicki, Polska dydaktyka historii 1918-1939, Warszawa 1978.

²³ N. Gąsiorowska, Głos w dyskusji na IV Zjeździe Historyków Polskich. [w] Pamiętnik IV Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich. Referaty, Lwów 1930; N. Gąsiorowska, W sprawie nauczania historii społeczno-gospodarczej. „Przegląd Historyczny”, t. XI, z. 1; S. Gąsiorowski, Zagadnienie nauczania historii sztuki w szkołach średnich. „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”, 1934, z. 3-4; W. Maleczyńska, Regionalizm w nauczaniu historii. „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”, 1933, z. 1.

²⁴ Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Historia, Warszawa 1920.

Analizując cele postawione przed kształceniem historycznym w szkole powszechnej można dostrzec bardzo tradycyjne podejście, sprowadzające się do przekonania, że edukacja historyczna powinna zapoznać uczniów z najważniejszymi wydarzeniami z dziejów narodowych i powszechnych, a przede wszystkim z ustrojami społecznymi i politycznymi oraz wybitnymi wydarzeniami i postaciami. Kolejne cele mówiły o kształtowaniu cech przydatnych z punktu widzenia interesów państwa: zainteresowanie sprawami narodowymi, przygotowanie do uczestniczenia w życiu zbiorowym, wyrobienie poczucia odpowiedzialności obywatelskiej i poznanie obowiązków obywatelskich, wzbudzenie miłości do ojczyzny.²⁵ Nie podważając istotności tych celów należy stwierdzić, że nie uwzględniały one ani indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci, ani ich zainteresowań, co postulowało *Nowe Wychowanie*. Dzieje polityczne i problemy związane z obowiązkami obywatelskimi nie należą do naturalnych zainteresowań uczniów szkoły powszechnej. Poza tym, taka problematyka jest zbyt trudna do zrozumienia w wieku 9 – 13 lat. Tylko jeden cel mówił o kształtowaniu kompetencji służących rozwojowi ucznia jako indywidualnej osoby – zalecał przygotowanie do czytania łatwiejszych książek o treści historycznej. Natomiast nie było zupełnie celów, które nadawałyby nauczaniu historii charakter bardziej praktyczny, pozwalający uczniom wykorzystywać wiedzę historyczną w życiu codziennym. Podsumowując, kształcenie historyczne na poziomie szkoły powszechnej było zorganizowane nie tyle z myślą o uczniu, ile zgodnie z potrzebami narodu, państwa i władzy. Służyć miało głównie podporządkowaniu jednostki porządkowi społeczno-politycznemu (o czym najdobitniej świadczy fakt, że w celach kształcenia jest mowa jedynie o obowiązkach obywatelskich a prawa zostały pominięte; poza tym na sześć celów wymienionych w programie, cztery mówią o kształtowaniu postaw przydatnych temu porządkowi). Dobór treści historycznych nie uwzględniał ani zainteresowań, ani możliwości uczniów. Program przeładowany był encyklopedycznymi szczegółami, dominowały wiadomości z dziejów polityczno-militarnych, a dzieje kultury, życia codziennego lub regionalne, które mogłyby zainteresować szersze kręgi dzieci nie występowały w programie. Równie tradycyjne podejście zastosowano w przypadku zaleceń metodycznych. Kładły one nacisk na stosowanie opowiadania nauczyciela, co najwyżej wzbogaconego prezentacją ilustracji i eksponatów, uznanego za najlepszą metodę nauczania historii. Aktywność w trakcie lekcji pozostawiono po stronie nauczyciela. Rola ucznia sprowadzała się do „*ważnego słuchania i dążenia do zapamiętania tego, co nauczyciel podaje*”.²⁶ W szkołach niżej zorganizowanych, w których istniało łączenie klas, opowiadanie stosowano naprzemiennie z cichą lekturą podręcznika.

Anna Kulczykowska, badająca programy nauczania z lat dwudziestych, stwierdziła, że co prawda „*cele nauczania [dla szkoły powszechnej] świadczą o tym, że wpływ na ich formułowanie miały nowe kierunki pedagogiczne, dążące do ograniczenia treści na rzecz nowych metod nauczania i wychowania*”, ale dodała, iż „*na treściach nauczania ciążył jeszcze tak bardzo zakorzeniony w szkołach zaborczych materializm dydaktyczny*”.²⁷ Przyznała także, że program nie kładł nacisku na rozwój sprawności umysłowych dziecka, nie pobudzał jego aktywności i silnie akcentował wykorzystanie wiedzy historycznej do wychowania społeczno-politycznego. Ośrodkiem nauczania i wychowania nie był, zgodnie z postulatami *Nowego Wychowania*, sam uczeń, lecz rzeczywistość leżąca poza nim. Dla tej rzeczywistości szkoła miała według jednego wzoru ukształtować wszystkie jednostki, które znalazły się w kręgu jej oddziaływań.

W większym stopniu był nowatorski zestaw celów nauczania historii w gimnazjum niższym, którego zadaniem było przygotowanie do nauki w gimnazjum wyższym. W tym typie szkoły ważniejsze było przygotowanie do dalszego kształcenia niż zdobycie encyklopedycznej wiedzy, a zasady *Nowego Wychowania* preferowały takie właśnie podejście do edukacji. Program nauczania historii dla gimnazjum niższego zawierał cele mówiące o kształtowaniu pojęć z zakresu życia społeczno-politycznego; rozwijaniu zdolności pojmowania, że rzeczywistość ulega zmianom z biegiem czasu; wytwarzaniu

²⁵ Tamże.

²⁶ Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej. Cz. II. Wskazówki metodyczne, Warszawa 1919, s. 4.

²⁷ A. Kulczykowska, Programy nauczania historii..., s. 83 – 84 i 85.

zrozumienia mechanizmów i czynników, które wywołują te zmiany; kształtowaniu poczucia przynależności do narodu i wzbudzaniu patriotyzmu; przygotowaniu do poznawania współczesności i czytania literatury narodowej.²⁸ Widać wyraźnie, że zestaw celów prowadzących do indywidualnego rozwoju intelektualnego ucznia, w porównaniu ze szkołą powszechną, został rozbudowany kosztem celów służących państwu i ustrojowi. Wskazówki metodyczne zawarte w tym programie także mieściły się w nurcie nowoczesnej pedagogiki. Zalecały bowiem dobór problematyki poszczególnych lekcji zgodnie z możliwościami intelektualnymi i zainteresowaniami uczniów oraz unikanie przeładowania szczegółami. Wskazywały na konieczność stosowania w szkole nowych metod nauczania, pobudzających uczniów do aktywności i samodzielnego opracowywania zagadnień historycznych w oparciu o różnorodne pomoce naukowe. Anna Kulczykowska oceniła, że w programie gimnazjum niższego wyczuwało się „dążenie do wychowania takiego człowieka, który potrafiłby dać sobie radę w różnych nieprzewidzianych sytuacjach życiowych, jednostek samodzielnych o twórczych umysłach i silnych charakterach”.²⁹ Kształtowanie takiego właśnie człowieka postulowali pedagodzy różnych nurtów *Nowego Wychowania*.

Podobna tendencja zachowana została w programach do poszczególnych typów gimnazjum wyższego. Postawione w nich cele edukacji historycznej (jednakowe dla każdego typu) zrywały z encyklopedyzmem, kładły nacisk nie na ilość wiedzy, lecz na jej jakość i sposób zdobywania. Założono wyrabianie rzetelności i sprawności myślenia w dziedzinie spraw ludzkich; przyzwyczajenie do rozpatrywania wszelkich problemów poprzez ich związki genetyczne, rozwojowe oraz porównawcze; przyzwyczajenie do wyjaśniania teraźniejszości z wykorzystaniem przeszłości oraz postrzegania wydarzeń bieżących jako jednego z ogniw całości procesu dziejowego. Nie zabrakło także celów o charakterze wychowawczym – zaszczepianie poczucia związku z narodem i ludzkością oraz przyjęcie ideałów obywatelstwa polskiego zrośniętych z ideałami człowieczeństwa.³⁰ Wiedzę historyczną potraktowano, przynajmniej do pewnego stopnia, w sposób integralny – mimo, że na pierwszy plan wysunięto znajomość dziejów Polski, to jednocześnie położono nacisk na dzieje powszechne, a zwłaszcza na zjawiska typowe dla większości państw. Miało to zapobiegać powstawaniu uczuć fanatyzmu i szowinizmu narodowego, pozwolić na docenianie wartości innych narodów, ich dorobku materialnego i kulturalnego. Integralność, postulowana przez nowatorskich pedagogów, polegała także na wprowadzeniu wiedzy o różnych, nie tylko politycznych i militarnych, aspektach ludzkiego życia, a także na scaleniu wychowania obywatela – Polaka z wychowaniem człowieka. Można jeszcze dodać, że również sam kształt organizacyjny gimnazjum wyższego, podział na trzy profile, został opracowany z uwzględnieniem jednej z zasad *Nowego Wychowania*, która mówiła o konieczności zapewnienia wykształcenia odpowiadającego indywidualnym zamiłowaniom i uzdolnieniom ucznia. Wskazówki metodyczne, stanowiące część programów nauczania w tym gimnazjum, podkreślały konieczność odchodzenia od biernej recepcji wiedzy przez ucznia na rzecz jej zdobywania pod kierunkiem nauczyciela, konieczność poszukiwania metod, które zaktywizują ucznia i umożliwią mu samodzielną pracę intelektualną. Zalecały kształcenie nie tylko pamięci ucznia, lecz także spostrzegawczości, wyobraźni, zdolności twórczych, uwagi i myślenia.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wpływ nowoczesnych tendencji psychologicznych i pedagogicznych z przełomu XIX i XX wieku, zakładających tworzenie szkoły na miarę dziecka oraz dostosowywanie oświaty do jego indywidualnych potrzeb, możliwości i zainteresowań, w Polsce widoczny był głównie w gimnazjum wyższym, a w mniejszym stopniu także w gimnazjum niższym. Powyższa uwaga odnosi się również do nauczania historii. Jednakże, podkreślić należy, że dominujący wpływ na oświatę w okresie od odzyskania niepodległości do 1932 roku miały tradycyjne poglądy

²⁸ Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski. Historia. Języki nowożytny. Warszawa 1919.

²⁹ A. Kulczykowska, Programy nauczania historii..., s. 103.

³⁰ Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny, Warszawa 1922; Program gimnazjum państwowego. Wydział matematyczno - przyrodniczy, Warszawa 1922; Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny, Warszawa 1922.

pedagogiczne, czyniące ze szkoły miejsce urabiania dzieci według potrzeb państwa, narodu, władzy. Poglądy, zarzucające *Nowemu Wychowaniu* rezygnację z systematycznego i uporządkowanego przekazu wiedzy, przesadne respektowanie zainteresowań uczniów oraz niedocenianie kierowniczej roli nauczyciela. Edukacja historyczna, w tej tradycyjnej koncepcji, służyła przede wszystkim kształtowaniu postaw i przekonań, w które, według władz, powinien być wyposażony obywatel państwa polskiego, które powinny charakteryzować członka narodu polskiego. Sztywne programy nauczania ściśle określały jakie cele mają być osiągnięte, z jakim treściami uczeń ma być zapoznany. Przy doborze wiedzy pomijano najczęściej zainteresowania, możliwości i potrzeby uczniów. Nadmiar treści programowych utrudniał nauczycielom odchodzenie od encyklopedyzmu i werbalizmu. Sztywna była także sama struktura organizacyjna szkoły oparta na systemie klasowo-lekcyjnym, przedmiotach nauczania i egzekwowaniu pamięciowego opanowywania encyklopedycznych informacji. W takich realiach zarówno nauczyciel jak i uczeń nie mieli większej swobody działań, dziecko zaś nie było głównym ośrodkiem wokół którego prowadzona była praca dydaktyczna i wychowawcza szkoły. Tylko szkoły eksperymentalne, których ilość szacowana jest na ok. 30, pozwoliły sobie na pełniejsze wdrożenie zasad *Nowego Wychowania*.³¹

Do 1932 roku przedstawiony powyżej model edukacji, mimo licznych dyskusji, krytyki i poszukiwania innej koncepcji szkoły, ulegał jedynie nieznacznym przemianom programowym³², które nie zmieniały faktu, że postulaty pedagogiki *Nowego Wychowania* w niewielkim tylko stopniu wpływały na praktykę szkolną.

Twórca reformy z 1932 roku, minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusz Jędrzejewicz do podstawowych wad ówczesnego systemu szkolnego zaliczał: brak łączności pomiędzy szkołami powszechnymi a średnimi ogólnokształcącymi; nadmierny rozrost szkolnictwa ogólnokształcącego; słaby rozwój szkół zawodowych; nieefektywność metod nauczania, brak jednolitego, odpowiadającego potrzebom państwa, zbioru celów kształcąco-wychowawczych, zbyt szeroki zakres pojęcia szkoły akademickie oraz brak prawidłowej selekcji kandydatów na wyższe uczelnie.³³ Nic nie wskazuje na to, by do wspomnianych wad zaliczał fakt, iż głównym ośrodkiem kształcenia nie był uczeń, jego potrzeby, zainteresowania i możliwości. Co więcej, w swoich licznych wypowiedziach podkreślał służebną rolę oświaty wobec państwa, jego potrzeb i interesów, a o uczniu wspominał jedynie w kontekście potrzeb państwa.³⁴

Janusz Jędrzejewicz postanowił dostosować nową strukturę szkolną do etapów w rozwoju psychofizycznym dzieci i młodzieży. Pierwszy etap nauki miał obejmować okres zakończenia dzieciństwa i początku młodości, od 7. do 13. lub 14. roku życia. Uznał, że po sześciu lub siedmiu latach nauki młody człowiek powinien posiadać już wystarczający zasób wiadomości i umiejętności, a także na tyle dobrze rozpoznane predyspozycje, by dokonać wyboru sposobu dalszego kształcenia - szkoła ogólnokształcąca, szkoła zawodowa lub kurs przygotowujący do podjęcia pracy zawodowej. Po kolejnych czterech latach kształcenia młody człowiek powinien podjąć kolejną życiową decyzję - studia wyższe, szkoła zawodowa wyższego szczebla lub wejście w dorosłe życie zawodowe. Osoby, które w drugim etapie kształcenia wykazałyby największe predyspozycje do kształcenia się na poziomie wyższym miały być skierowane do dwuletniej szkoły przygotowującej do podjęcia wyższych studiów akademickich. Trzykrotna selekcja powinna gwarantować, że wykształcenie wyższe zdobędą tylko odpowiednio uzdolnieni młodzi ludzie.

³¹ H. Wójcik-Łagan, Nauczyciel historii w „nowej szkole”..., s. 24.

³² W 1925 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (minister S. Grabski) wprowadziło nowe programy do gimnazjum niższego i wyższego, które redukowały ilość materiału przeznaczonego do opanowania przez ucznia. Kolejne drobne korekty siatki godzin i programów nastąpiły w 1929 r. (ministrowie K. Świtalski i S. Czerwiński). Skupiono się wtedy na ujednoczeniu planów i programów nauczania istniejących równolegle dwóch typów szkół: szkoły powszechnej (a raczej jej trzech najstarszych klas) i gimnazjum niższego.

³³ Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Prezydium Rady Ministrów, rkt 22, s. 3 - 6.

³⁴ Zobacz: Zbigniew Osiński, Janusz Jędrzejewicz - piłsudczyk i reformator edukacji (1885 - 1951), Lublin 2007.

Ostatecznie, minister Jędrzejewicz zaproponował model oświaty, uchwalony przez sejm ustawą z 11 marca 1932 r., składający się z sześciolletniej szkoły powszechnej (siedmioletniej dla uczniów nie kontynuujących nauki w gimnazjum), czteroletniego gimnazjum i dwuletniego liceum. Zdając sobie sprawę z trudności budżetowych, kadrowych i lokalowych, postanowił wydzielić w szkolnictwie powszechnym trzy stopnie organizacyjne, zależne od ilości dzieci w wieku szkolnym w danym środowisku, ilości pracujących tam nauczycieli i ilości dostępnych sal lekcyjnych. Najniższy stopień organizacyjny otrzymały szkoły położone w małych wsiach, w których było niewielu uczniów i w których brakowało najczęściej nauczycieli. Utworzono tam tzw. *jednoklasówki* z jednym nauczycielem, w których w ciągu siedmiu lat nauki uczniowie mogli opanować jedynie program czterech pierwszych oddziałów z możliwością ukończenia oddziałów V – VI w najbliższej szkole wyżej zorganizowanej. Drugi stopień organizacyjny otrzymały szkoły, w których udało się utworzyć co najmniej trzy klasy i gdzie zatrudniono przynajmniej trzech nauczycieli. Dopiero szkoły większe, posiadające wystarczającą obsadę kadrową, realizowały pełny program szkoły powszechnej. Dla młodzieży w wieku do 18 lat, która po opuszczeniu szkoły powszechnej nie uczęszczała do żadnej szkoły średniej, wprowadzono obowiązkowe doksztalcanie zawodowe na kursach doskonalących. Zadbano też o pionową i poziomą drożność systemu. Po ukończeniu klasy szóstej szkoły powszechnej młody człowiek miał do wyboru gimnazjum ogólnokształcące lub zawodowe. Każde z nich zapewniało prawo do tzw. *małej matury* i uzyskania wykształcenia średniego. Uczeń miał możliwość przenoszenia się z jednego typu gimnazjum do drugiego. Również szkoły ponadgimnazjalne - licea ogólnokształcące i zawodowe - zapewniały ciągłość edukacji i możliwość zdania pełnej matury. Oba typy liceów dawały też prawo do ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe. Kolejnym elementem reformy było przeniesienie, z gimnazjum do liceum, profilowania klas, czyli ich podziału na matematyczno-przyrodnicze, humanistyczne i klasyczne. J. Jędrzejewicz uznał, że taki podział, w przypadku uczniów w wieku 12 – 16 lat, jest niewskazany. Nie mają oni bowiem jeszcze sprecyzowanych zainteresowań i ostatecznie określonych uzdolnień. W związku z tym, klasy gimnazjalne otrzymały profil ogólnokształcący z mocnym podkładem wiedzy humanistycznej. Klasy licealne miały różnić się od gimnazjalnych nie tylko sprofilowaniem, lecz także metodami nauczania. Istotną rolę przypisano samodzielnej lekturze książek, wertowaniu bibliotek oraz seminaryjnemu kontaktowi ucznia z nauczycielem. Metody miały być dobierane w zależności od materiału nauczania. W przypadku szkół powszechnych i gimnazjów Jędrzejewicz uważał, że *metody heurystyczne*, preferowane przez *Nowe Wychowanie*, polegające na samodzielnym dochodzeniu przez uczniów do prawd naukowych, nie sprawdzają się w każdej sytuacji i nie dają zadowalających efektów. Poleciał swoim współpracownikom, by zwracano nauczycielom uwagę na konieczność stosowania niezbyt długiego wykładu oraz referatu uczniowskiego, a także egzekwowania opanowania wiedzy przez uczniów.³⁵ W ten sposób Jędrzejewicz przeciwstawiał się, przynajmniej częściowo, postulatowi maksymalnego rozwoju aktywności intelektualnej młodego człowieka.

Stwierdzenie, że Jędrzejewicz całkowicie ignorował pedagogikę *Nowego Wychowania* nie byłoby jednak prawdziwe. Co prawda nie odszedł od zasady, mówiącej że ośrodkiem nauczania i wychowania nie był sam uczeń, lecz rzeczywistość leżąca poza nim, nie zmienił systemu klasowo-lekcyjnego i podziału wiedzy na przedmioty nauczania, nie odszedł od werbalizmu i encyklopedyzmu (przynajmniej w szkołach, które miała kończyć większość społeczeństwa), nie zrezygnował z oceniania ucznia głównie za pamięciowe opanowanie wiedzy, lecz starał się dostosować szczeble szkole do wieku rozwojowego dzieci i młodzieży oraz wprowadzić pionową i poziomą drożność systemu, dzięki czemu uczeń otrzymywał większą swobodę dostosowywania ścieżki edukacyjnej do własnych możliwości i zainteresowań (niektórzy historycy twierdzą, że w przypadku większości dzieci z powodów finansowych była to możliwość jedynie teoretyczna³⁶). Ponadto, powołując grupy ekspertów, których zadaniem było zredagowanie programów nauczania, postawił każdej z nich trzy zasadnicze pytania, na których odpowiedzi miały być osią dalszej pracy:

³⁵ Janusz Jędrzejewicz, *W służbie idei. Fragmenty pamiętnika i pism*, Londyn 1972.

³⁶ Hanna Konopka, *Edukacja historyczna w polskich szkołach powszechnych 1918 – 1939*, Białystok 1987, s. 76.

„1. Jak podzielić materiał naukowy ogólnokształcący między szkołę powszechną, gimnazjum i liceum?

2. W jaki sposób i na jakiej podstawie skoncentrować na każdym poziomie materiał nauczania, aby możliwie uniknąć rozproszenia uwagi ucznia na nieskoordynowane ze sobą dyscypliny?

3. Jak zbudować programy poszczególnych przedmiotów, aby dać młodzieży solidne opanowanie materiału, gruntowne zrozumienie jego treści i jednocześnie uniknąć przeciążenia zbędnym balastem, ograniczając się do rzeczy najważniejszych, zarówno z poznawczego jaki i praktycznego punktu widzenia?”³⁷

Miał on nadzieję, że refleksja wywołana tymi pytaniami powstrzyma specjalistów z poszczególnych przedmiotów nauczania od nadmiernego rozbudowywania tworzonych programów. Chciał, by każdy program zawierał tylko to, co byłoby absolutnie konieczne dla zrealizowania celów wychowawczo-obywatelskich i dydaktycznych przeznaczonych dla danego typu szkoły i przedmiotu nauczania. W celu uniknięcia kolejnego błędu, czyli nadmiernego skoncentrowania się na wiedzy ściśle specjalistycznej, polecił, by każdy program budowany był wokół wspólnej osi – spraw związanych z Polską. Skorelowana w ten sposób edukacja szkolna powinna rozbudzić obywatelskie uczucia wobec ojczyzny oraz zapoznać z historią i kulturą Polski, a także jej problemami gospodarczymi i politycznymi. Taka konstrukcja programu, uwzględniając niektóre postulaty *Nowego Wychowania* - dobór wiedzy do możliwości uczniów, dążenie do bardziej holistycznego niż specjalistycznego ujęcia wiedzy, unikanie encyklopedyzmu - miała jednocześnie ułatwiać prowadzenie pracy wychowawczej nakierowanej na ukształtowanie dobrego obywatela.

Zdając sobie sprawę z tego, że szczególne miejsce w pracy wychowawczej szkoły zajmuje edukacja historyczna, Jędrzejewicz poświęcił jej więcej uwagi. Wydał dwa, bardziej szczegółowe, zalecenia w sprawie konstruowania programu nauczania historii. Uznał, że wiedza z tego przedmiotu powinna być podzielona zgodnie z epokami historycznymi. W ramach każdej epoki należało wybrać przekroje czasowe, w których dokonywały się najistotniejsze przemiany i tworzyły się nowe formy cywilizacyjne i polityczne. Na te właśnie przekroje twórcy programów powinni przeznaczyć najwięcej godzin. Drugie zalecenie dotyczyło uwzględnienia twórczej roli wybitnych jednostek w dziejach. J. Jędrzejewicz stwierdził, że „zależało mi na tym, aby podkreślić znaczenie i rolę bohaterów w formowaniu naszego dorobku historycznego i nauczyć szanować i kochać tych, których wielkość i ofiarne wysiłki składały się na siłę moralną i wielkość Rzeczypospolitej, stanowiąc w niej trwałe dorobek”.³⁸ Edukacja historyczna miała być filarem wychowania państwowego, ideologii wychowawczej piłsudczyków.

Cele nauczania historii zamieszczone w programach szkół powszechnych, zgodnie z poglądami Jędrzejewicza, pozbawione były widocznych śladów ukierunkowania na ucznia jako indywidualną osobę. Zakładały poznawanie najważniejszych faktów z historii Polski i dziejów lokalnych; opanowanie najważniejszych pojęć i wprowadzenie w chronologię wydarzeń; przygotowanie do zrozumienia współczesnej rzeczywistości pod kątem potrzeb obywatela państwa; kształtowanie uczucia miłości ojczyzny i przywiązania do państwa; rozwijanie kultu wielkości i bohaterstwa przodków; umacnianie wiary w ideały, nauczanie życia dla nich i walki o nie; wyrabianie poszanowania dla pracy indywidualnej i zbiorowej ludzkości jej dorobku kulturalnego oraz poczucia obowiązku wobec niej; wzbudzenie poszanowania dla kultury i dziejów mniejszości narodowych oraz gotowości do obywatelskiego współżycia z mniejszościami w ramach życia państwowego.³⁹ Cele wychowawcze dominowały także w programie dla gimnazjum. Była w nich mowa o uświadomieniu młodzieży obowiązków wobec państwa, budzeniu miłości ojczyzny, kształtowaniu aktywności obywatelskiej oraz ukazywaniu wartości pracy.⁴⁰

³⁷ J. Jędrzejewicz, *W służbie idei...*, s. 152.

³⁸ Tamże, s. 155.

³⁹ Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy), Lwów 1934; Program nauki w publicznych szkołach powszechnych drugiego stopnia z polskim językiem nauczania, Lwów 1936; Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania. Historia (projekt), Warszawa - Lwów 1935.

⁴⁰ Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (Tymczasowy), Lwów 1934.

Program dla liceum, wprowadzony po reorientacji piłsudczykowskiemu modelowi wychowania z państwowego na obywatelsko-narodowy, na plan pierwszy wysuwał cele poznawcze i kształcące. Zwłaszcza ta druga grupa, zakładająca ogólnie zrozumienie zjawisk historycznych i genezy współczesności dzięki samodzielnym dociekaniom, dawała szansę na kształcenie młodych ludzi w duchu *Nowego Wychowania*.⁴¹

Osią programu gimnazjalnego były dzieje Polski, w liceum dominowały zaś dzieje powszechnie. Oba programy co prawda uwzględniały elementy historii kultury i społeczno-gospodarczej, jednakże w dalszym ciągu dominowały w nich dzieje polityczne i militarne obudowane encyklopedycznymi szczegółami. Dalekie były więc od postulatów nowatorskich dydaktyków – historii integralnej, o tematyce możliwie zgodnej z naturalnymi zainteresowaniami uczniów (o tym, że historia polityczna i militarna, w przeciwieństwie do dziejów społecznych i kulturalnych, budziła zainteresowanie jedynie niewielkiej grupy uczniów przekonują badania dydaktyków i nauczycieli prowadzone w latach trzydziestych⁴²), stawiającej na zrozumienie procesów i zjawisk historycznych oraz ich wpływu na współczesność. Programy te nawiązywały do dorobku nowatorskiej pedagogiki bardziej ogólnymi zaleceniami metodycznymi, typu: dostosowanie treści i metod do możliwości poznawczych uczniów, wykorzystywanie zainteresowań młodzieży i kształtowanie aktywnej postawy w procesie zdobywania wiedzy, niż rozwiązaniami praktycznymi, czyli postawionymi celami oraz określonym doborem i układem wiedzy.

Ośrodkiem zainteresowania edukacji historycznej był teraz obywatel jako członek społeczności zwanej państwem, a nie człowiek ze swoimi indywidualnymi potrzebami, możliwościami i zainteresowaniami. Dobór treści programowych podtrzymywał tę tendencję. Zdecydowana przewaga celowo dobranych dziejów politycznych i militarnych, poczynania wielkich postaci nadających się na propaństwowe przykłady, niedostatek powiązania dziejów Polski z ogólnoeuropejskimi procesami i zjawiskami, rezygnacja z holistycznego, integralnego obrazu przeszłości, brak problematyki mogącej zainteresować dzieci i młodzież w określonym wieku – wszystko to świadczy o wykorzystywaniu nauczania historii do indoktrynacji politycznej, kształtowania młodych ludzi zgodnie z interesami władzy, a nie ich własnymi potrzebami. Edukacja historyczna stała się bardziej nośnikiem ideologii wychowania państwowego, propagowanego przez obóz piłsudczykowski i samego Jędrzejewicza, niż elementem kształcenia młodego człowieka. Praktyczna przydatność takiej wiedzy dla ucznia sprowadzała się jedynie do ułatwienia zrozumienia współczesności, jednakże w sposób pożądanym przez władzę. Wśród historyków można spotkać opinię, że *szkoła jędrzejewiczowska* stała się nie tyle miejscem kształcenia, co wychowania, na dodatek w duchu jednej, dominującej ideologii obozu sanacyjnego.⁴³ Wskazano też na liczne przypadki wypaczenia nowoczesnego postulatu wykorzystywania wiedzy historycznej do objaśniania współczesności poprzez wprowadzanie tzw. aktualizacji, która była raczej indoktrynacją polityczną i ideologiczną.⁴⁴ Poza tym, poprzez usztywnienie przepisów, zaleceń i programów ówczesna polityka oświatowa utrudniała możliwości prowadzenia nowatorskich działań pedagogicznych i funkcjonowania szkół eksperymentalnych. Nieco lepiej uwzględniony był postulat korelacji wiedzy z różnych przedmiotów. Programy *jędrzejewiczowskie* opierały się na tej zasadzie, jednakże brak szczegółowych wskazówek programowych i wcześniejszych doświadczeń utrudniał nauczycielom praktyczną realizację korelacji. Nie zdecydowano się natomiast na pełniejsze zastosowanie postulatów *Nowego Wychowania* i wprowadzenie tzw. koncentracji, czyli odejścia od odrębności poszczególnych przedmiotów. Istotą nauczania nie uczyniono różnorodnych problemów, z którymi styka się uczeń w życiu codziennym, i wokół których skupiałyby się wiadomości z różnych dziedzin nauki.

⁴¹ Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym, Lwów 1937.

⁴² Hanna Wójcik-Łagan, Poszukiwanie nowych rozwiązań dydaktycznych w nauczaniu historii w latach 1918-1939. [w] Hanna Konopka, Hanna Wójcik-Łagan, Andrzej Stępnik, Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918-1939, Warszawa 1986, s. 151.

⁴³ H. Konopka, Edukacja historyczna w polskich szkołach powszechnych..., s. 79.

⁴⁴ H. Wójcik-Łagan, Poszukiwanie nowych rozwiązań dydaktycznych w nauczaniu historii w latach 1918-1939..., s. 153-154.

Poszukując odpowiedzi na pytanie dlaczego nowatorstwo pedagogiczne miało tak niewielkie przełożenie na kształt edukacji historycznej w okresie międzywojennym należy zaznaczyć, iż nie był to efekt braku wiedzy wśród polskich pedagogów i nauczycieli. Ówczesne ośrodki kształcenia nauczycieli propagowały nowoczesną myśl pedagogiczną. Zwłaszcza koncepcja *Szkoły Pracy* (w Polsce zwana najczęściej *Szkołą Twórczą*), kładąca nacisk na maksymalny rozwój różnorodnej aktywności dziecka, była w Polsce bardzo znana. Informacje o niej docierały poprzez czasopisma pedagogiczne⁴⁵, liczne publikacje książkowe, zarówno pedagogów polskich⁴⁶ jak też amerykańskich i zachodnioeuropejskich⁴⁷ oraz podręczniki przeznaczone do kształcenia nauczycieli⁴⁸. Do Polski przyjeżdżali teoretycy i praktycy *Szkoły Pracy*, a Polscy pedagodzy i nauczyciele wyjeżdżali na konferencje zagraniczne poświęcone tej problematyce. Brali także udział w cyklicznych kongresach Ligi Nowego Wychowania. Nie unikano też stosowania zasad *Nowego Wychowania* w praktyce szkolnej, lecz była to raczej własna inicjatywa nauczycieli, głównie tych ze szkół eksperymentalnych, a nie świadoma polityka władz oświatowych.

Przyczyny leżały raczej po stronie władz, dla których tradycyjny model edukacji był łatwiejszy do zorganizowania i nadzorowania. Pozwalał pozornie sprawniej wpajać uczniom ściśle dobrane zasady wychowawcze, które dla prawie każdej ekipy rządzącej były istotniejsze niż indywidualny rozwój intelektualny i fizyczny dziecka. Niewątpliwie powodem konserwatyzmu była także mentalność nauczycieli, kojarzących system *herbartowski* z ładem, porządkiem i dyscypliną. Być może wierzyli, że pozwala on sprawniej kierować uczniami i osiąganymi przez nich efektami, które na dodatek, dzięki encyklopedyzmowi, były łatwiejsze do egzekwowania i mierzenia. Z kolei podające metody nauczania były niewątpliwie bardziej proste i łatwiejsze do stosowania niż metody postulowane przez *Nowe Wychowanie*.

Poszukując odpowiedzi o dydaktyczne i wychowawcze efekty funkcjonowania opisanego modelu edukacji natrafia się na brak badań w tym zakresie. Można jedynie wykorzystać tezę, mówiącą, że edukacja ma istotny współdział w ukształtowaniu kompetencji i osobowości człowieka, ponosi więc częściową odpowiedzialność za jego postępowanie. Wobec tego należy odwołać się do publikacji opisujących postawy Polaków w trakcie drugiej wojny światowej - największego sprawdzianu człowieczeństwa i obywatelskości, który doświadczył pokolenia wychowane w szkole, zarówno *Jędrzejewiczowskiej*, jak i tej z lat wcześniejszych. Najnowsze badania historyków zdają się rozwiewać stereotyp (obecny zwłaszcza w szkolnych podręcznikach) o bohaterskim społeczeństwie walczącym z najeźdźcami, które patriotyzm wyniosło z przedwojennej szkoły. Okazuje się, że taka postawa nie była powszechna, zwłaszcza wśród ludzi gorzej wykształconych, którzy ukończyli wyłącznie szkołę powszechną, najmniej dostosowaną do ideałów *Nowego Wychowania*. W tej grupie nierzadkie były postawy wyjątkowo odrażające. Jan Tomasz Gross zbadał masowy mord dokonany na żydowskich mieszkańcach Jedwabnego pod koniec czerwca 1941 r. Ustalił, że sprawcami byli Polacy o niskim statusie społecznym, zarówno mieszkańcy Jedwabnego, jak też chłopci z okolicznych wsi. Ponadto postawił wysoce prawdopodobną tezę⁴⁹, że po wojnie podstawową bazę społeczną nowej władzy stanowili ci sami ludzie – lumpenproletariat i chłopci – których wykształcenie ograniczało się do szkoły powszechnej, najczęściej niepełnej.⁵⁰ Okazuje się również, że mord w Jedwabnem nie był

⁴⁵ Zwłaszcza H. Rowid wiele pisał na ten temat na łamach „Ruchu Pedagogicznego”.

⁴⁶ Ten kierunek propagowali m.in.: H. Rowid, W. Spasowski, L. Zarzecki, J. Ostrowski, W. Dzierzbicka, B. Nawroczyński, Z. Myślakowski, H. Radlińska.

⁴⁷ Np.: J. Dewey, G. Kerschensteiner, H. Parkhurst, J. A. Stevenson, A. Ferrier, A. L. Quest.

⁴⁸ Np.: B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Lwów-Warszawa 1930; K. Sońnicki, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 1935; H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Warszawa 1926.

⁴⁹ Potwierdzają ją następujące dane dotyczące głównej podpory władzy komunistycznej – aparatu bezpieczeństwa: 90% funkcjonariuszy w pierwszych latach po wojnie stanowiły osoby pochodzenia robotniczego i chłopskiego; prawie 80% miało wykształcenie powszechne i niepełne powszechne, ponad 95% było narodowości polskiej. Źródło: Rokicki Konrad, *Aparatu obraz własny. Analiza wykresów porównawczych dotyczących kadry aparatu bezpieczeństwa publicznego w latach 1944 - 1955*. [w] „Zwyczajny” resort. *Studia o aparacie bezpieczeństwa 1944 – 1956*, red. K. Krajewski, T. Łabuszewski, Warszawa 2005, s. 18, 19, 25.

⁵⁰ Jan Tomasz Gross, *Sąsiedzi. Historia zagłady żydowskiego miasteczka*, Sejny 2000.

odosobnionym przypadkiem, masowe mordy połączone z grabieżą żydowskiego majątku zdarzyły się częściej. Obszar występowania takich zdarzeń, tereny zajęte we wrześniu 1939 roku przez ZSRR, a w czerwcu 1941 r. przez Niemców, pokrywa się z obszarem, na którym w czerwcu 1941 r. chłopcy radośnie witali wkraczających Niemców, a potem z nimi kolaborowali. Ponury obraz demoralizacji polskiej wsi i małych miasteczek w okresie okupacji i pierwszych lat władzy komunistycznej wylania się ze zbioru wspomnień i relacji chłopskich nadesłanych na konkurs rozpisany w 1948 r. przez wydawnictwo „Czytelnik”. Okazuje się, że alkoholizm, bandyctwo, kolaboracja, donosicielstwo, kombinatorstwo były na porządku dziennym.⁵¹ Zygmunt Klukowski, lekarz ze Szczepieszyna, w dzienniku z okresu okupacji pod datą 26 listopada 1942 r. napisał: „Chłopi w obawie przed represjami wyłapują Żydów po wsiach i przywożą do miasta albo nieraz wprost na miejscu zabijają. W ogóle w stosunku do Żydów zapanowało jakieś dziwne zezwierzęcenie. Jakaś psychoza ogarnęła ludzi, którzy za przykładem Niemców często nie widzą w Żydzie człowieka, lecz uważają go za jakieś szkodliwe zwierzę, które należy tępić wszelkimi sposobami, jak wściekłe psy, szczury, itd.”⁵²

Równie ponury obraz polskich nizin społecznych, ludzi o niskim poziomie wykształcenia z okresu okupacji prezentują badania, których rezultaty opublikowane zostały w latach 2003-2004 nakładem Wydawnictwa Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk. Jan Grabowski badając problem szantażowania Żydów w Warszawie ustalił, że szantażystami i szmalcownikami byli głównie Polacy w wieku 25 – 40 lat, o niskiej pozycji społecznej, niewątpliwie absolwenci szkoły powszechnej (z okresu pierwszej wojny światowej i przed reformą jędrzejewiczowską).⁵³ Inny badacz ocenił, że w samej tylko Warszawie działało kilkaset gangów szmalcowników liczących w sumie kilka tysięcy ludzi, zajmujących się tym procederem systematycznie. Do tego należy doliczyć kolejne tysiące indywidualnych osób, okazjonalnie wykorzystujących możliwość dorobienia się na szantażowaniu Żydów.⁵⁴ Z kolei badania Barbary Engelking nad zjawiskiem donosów do władz niemieckich wskazują, że autorami prawie wszystkich donosów, skierowanych zarówno przeciwko Żydom jak i Polakom, były osoby słabo posługujące się ortografią i gramatyką języka polskiego.⁵⁵ Jednakże nie byli to obcokrajowcy, lecz Polacy posługujący się językiem potocznym, piszący tak jak się mówi w codziennej rozmowie, dla których język polski był językiem ojczystym. Wyraźnie świadczy to o tym, że donosy pisały osoby, które swoje kształcenie zakończyły na szkole powszechnej.

Jednoznaczna odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu szkoła, która była mało przyjazna dla dziecka, traktująca je jak przedmiot obróbki dla potrzeb państwa i władzy, przyczyniła się do ukształtowania opisanych postaw nie jest obecnie możliwa. Jednakże pedagogika wskazuje na istnienie wyraźnego związku pomiędzy pracą szkoły, a późniejszymi postawami absolwenta. Co prawda przyznaje, że większy wpływ wywiera socjalizacja rozumiana jako oddziaływanie społeczeństwa na jednostkę, jednakże nie podważa faktu, że także szkoła, będąca elementem społeczeństwa, w sposób istotny modeluje postawy i przekonania ludzi.⁵⁶ W związku z tym, można postawić tezę, że edukacja historyczna (przynajmniej w szkole powszechnej), której główną rolą było kształtowanie postaw patriotycznych i obywatelskich, zawiodła w przypadku istotnej części społeczeństwa.

System oświaty stworzony przez Jędrzejewicza uznawany był przez lewicę za niesprawiedliwy i krzywdzący, głównie dzieci wiejskie i robotnicze. Był poddawany krytyce zarówno jeszcze przed wojną, jak i w czasie wojny. Lewica wysuwała projekty innego systemu szkolnego. W deklaracji programowej Polskiej Partii Robotniczej „O co walczymy” była mowa o szkole opartej na zasadach demokratycznych,

⁵¹ Wieś Polska 1939-1948, materiały konkursowe, opr. Krystyna Kersten i Tomasz Szarota, tom I - IV, Warszawa 1967 - 1971. Wiele informacji zostało wyciętych z tych książek przez cenzurę. Dostęp do pełnych tekstów konkursowych możliwy jest w Pracowni Dziejów Polski po roku 1945 Instytutu Historii Polskiej Akademii Nauk.

⁵² Zygmunt Klukowski, Dziennik z lat okupacji Zamojszczyzny, Lublin 1958, str. 299.

⁵³ Jan Grabowski, Szantażowanie Żydów w Warszawie, 1939 – 1943, Warszawa 2004, s. 43 – 47.

⁵⁴ G.S. Paulsson, Secret City. The Hidden Jews of Warsaw, 1940 – 1945, Yale 2002, s. 149.

⁵⁵ Barbara Engelking, Donosy do władz niemieckich w Warszawie i okolicach w latach 1940-1941., Warszawa 2003.

⁵⁶ Józef Górniewicz, Teoria wychowania, Olsztyn 2005.

bezpłatnej, dostępnej dla dzieci z rodzin robotniczych i chłopskich na wszystkich szczeblach nauki oraz powszechnej i obowiązkowej dla dzieci do 16. roku życia.⁵⁷ O bezpłatnej, powszechnej i obowiązkowej szkole mówił także „Manifest Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego”. Do tych koncepcji nawiązywał program oświatowy Krajowej Rady Narodowej opublikowany w połowie lipca 1944 r. w czasopiśmie „Rada Narodowa”. Przewidywał on utworzenie jednolitej i bezpłatnej, ośmioletniej szkoły podstawowej stanowiącej podstawę dla szkolnictwa zawodowego i średniego ogólnokształcącego.⁵⁸

W okresie 1944-1948, oświata przejściowo funkcjonowała w oparciu o model *jędrzejewiczowski* ze zmienionymi, z powodów politycznych i ideologicznych, celami i treściami kształcenia. Był to okres poszukiwania nowego modelu oświaty, a przewagę zyskiwała, forsowana przez Związek Nauczycielstwa Polskiego i Polską Partię Robotniczą, koncepcja ośmioletniej, bezpłatnej, powszechnej i jednolitej szkoły podstawowej i czteroletniej szkoły średniej. W roku szkolnym 1948-1949 władze oświatowe musiały zrezygnować z prób jej wdrożenia. Stało się tak na skutek braku warunków materialnych i kadrowych w zdecydowanej większości szkół. Na wniosek Biura Politycznego KC PPR z marca 1948 r. grupa działaczy oświatowych PPR skupionych wokół Władysława Bieńkowskiego przystąpiła do opracowania nowej reformy szkolnej. W kwietniu projekt przedstawiono na zjeździe kuratorów okręgów szkolnych, a w maju kierownictwo PPR podjęło decyzję o wdrożeniu reformy od 1 września 1948 r. Powołano do życia jedenastoletnią szkołę średnią, składającą się z siedmioklasowej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum ogólnokształcącego. Model taki przetrwał do roku szkolnego 1962-1963.

Był to okres nie tylko ofensywy ideologicznej komunistów w oświacie, lecz także zdecydowanego regresu pedagogicznego w Polsce. Należy podkreślić, że władze komunistyczne nie tylko nie traktowały poważnie *Nowego Wychowania*, ale wręcz odrzucały zasady i reguły pedagogiki wypracowane poza ZSRR. Nowatorskim prądom w pedagogice zachodniej zarzucano obcość na gruncie polskim oraz nastawienie na spełnianie określonych, wrogich komunizmowi, celów ideologicznych.⁵⁹ Twierdzono, że w Polsce nie ma obecnie miejsca na nowinki pedagogiczne, ponieważ przy budowaniu szkoły masowej trzeba zrezygnować z jakości na rzecz ilości.⁶⁰ W „Nowej Szkole”, oficjalnym organie władz oświatowych, nauczyciele mogli przeczytać wypowiedź Zygmunta Mysłakowskiego, który bardzo lapidarnie, lecz dosadnie określił miejsce oświaty w komunistycznym państwie. Napisał, że „*wychowanie stanowi odmianę polityki, prowadzoną innymi środkami*”. Zauważył, że o treściach wychowania zawsze decydują potrzeby ustroju, ponieważ wychowanie musi dać ludzi ukształtowanych zgodnie z potrzebami ustroju, którzy umieliby realizować ten ustrój. Podsumowując napisał, że między polityką a wychowaniem nie może być sprzeczności.⁶¹ Realizacja takiego modelu wymagała, zdaniem Żanny Kormanowej, czołowego działacza oświatowego wśród polskich komunistów, opracowania nowej teorii pedagogicznej, wykorzystującej *postępowe tradycje* pedagogiki polskiej i przede wszystkim radzieckiej.⁶²

W listopadzie 1948 r. Ministerstwo Oświaty wydało dla zespołów pracujących nad przygotowaniem nowych programów nauczania „Wytyczne dla pracy nad programami nauczania”, które zawierały m.in. ogólne cele nauczania. Wskazywały one, iż uczeń miał poznawać postępowe nurty przeszłości i teraźniejszości, zrozumieć, że naturalnymi sojusznikami Polski jest ZSRR i kraje demokracji ludowej. Należało go przekonać, że fałszywe jest przekonanie o kulturze zachodniej jako przodującej, a kulturze wschodniej jako uboższej i zacofanej. Miał on zrozumieć, że nauka i sztuka

⁵⁷ Wojciech Pomykało, *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944-1976*, Warszawa 1977, s.53.

⁵⁸ Józef Jakubowski, *Polityka oświatowa Polskiej Partii Robotniczej 1944-1948*, Warszawa 1975, s. 32.

⁵⁹ Zygmunt Mysłakowski, J. Szaniawski, *Pedagogika i oświata w Polsce w latach 1918-1939*. „Nowa Szkoła”, 1950, nr 5.

⁶⁰ Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Polska Partia Robotnicza, sygn. 295/XVII-45, s. 4.

⁶¹ Zygmunt Mysłakowski, *Spór kompetencyjny o wychowanie*. „Nowa Szkoła” nr 1 z 1948 r.

⁶² Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Ministerstwo Oświaty, sygn.4212, s.99-101.

radziecka jest przodująca. Konkretnym celem nauczania historii miało być zapoznanie z dziejami według marksistowskiej periodyzacji.⁶³

Zgodnie z tymi wytycznymi, wprowadzony od roku szkolnego 1949-1950, "Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej" przesycany był treściami i celami ideologicznymi. Celem nauczania historii było „*możliwie pełne i naukowe poznanie przez uczniów przeszłości świata i Polski, przede wszystkim od strony poznania pracy ludzkiej, życia mas ludowych, klas pracujących, ich walki o postęp i sprawiedliwość społeczną w oparciu o metodę materializmu historycznego i dialektycznego*”.⁶⁴ Nauczanie, oparte na ostatnich osiągnięciach nauki, miało kształcić myślenie historyczne i nasycić proces wychowania elementami socjalizmu. Nauczyciel historii musiał dążyć do osiągnięcia takich celów jak: kształtowanie naukowego poglądu na świat, opartego na fundamencie osiągnięć materializmu historycznego i dialektycznego; kształtowanie moralności socjalistycznej; wychowanie w szczerym ludowym patriotyzmie i internacjonalizmie, w socjalistycznym stosunku do własności społecznej, do pracy i twórczej myśli naukowej jako instrumentów postępu; w humanizmie socjalistycznym i umiejętności współżycia w kolektywie i świadomej dyscyplinie; wychowanie uczniów na aktywnych obywateli, świadomych swoich obowiązków wobec ludowej ojczyzny, oddanych pracy nad jej rozwojem i umacnianiem, czujnych wobec wroga klasowego i gotowych do najwyższych ofiar w jej obronie, dumnych z jej osiągnięć w budowaniu podstaw socjalizmu, kochających kraj rodzinny i mowę ojczystą, znających postępowe tradycje narodowe i otaczających czcią narodowych bohaterów walk o wyzwolenie społeczne i narodowe. Nauczanie historii miało „*rozwickać umiłowanie postępowych i rewolucyjnych tradycji klasy robotniczej całego świata, postaci wielkich rewolucjonistów i postępowych twórców w dziedzinie nauki i sztuki*” oraz „*rozwickać poczucie solidarności z obozem postępu i socjalizmu walczącym pod przewodnictwem ZSRR o pokój, postęp i wolność z imperializmem niosącym narodom ucisk, wojnę i nędzę*”, miało także „*rozwickać uczucie miłości i szacunku dla ZSRR, najlepszego przyjaciela Polski Ludowej, kraju zwycięskiego socjalizmu, wzoru dla wszystkich krajów i narodów (...), rozwickać przekonanie o wyższości gospodarki uspołecznionej krajów socjalistycznych nad gospodarką kapitalistyczną, opartą na wyzysku i krzywdzie społecznej*”.⁶⁵ Oprócz dużej dawki celów o charakterze ideologicznym, wskazujących jak interpretować proces historyczny i poszczególne fakty, umieszczono w programie nauczania także cele kształcące, sformułowane pod kątem potrzeb ideologicznych. Uczniowie mieli opanować pamięciowo ważniejsze fakty i procesy historyczne tak, aby mogli poznać strukturę gospodarczą poszczególnych epok i zrozumieć oparty na tej podstawie ustrój społeczny, polityczny, formy życia kulturalnego i wzajemną ich współzależność. Ucząc się historii uczniowie mieli zrozumieć współczesną rzeczywistość jako jeden z etapów w procesie dziejowym oraz rewolucyjną perspektywę jego dalszego rozwoju. Mieli także zrozumieć prawa rządzące procesem dziejowym; poznać dokładnie dzieje Polski i ich współzależność z dziejami powszechnymi, z walką klasową mas ludowych świata, a zwłaszcza Rosji carskiej, *Wielką Rewolucją Socjalistyczną* oraz *budownictwem socjalistycznym* w ZSRR. Nauczanie historii miało kształtować umiejętność dialektycznego ujmowania zjawisk historycznych oraz umiejętność precyzowania pojęć i posługiwania się właściwą terminologią naukową.⁶⁶

Cele nauczania wymienione w programie szkoły jedenastoletniej przyjmowały jako światopoglądowo-wychowawczą i metodologiczną podstawę nauczania marksizm i wymogi bieżącej polityki. Miały one umożliwić ukształtowanie młodzieży na wyznawców materialistycznego poglądu na świat, służyć wytworzeniu przekonania, że socjalizm oznacza wyższą formę ustroju społecznego i gospodarczego, lepsze i sprawiedliwsze formy współżycia ludzi, przekonać, że gospodarka uspołeczniona jest bardziej efektywna, że społeczeństwa rozwijają się na drodze walei klasowej, że ZSRR przoduje na świecie pod każdym względem. Takie zadania przed nowym programem nauczania

⁶³ Stanisław Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944-1948*, Warszawa 1974, s.238-239.

⁶⁴ Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Historia. Warszawa 1950, s.3-4.

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ Tamże s.5.

postawiła „Instrukcja programowa na rok szkolny 1949-50”.⁶⁷ Dobór konkretnych treści do tak postawionych celów był przeprowadzony pod kątem przydatności ideologiczno-politycznej, bez uwzględnienia tak podstawowych zasad jak zgodność z zainteresowaniami i możliwościami intelektualnymi uczniów. Dominowała wiedza o dziejach politycznych, militarnych i gospodarczych zawierająca dużo encyklopedycznych szczegółów. Program sztywno określał jakie tematy, zagadnienia, daty, nazwiska oraz pojęcia ma poznać, a także w jakiej kolejności i w jakiej interpretacji. Nauczyciel został pozbawiony jakiegokolwiek swobody w planowaniu i prowadzeniu swojej pracy. Uczeń nie miał okazji do przejawiania innej aktywności niż zapamiętywanie.

Taki zestaw celów i treści był całkowicie oderwany od wskazań pedagogiki *Nowego Wychowania*. Autorzy programów nauczania dla szkoły jedenastoletniej najwyraźniej nie przejmowali się wiedzą pedagogiczną, gdyż jedynymi wytycznymi do ich pracy były zalecenia władzy, wykorzystującej oświatę nie dla dobra dziecka, lecz dla swoich interesów politycznych i ideologicznych. Co prawda po 1956 roku ilość celów i treści ideologiczno-politycznych została zredukowana, jednakże ich charakter nie uległ zmianie – w dalszym ciągu ośrodkiem zainteresowania edukacji historycznej był system i władza, a nie uczeń. W dalszym ciągu podstawowym zadaniem edukacji historycznej była indoktrynacja polityczno-ideologiczna, a nie rozwój dziecka.

Na fali *odwilży październikowej* powszechnie potępiano wulgaryzację procesu wychowawczego w szkole jedenastoletniej i zastępowanie naukowych metod nauczania i wychowania przez system agitacji i przymusu. Pedagogice powojennej zarzucano, że traktując działalność wychowawczą jako sferę nadbudowy, zgubiła z pola widzenia wychowanka i jego potrzeby. Postulowano oparcie nauczania na obiektywnych kryteriach wypływających z dorobku nauki oraz odejście od aktualizacji i przedstawiania wiedzy społeczno-politycznej w czarno-białych barwach. Podczas Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego, który obradował w Warszawie w dniach 2-5 maja 1957 r., domagano się wprowadzenia zasady apolityczności szkoły, negowano dorobek pedagogiki radzieckiej oraz proponowano powrót do przedwojennego systemu oświatowego. Nadzieję na uzdrowienie oświaty widziano w koncepcjach francuskiego pedagoga Celestyna Freineta. Postulowano korzystanie z jego pomysłów pedagogicznych przy tworzeniu nowego modelu dydaktyczno-wychowawczego szkoły.⁶⁸

Nadzieje nauczycieli na nieideologiczną i zgodną ze wskazaniami pedagogiki przebudowę oświaty rozwiął ostatecznie pierwszy sekretarz KC PZPR Władysław Gomułka. Przystąpił on do zdecydowanego powstrzymania, niekorzystnych dla partii i ustroju, procesów zachodzących w państwie, a w tym i oświacie. Podczas obrad IX Plenum KC PZPR w maju 1957 r. ostro skrytykował odchodzenie od pedagogiki marksistowskiej i przeszczepienie do Polski dorobku pedagogów zachodnioeuropejskich. Ogłosił umacnianie roli partii i ideologii marksistowskiej w oświacie. Ideał wychowawczy szkoły utożsamiał z programem przeobrażeń, który nazwał *polską drogą do socjalizmu*. Zapowiedział, że demokracja socjalistyczna nie będzie służyć do rozprzestrzeniania idei wrogich socjalizmowi, a na terenie szkół nie będzie tolerować się wolnej gry sił politycznych i tendencji antyradzieckich.⁶⁹

Przemiany polityczne, które zaszły w Polsce w 1956 roku, przyniosły dyskusje o potrzebie reform systemu oświatowego także w środowisku władz partyjno-państwowych. Poddawano krytyce główne wady szkoły jedenastoletniej: zbyt niski, w stosunku do potrzeb społeczeństwa, poziom wykształcenia ogólnego, przestarzały, przeładowany program, który nie uwzględniał najnowszego stanu wiedzy, wysoką drugoroczność, niezadawalającą sprawność nauczania, stosowanie werbalnych metod oraz powierzchowność w opanowaniu wiedzy przez uczniów.⁷⁰ Twierdzono, że dotychczasowy system oświaty nie jest dobry, gdyż nie gwarantuje zaspokojenia kadrowych potrzeb gospodarki i w związku

⁶⁷ Instrukcja programowa na rok szkolny 1949-50. Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 12, poz. 209.

⁶⁸ Stanisław Dobosiewicz, Maria Oszczepalska, Celestyn Freinet i jego system nauczania i wychowania. „Nowa Szkoła” 1957, nr 1, s.95-103.

⁶⁹ Referat Władysława Gomułki na IX Plenum: Węzłowe problemy polityki partii. „Nowe Drogi” nr 6 z 1957 r., s.3-55.

⁷⁰ Stanisław Dobosiewicz, Reforma szkoły podstawowej. Warszawa 1971, s. 43.

z tym należy przedłużyć naukę w szkole podstawowej do ośmiu lat. Dzięki temu miała powstać lepsza podstawa dla dalszego kształcenia w całym systemie szkolnictwa.⁷¹ Badacze tego problemu potwierdzają, że szkoła jedenastoletnia, w tym także edukacja historyczna, poniosła edukacyjną klęskę. Nawet połowa zdających na studia historyczne przejawiała poważne braki w wiedzy i umiejętnościach, jakie powinny posiadać osoby zainteresowane tą dziedziną wiedzy. Na pytania odpowiadali ogólnikami, w sposób powierzchowny, popełniając przy tym dużo błędów rzeczowych. Nie potrafili skonstruować logicznej i uargumentowanej wypowiedzi, nie rozumieli związków przyczynowo-skutkowych. Wiedza wielu z kandydatów na studia ograniczała się do wrywkowej faktografii. Jak oceniono, były to skutki lekceważącego podejścia władz oświatowych do zasad pedagogiki oraz forsowanie indoktrynacji polityczno-ideologicznej.⁷²

Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej, uchwalona przez sejm 15 lipca 1961 r., stała się prawnym fundamentem przebudowy szkolnictwa w myśl zaleceń władz PZPR. Podstawą systemu kształcenia stała się ośmioklasowa szkoła podstawowa, po której uczeń mógł kontynuować naukę w dwu- trzyletniej szkole zawodowej, czteroletnim liceum ogólnokształcącym lub pięcioletnim technikum.

Władze partyjno-państwowe, przy stawianiu celów oświaty, chętnie posługiwały się w latach sześćdziesiątych takimi pojęciami jak: świadomość udziału w budownictwie socjalistycznym, kształtowanie więzi partii z narodem oraz kształtowanie naukowego poglądu na świat. Wydany w 1963 roku program nauczania dla zreformowanej, ośmioklasowej szkoły podstawowej uwzględniał wszystkie te hasła, zarówno w ogólnych jak i szczegółowych celach nauczania historii. Nauczanie tego przedmiotu miało „pozwoić zrozumieć uczniom, że aktualny układ stosunków ekonomiczno-społecznych w Polsce jest wynikiem długiego rozwoju, którego siłą motoryczną jest walka klas, oraz że walka ta prowadzi do zwycięstwa socjalizmu na całym świecie”. Celem nauczania było także „kształtowanie uczuć patriotyzmu i internacjonalizmu, świadomej i czynnej postawy obywatelskiej wobec zadań budownictwa socjalistycznego, sympatii i szacunku dla innych narodów oraz solidarności z ludami walczącymi o społeczne i narodowe wyzwolenie”.⁷³ Uczniowie mieli być zaznajomieni z dziejami Polski i z wybranymi elementami historii powszechnej, z rozwojem środków i stosunków produkcji, rolą mas i wybitnych jednostek w historii, z dziejami klas i walki klasowej, z najwybitniejszymi osiągnięciami naszego narodu i dziedzinnie nauki i kultury, mieli zrozumieć zasadnicze zależności między poszczególnymi dziedzinami życia społecznego. Ponadto w trakcie nauki uczniowie mieli poznać pojęcia historyczne, nauczyć się korzystać z mapy ściennej oraz mapek w podręczniku i atlasie, rozwijać wyobrażenia historyczne, nauczyć się wykorzystywać ilustracje, eksponaty muzealne, fotografie itp., poznać zabytki architektury i sztuki, oraz dzieje własnego regionu. Wiadomości prezentowane na lekcjach miały budzić emocjonalny stosunek uczniów do minionych wydarzeń, a zwłaszcza do walki narodowowyzwoleńczej, okupacji hitlerowskiej i budownictwa socjalizmu. Program nauczania z 1963 roku zawierał również cele nauczania, które miały być osiągnięte w poszczególnych klasach. Ich treść mówiła nie tylko jakie wiadomości i umiejętności miał nabyć uczeń, ale także jak powinien nauczyciel interpretować poszczególne hasła programowe.

Mimo licznych postulatów nauczycieli, program nauczania historii w dalszym ciągu przeładowany był szczegółowymi informacjami oraz zawierał wiele wiadomości zbyt trudnych do zrozumienia przez ucznia szkoły podstawowej. Dotyczy to przede wszystkim tych fragmentów programu, które przesiąknięte były ideologią komunistyczną. Były rozbudowane te partie materiału, które mówiły o dziejach walk społecznych, przemianach gospodarczych, ruchu robotniczym oraz obozie socjalistycznym. Ogólnie można powiedzieć, że były eksponowane te fakty i zjawiska, które mogły służyć celom indoktrynacji politycznej i ideologicznej.

Porównując programy nauczania historii szkoły jedenastoletniej i ośmioletniej (w liceum programy miały taki sam charakter jak w szkole podstawowej) można dostrzec podobną tendencję –

⁷¹ VII Plenum KC PZPR. Warszawa 1961, s.21 i 424.

⁷² Mariola Hoszowska, Praktyka nauczania historii w Polsce 1944-1956, Rzeszów 2002, s.197-199.

⁷³ Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy). Warszawa 1963, s.264.

dobór celów i treści kształcenia oraz wskazówek metodycznych tworzył edukację, która podporządkowana była interesom politycznym i ideologicznym władzy, która z ucznia czyniła przedmiot poddawany obróbce według ideologicznego przepisu. Co prawda w celach edukacji historycznej z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych widać wpływ idei *Nowego Wychowania*, jednakże był on niewielki, zwłaszcza w porównaniu z okresem międzywojennym. Można postawić tezę, że nowatorstwo pedagogiczne obce było władzom oświatowym, a także twórcom wspomnianych programów nauczania. Dbali wyłącznie o interes władzy i systemu, kosztem dobra ucznia.

Kolejna reforma oświaty i edukacji historycznej – od roku 1978-79 wdrażano powszechną, dziesięcioletnią szkołę średnią (przerwana w roku szkolnym 1980-81) – przeprowadzana była w sytuacji, gdy wśród pedagogów amerykańskich i europejskich powstał nowy ferment krytykujący tradycyjną pedagogikę. Od lat sześćdziesiątych tworzyły się nurty nawiązujące do *Nowego Wychowania*, dla których uczeń był centralnym punktem odniesienia procesu wychowania i kształcenia. Ważnym czynnikiem sprawczym nowych koncepcji pedagogicznych była potrzeba przewyciężenia negatywnych doświadczeń komunizmu i faszystów, których powstanie i popularność wiązano z autorytarnym wychowywaniem młodych pokoleń na przełomie XIX i XX wieku. Do głównych nurtów tej pedagogiki zalicza się: *pedagogikę antyautorytarną*⁷⁴, której twórcami byli Theodor Adorno, Aleksander Neil i Benjamin Spock; *antypedagogikę*⁷⁵, której głównymi przedstawicielami byli Ekkehard von Braunmühl, Hubertus von Schoenebeck, Alice Miller i Heinrich Kupffer; *pedagogikę niedyrektywną*⁷⁶ stworzoną przez Carla Rogersa; *pedagogię (praktyczną sztukę wychowania) nieautorytarną*⁷⁷ Thomasa

⁷⁴ Pedagogika antyautorytarna powstała w latach sześćdziesiątych. Neguje tradycyjne wychowanie autorytarne na rzecz partnerskich relacji między nauczycielami i rodzicami a uczniami. Przestrzega przed barbarzyństwem przemocy w wychowaniu, manipulowaniem wychowankami i uprzedmiotowianiem ich. Promuje pedagogikę miłości i tolerancji, swobodny rozwój, bez odgórných autorytetów, wymuszonego posłuszeństwa i preferowania konformizmu. Zakłada, że dziecko ma dobrą naturę i nie wolno nim manipulować, tylko wychowywać w wolności i poszanowaniu godności. Należy przy tym w świadomość wychowawców wbudować dziecięcą wizję świata.

⁷⁵ Antypedagogika jest jednym z nurtów pedagogiki antyautorytarnej, powstała w latach siedemdziesiątych. Neguje dotychczasowy system edukacji jako represyjny i utrwalający negatywne wzorce kulturowe. Neguje też istotę wychowania jako procesu formacyjnego, podporządkowującego dziecko autorytetowi osoby dorosłej. Źródłem kryzysu wychowania upatruje w podporządkowaniu tego procesu władzy i ideologiom. Pedagogikę wspierającą taki model wychowania oskarża o reprodukcję z pokolenia na pokolenie przemocy, postaw totalitarnych, mistycyzmu i wrogości wobec innych i słabszych, w tym dzieci. Za punkt wyjścia w stosunkach międzyludzkich uznaje podmiotowość dziecka-człowieka.

⁷⁶ Pedagogika niedyrektywna, zwana też wychowaniem niekierowanym, powstała na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Zakładała wzajemną niezależność ucznia i nauczyciela w procesie wychowania i kształcenia, czyli brak kierowniczej roli nauczyciela. Sprzeciwiała się odgórnemu narzucaniu dziecku wzorów osobowych i autorytetów. Negowała potrzebę odgórnego tworzenia celów i programów kształcenia i wychowania. Sprzeciwiała się represjom szkolnym i preferowaniu konformizmu. Istotę wychowania widziała w takich zjawiskach jak: autentyczność, gotowość do udzielania pomocy, wrażliwość na cudze uczucia, zdolność do rozwiązywania problemów, stwarzanie warunków do samorealizacji i samorozwoju.

⁷⁷ Pedagogia nieautorytarna, która zyskała dużą popularność w latach siedemdziesiątych, jest koncepcją symetrycznych i równoważnych stosunków interpersonalnych, także pomiędzy wychowankami a wychowawcami, z pełnym poszanowaniem ich praw i potrzeb. Wychowanie człowieka powinno wynikać z jego własnego potencjału osobowego, zaakceptowania siebie i wyznawanych wartości. Istotą takiego wychowania jest samodzielne rozwiązywanie życiowych problemów.

Gordona; *pedagogikę Gestalt*⁷⁸ – Hilarion Petzold, Georg Brown i Olaf Axel Burow; *pedagogię wychowania integralnego*⁷⁹ – Neil Postman; *pedagogikę radykalnego humanizmu*⁸⁰ – Erich Fromm.

W Polsce na początku lat siedemdziesiątych system oświaty, oparty na ośmioklasowej szkole podstawowej, był krytykowany za nieefektywność i przeładowanie programów. W związku z tym w styczniu 1971 r. minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego - Henryk Jabłoński - powołał Komitet Ekspertów dla opracowania raportu o stanie oświaty. Przewodniczącym Komitetu został Jan Szczepański. Do głównych zadań grupy ekspertów należało przeanalizowanie systemu szkolnego i innych form oświaty w Polsce, ustalenie propozycji modyfikacji tego systemu oraz opracowanie projektu przyszłego modelu oświaty. Rezultatem prac Komitetu, zakończonych w 1973 r., był „Raport o stanie oświaty w PRL”.⁸¹ Jego autorzy uznali, że konieczne jest podniesienie ogólnego poziomu wykształcenia społeczeństwa poprzez upowszechnienie wykształcenia średniego. Prace studyjne nad stanem oświaty prowadziła także Główna Komisja Prognozowania Resortu Oświaty i Wychowania, powołana przez ministra Henryka Jabłońskiego we wrześniu 1971 r. Rezultatem prac tej Komisji była „Prognoza rozwoju oświaty i wychowania” wydana w maszynopisie w 1973 r.⁸² Komisja doszła do wniosku, że działalność szkoły należy oprzeć na zasadzie, iż kształcenie nie jest magazynowaniem wiedzy, lecz przede wszystkim opanowaniem metody myślenia pozwalającej ciągle odtwarzać i wzbogacać zasób wiedzy. Stwierdziła, że należy kształtować umiejętność współdziałania, dyscypliny, intensywności pracy, rozbudzać wszechstronne zainteresowania humanistyczne, mające stanowić przeciwwagę dla ujemnych stron cywilizacji technicznej oraz pielęgnować wartości kulturalne świadczące o tożsamości kulturalnej narodu. Do głównych zadań systemu oświaty Komisja zaliczyła zapewnienie dzieciom równego startu w zakresie kształcenia, stworzenie modelu nauczania zapewniającego pełną drożność poziomą i pionową, unowocześnienie metod, środków i treści nauczania, wypracowanie takich metod pracy wychowawczej, które dadzą realne możliwości kształcenia i rozwoju indywidualnych cech osobowości ucznia. System oświatowy miał umożliwić dziecku wybór szkoły i kierunku kształcenia zgodnie z indywidualnymi możliwościami i aspiracjami, umożliwić rozwój uzdolnień i zamiłowań, działalność samorządową, organizować różne formy opieki nad uczniem, w tym także nad uczniem specjalnej troski, przedłużyć okres kształcenia na wiek przedszkolny i początkowy okres pracy zawodowej. Jednakże, te nowatorskie, jak na warunki polskiej oświaty, postulaty zostały pominięte przez decydentów. Gremia partyjne opowiedziały się, mimo przestróg pedagogów⁸³, za wprowadzeniem dziesięcioletniej ogólnokształcącej szkoły średniej. Duży

⁷⁸ Pedagogika Gestalt (postać, kształt, forma) wyrosła w latach siedemdziesiątych z kierunku psychologicznego, głoszącego, że życie psychiczne składa się z pewnych całości, zwanych postaciami, których nie można redukować. Za cel wychowania uznaje odnalezienie własnej tożsamości, odzyskanie utraconej lub stłumionej osobowości, samorealizację, rozpoznawanie osobistych potrzeb i zainteresowań, doskonalenie własnej świadomości. Nauczyciel-wychowawca jest przewodnikiem w tym procesie, o ile potrafi akceptować swoich wychowanków i postrzegać ich jako równoprawne jednostki ludzkie. Zaleca respektowanie zasady jedności ciała i psychiki, zachowania, uczuć i myślenia. Preferuje uczenie się przez przeżywanie i działanie.

⁷⁹ Pedagogia wychowania integralnego nawiązuje do pedagogiki Gestalt. Proponuje drogę do wyzwolenia się z bycia biernym konsumentem – wykorzystanie zasad pedagogiki Gestalt i przyjęcie wartości humanistycznych: twórczość, miłość, naturalność, efektywność, spontaniczność, zabawa, ukierunkowanie na drugiego człowieka.

⁸⁰ Pedagogika radykalnego humanizmu krytykuje instytucje edukacyjne, w których panuje biurokracja, wrogość, destrukcja, wzajemna zależność, przedmiotowe traktowanie ludzi. Zaleca wprowadzenie do szkół wolności od więzów politycznych, wolności myślenia, swobodnej twórczości i wolności do podejmowania ryzyka. Szkoła powinna opierać się na wartościach humanistycznych, promować postawę „być” i afirmować optymizm.

⁸¹ Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973.

⁸² Andrzej Świecki, Oświata i szkolnictwo w XXX leciu PRL. Warszawa 1975, s.104-105.

⁸³ Koncepcja 10-latki była krytykowana przez licznych specjalistów - pedagogów. Szczególnie ostro uwidoczniło się to podczas Ogólnopolskiego Kongresu Pedagogicznego, który obradował w październiku 1977 r. Podobnie było na spotkaniu specjalistów z zakresu ekonomiki oświaty i socjologii wychowania, w Tykocinie w czerwcu 1978 r. Główne zarzuty: koncepcja rozmija się z oczekiwaniami społecznymi; dziesięcioletka nie da uprawnień szkoły średniej, a dla zdobycia zawodu lub prawa do zdawania egzaminów na studia wyższe konieczne będzie ukończenie dwuletniej szkoły uzupełniającej; przyczyni się do dewaluacji zawodów robotniczych, nie wymagających takiego obszernego i długotrwałego wykształcenia ogólnego

wpływ na taką decyzję miało dążenie do upodobnienia polskiej oświaty do modelu radzieckiego. Przyznał to minister Oświaty i Wychowania Jerzy Kuberski na sesji naukowej zorganizowanej w 1973 r. z okazji 50-lecia ZSRR.⁸⁴ O innych motywach dążenia do upowszechnienia wykształcenia średniego można przeczytać w uchwałach VI Zjazdu PZPR. Stwierdzono w nich, że konsekwencją *dynamicznego rozwoju społeczno-gospodarczego kraju* oraz wkraczania do Polski *rewolucji naukowo-technicznej* musi być podniesienie ogólnego poziomu wykształcenia społeczeństwa. Za jedną z przyczyn konieczności reform w oświacie uznano umacnianie się w Polsce *socjalistycznych stosunków społecznych* przy jednoczesnym utrzymaniu się konfrontacji ideologicznej dwóch odmiennych ustrojów społeczno-ekonomicznych.⁸⁵ Uczeń i jego rozwój osobisty nie stały się przedmiotem namysłu partyjnych i oświatowych decydentów.

Program nauczania przeznaczony do wstępnych wdrożeń, opracowany dla *dziesięciolatki*, za główne zadanie historii jako przedmiotu nauczania uznawał zapoznanie uczniów z dziejami narodu i państwa polskiego, a także z najważniejszymi wydarzeniami z historii powszechnej; ukazanie rozwoju cywilizacyjnego ludzkości oraz genezy współczesnych stosunków społeczno-gospodarczych, ustrojowych, politycznych i kulturalnych; ukazanie związków pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego oraz powiązań historii ojczyzny z dziejami powszechnymi, a także stopniowe wdrażanie do myślenia nomotetycznego, do dostrzegania i rozumienia podstawowych prawidłowości rozwoju historycznego. Realizacja tych celów miała wyrobić u uczniów racjonalny stosunek do przeszłości oraz ukształtować naukowy pogląd na dzieje narodu i państwa polskiego oraz historię powszechną. Nauczanie historii miało przygotować uczniów do aktywnego i świadomego udziału w życiu politycznym, społecznym, gospodarczym i kulturalnym oraz do *twórczej pracy dla dobra socjalistycznej ojczyzny*.⁸⁶ Szczególne znaczenie przyznawano realizacji takich celów wychowawczych takich jak: wdrażanie do myślenia kategoriami życia społecznego, pogłębianie więzi uczuciowej z postępowymi tradycjami polskiego życia narodowego i państwowego, ukazywanie twórczego wkładu Polaków do dorobku kulturalnego ludzkości, budzenie szacunku dla rewolucyjnych tradycji polskiego ruchu robotniczego i dla socjalistycznego państwa, budzenie dumy z jego osiągnięć na polu społeczno-gospodarczym i kulturalnym, budzenie szacunku dla innych narodów, rozwijanie wrażliwości na krzywdę społeczną, wychowanie w duchu humanizmu, tolerancji i zbliżenia między narodami, a także budzenie przywiązania do tradycji internacjonalistycznych polskiego ruchu robotniczego i *braterskiej współpracy krajów socjalistycznych*. Za najważniejszy cel kształcący uznano przygotowanie uczniów do edukacji permanentnej poprzez rozbudzanie zainteresowania dziejami powszechnymi i historią Polski, rozwijanie indywidualnych zainteresowań historycznych oraz kształtowanie odpowiednich nawyków i umiejętności w zakresie pracy z różnymi źródłami wiedzy historycznej.

Program nauczania historii w szkole dziesięcioletniej, mimo, że nie pozbawiony sformułowań wywodzących się z nowatorskiej pedagogiki, tradycyjnie był dosyć szczegółowy, miał typowy układ liniowy, jednakże ze stosunkowo dużą ilością dziejów powszechnych, a także dziejów cywilizacji i kultury. Mimo to dominowała w nim historia polityczno-militarna dobrana zgodnie z potrzebami ustrojowymi. Dokument ten nie stanowił istotnego przełomu w edukacji historycznej, a poza tym nie wszedł w życie z powodu odwołania reformy. W latach osiemdziesiątych w szkołach funkcjonował, lekko tylko zmieniony w zakresie celów i treści, znany z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, *herbartowski* model edukacji historycznej. Nauczyciele unikali raczej nowatorstwa pedagogicznego, które nie było mile widziane przez władze.

Efekty takiego modelu edukacji jaki funkcjonował w okresie PRL zbadano pod koniec lat osiemdziesiątych. W lutym 1987 r. Rada Ministrów powołała do życia Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej, na czele z Czesławem Kupisiewiczem. Raport opracowany przez ten zespół ujawnił, że oświata przeżywała widoczny regres. Przejawiał się on takimi zjawiskami jak: tylko 43%

⁸⁴ Jerzy Kuberski, Słowo wstępne. [w:] Rola radzieckiej pedagogiki i oświaty w kształtowaniu osobowości komunistycznej. Materiały sesji naukowej 50-lecia ZSRR. Warszawa 1973, s.5-10.

⁸⁵ Kazimierz Parucki, Zarys systemu edukacji narodowej. „Nowa Szkoła” nr 7-8 z 1974 r., s.31.

⁸⁶ Program powszechnej szkoły średniej. Historia klasy IV-X. Warszawa 1977, s.164-165.

absolwentów szkół podstawowych kontynuowało naukę w szkołach średnich z maturą, tylko 10% młodzieży w wieku 19 lat rekrutowało się do szkół wyższych, wskaźnik absolwentów szkół wyższych na 100 tys. mieszkańców stawiał Polskę na końcu państw europejskich, w gronie takich państw jak Rumunia i Albania. Do kryzysowych zjawisk występujących w oświacie zaliczono także niski poziom uzyskiwanych przez szkoły wyników nauczania i wychowania, programy przeładowane wiedzą encyklopedyczną i przestarzałą, niedostosowane do możliwości uczniów, organizacja pracy szkół i stosowane metody niezgodne z wymaganiami nadchodzących czasów, spadek poziomu opanowania podstawowych umiejętności - czytania, pisania zgodnego z zasadami ortografii i gramatyki, zasobu słownictwa, operacji matematycznych, brak powiązania wiedzy z życiem.⁸⁷

Inne badania⁸⁸ pokazują, że w tym okresie, na skutek indoktrynacji politycznej i ideologicznej, powstał stereotyp wyższości edukacji zawodowej nad ogólnokształcącą, co przełożyło się na fakt systematycznego zmniejszania się ilości uczniów w szkołach ogólnokształcących na korzyść szkół zawodowych. Zjawisko to powodowało, że dla większości (w latach osiemdziesiątych nawet 80%) piętnastolatków bardzo ograniczał się zakres wyboru dalszej drogi kształcenia (szkoła zawodowa i technikum nie tylko bardzo zawężyły możliwość wyboru kierunku studiów, ale wręcz nie zachęcały do dalszego kształcenia), byli także zmuszani do dokonywania wyboru zawodu na zbyt wczesnym etapie swojego rozwoju (wąskie specjalizacje szkół zawodowych i techników). Taka polityka nie służyła wspomaganie szans jednostek, kształtowaniu ich podmiotowości i tożsamości. Służyła wyłącznie uprzedmiotowieniu i etatyzacji społeczeństwa. Upolityczniona i zindoktrynowana oświata, ignorująca nowoczesną pedagogikę doprowadziła do tego, że na początku lat dziewięćdziesiątych 77% Polaków w wieku 16 – 65 lat wykazywało niemożliwość zrozumienia prostych tekstów z codziennych gazet i instrukcji różnorodnych urządzeń lub sposobów postępowania.⁸⁹ Już badania przeprowadzone przez Zbigniewa Kwiecińskiego w początkach lat siedemdziesiątych wykazały, że średnio 75% wiedzy szkolnej wyrażonej w postaci pojęć nie zaistniało w świadomości młodzieży lub zaistniało błędnie (uczniowie oceniani bardzo dobrze, stanowiący 4% badanych opanowali 60% pojęć, uczniowie dobrzy, stanowiący 7% opanowali od 45% do 60% pojęć, ale uczniowie dostateczni, którzy opanowali od 16% do 45% pojęć stanowili aż 46% badanych, natomiast uczniowie niedostateczni, którzy opanowali do 15% pojęć stanowili aż 43% badanych; wyniki te nie miały potwierdzenia w ocenach szkolnych, które były zdecydowanie zawyżone).⁹⁰ Jest to bardzo ponury obraz szkoły ignorującej w praktyce podstawowe wskazania pedagogiki i dydaktyki.

Niewątpliwie istotną przyczyną opisanych skutków edukacji, w tym historycznej, była polityka oświatowa kolejnych rządów, która bez względu na opcje polityczne i światopoglądowe zmierzała do wykorzystania szkoły w celu ukształtowania takich obywateli państwa, którzy będą wspierali dany system rządów lub dominującą w danym momencie ideologię. Zdecydowanie natomiast zaniedbywano rolę systemu edukacji w indywidualnym wychowaniu człowieka, rozbudzeniu jego aktywności i zainteresowań oraz realizacji jego potrzeb. Uznawano, że jednostka może rozwijać się w ramach tak czy inaczej zorganizowanego życia społecznego, zaniedbując przy tym prawo dziecka do własnego, swobodnego rozwoju. Uczeń był nie tyle podmiotem ile przedmiotem działań systemu oświaty. Systematycznie minimalizowano wewnętrzną motywację młodych ludzi do kształcenia się poprzez tworzenie, w kolejnych reformach, rozwiązań (struktur, programów, zbiorów treści) nie uwzględniających ucznia, jego potrzeb, zainteresowań i możliwości. Szkolna edukacja historyczna w Polsce nie służyła uczniowi, lecz państwu i władzy, a na dodatek robiła to wyjątkowo nieefektywnie.

W wiek XXI Polacy weszli ze szkołą, która „nie pasuje do współczesnego świata, buduje przepaść między swymi praktykami a praktykami codzienności. Jest archaiczna, odzwierciedla stary,

⁸⁷ Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL. Warszawa - Kraków 1989.

⁸⁸ Opisane w publikacji: Teresa Hejnicka-Bezwińska, Zarys historii wychowania (1944-1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami. Część IV, Kielce 1996.

⁸⁹ Tamże, s. 26.

⁹⁰ Zbigniew Kwieciński, Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły. Toruń 1973.

*nie istniejący już porządek społeczny, ukazuje, iż takie pojęcia jak autorytet nauczyciela, rola prawd ostatecznych mają nadal tę sama moc i znaczenie. Szkoła nieświadoma własnych ograniczeń rości sobie nadal prawo do panowania nad jednostką (jej rozwojem, tożsamością, wiedzą). Absolutyzuje własne założenia, rości sobie prawo do przekazywania jedynie słusznych, sprawdzonych i potwierdzonych prawd. Wyposaża nauczyciela we władzę nieadekwatną do jego kompetencji intelektualnej i moralnej”.*⁹¹

⁹¹ Mirosława Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń 2001, s. 161.