

**Zofia Frączek**

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID 0000-0002-4572-5123

**Rozwijanie umiejętności czytania i czytelnictwa uczniów szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej, w świetle programów nauczania i wskazań do realizacji nowych programów szkolnych****Wprowadzenie**

Czytanie stanowi ważną umiejętność w życiu każdego człowieka. Pozwala na zdobywanie nowej wiedzy z różnych dziedzin nauki, rozbudza kreatywność, kształtuje krytyczne myślenie i wrażliwość moralną, poszerza ludzkie horyzonty oraz relaksuje. Szczególnie wiele korzyści czytelnictwo przynosi dzieciom i młodzieży. Pomiędzy 7 a 9 rokiem życia zachodzą znaczące zmiany w relacji dziecko – literatura. Przystaje ono być odbiorcą literatury, któremu jest ona przybliżana przez osobę dorosłą (np. rodzica czy też nauczyciela), a staje się samodzielnym jej czytelnikiem. Kontakt z utworem literackim przynosi dziecku wiele korzyści: uczy je odróżniania dobra od zła, dostarcza wiedzy o świecie, kształtuje samodzielne myślenie, rozwija wyobraźnię, wrażliwość estetyczną, kompetencje językowe, a także świadomość znaczenia takich wartości jak np. przyjaźń, miłość, odpowiedzialność, ojczyzna, oraz przygotowuje młodych czytelników do życia społecznego<sup>1</sup>. Znaczenie czytelnictwa dla rozwoju jednostkowego i społecznego dostrzegano również w okresie Drugiej Rzeczypospolitej, kiedy odbudowywało się polskie szkolnictwo. Wskazują na to treści programów nauczania w szkołach powszechnych, w szczególności do języka polskiego, a także wskazania dotyczące ich realizacji.

---

1 H. Ratyńska, *Rola książki i czasopisma w wychowaniu przedszkolnym*, [w:] *Kultura literacka w przedszkolu*, cz. I, red. S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska, Warszawa 1988, s. 224; J. Papuzińska, *Książki, dzieci, biblioteka. Z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*, Warszawa, 1992, s. 15.

## Szkolnictwo polskie w Drugiej Rzeczypospolitej – zarys problematyki

W okresie porzobiorowym struktura szkolnictwa ludowego często ulegała przeobrażeniom. Prace nad jego ujednoczeniem nie były łatwe, dlatego że zróżnicowanie zaborców w ich rozwoju miało istotny wpływ na odmienny stan oświaty ludowej, na podległych im ziemiach polskich. Różnice te były widoczne w zakresie ilości szkół elementarnych, w treściach programów nauczania, metodach kształcenia, w organizacji pracy szkół oraz w obszarze działań wychowawczych. Najwidoczniej i najsilniej wystąpiły one właśnie w szkolnictwie elementarnym<sup>2</sup>. Można powiedzieć, że na funkcjonowanie szkolnictwa powszechnego oddziaływała zróżnicowana w obrębie zaborów polityka narodowościowa, ekonomiczna, kulturalno-oświatowa, a także stan bazy lokalowo-materialnej i kadry nauczycielskiej. Istotne były również postawa ludności polskiej, jej aktywność oraz jakość kontaktów Polaków z ludnością innych narodowości. Działalność władz oświatowych niepodległej Polski była skupiona wokół kwestii ujednoczenia ustroju szkolnego, skompensowania pozostałych po zaborcach zaniedbań oraz określenia nowych zadań związanych z odbudową szkolnictwa, w szczególności podstawowego<sup>3</sup>.

Działalność ustawodawcza zmierzająca do ujednoczenia systemu edukacyjnego oraz odbudowy szkolnictwa podstawowego przypadła na czas wolnej Polski. W rozwoju tej formy oświaty w dwudziestoleciu międzywojennym można wyróżnić następujące okresy:

**1) Okres obejmujący lata 1918–1922.** Zostały wówczas ustalone prawne podstawy szkolnictwa powszechnego, przeprowadzono w zasadniczych zarysach jego unifikację i integrację oraz opracowano programy nauczania, rozpoczęto również proces dokształcania nauczycieli.

11 listopada 1918 roku powołano do życia Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, które zarządzało szkolnictwem wszelkich stopni i typów, sprawowało opiekę nad nauką, literaturą i sztuką, nad archiwami, bibliotekami, czytelniami, muzeami i teatrami oraz realizowało zadania państwa w sprawach wyznaniowych. Kwestie edukacji były podejmowane przez wszystkie działające partie polityczne oraz istniejące związki nauczycielskie. Związek Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych domagał się utworzenia szkoły siedmioklasowej, jednolitej programowo, obowiązkowej i bezpłatnej. Obowiązek szkolny miał się rozpoczynać po ukończeniu siódmego roku życia. Jednakże dzieci dobrze rozwinięte umysłowo i fizycznie mogły być przyjęte do szkoły już po ukończeniu sześciu lat. Najniżej zorganizowana szkoła powszechna miała mieć dwie klasy i dwóch nauczycieli. Demokratyczny projekt ustroju szkolnego zawierał program oświatowy przygotowany przez ministra oświaty Ksawerego Praussa, który zyskał poparcie postępowych kręgów nauczycielskich i samego Józefa Piłsudskiego. K. Prauss opowiadał się za jednolitym ustrojem szkolnym

---

2 E. Juško, *Struktura organizacyjna szkół powszechnych w powiecie tarnowskim w latach 1918–1939*. „Rocznik Nauk Społecznych” 2004, t. 32, z. 2, s. 113.

3 E. Juško, *Szkolnictwo powszechne w powiecie tarnowskim w latach 1918–1939*, Lublin 2003, s. 37.

z obowiązkową i bezpłatną siedmioletnią szkołą powszechną dla wszystkich dzieci. Starał się on także poprawić społeczną pozycję nauczyciela szkoły elementarnej, wydając Tymczasowy Dekret Rady Ministrów o stabilizacji i wynagrodzeniu nauczycielstwa szkół powszechnych z 18 grudnia 1918 roku. 16 stycznia 1919 roku na czele nowego prawicowego rządu stanął Ignacy Paderewski, a ministrem oświaty został Jan Łukasiewicz. Rząd ten zmienił warunki i sposób wprowadzania reform szkolnictwa. Sprawy pilne regulowano ministerialnymi dekretemi. W lutym 1919 roku wydano dokumenty, które regulowały prawne i organizacyjne podstawy szkolnictwa powszechnego – Dekret o obowiązku szkolnym i Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych. W okresie tym prowadzone były prace nad programami dla szkół powszechnych. Ich pierwsze wydania ukazywały się w latach 1918–1922. W czerwcu 1920 r. wydano Ustawę o tymczasowym ustroju władz szkolnych, która porządkowała istniejące przepisy prawne, a najwyższą władzę zwierzchnią nad szkolnictwem powierzała Min. WRiOP. Sprawy oświatowe znalazły dla siebie miejsce w pierwszej konstytucji Drugiej Rzeczypospolitej, uchwalonej 17 marca 1921 r. Edukacja na poziomie szkoły powszechnej była obowiązkowa i bezpłatna w szkołach państwowych i samorządowych. Wszystkie szkoły oraz zakłady wychowawcze publiczne i prywatne podlegały nadzorowi państwowemu. Nauka religii była obowiązkowa we wszystkich szkołach publicznych, a nadzór nad nią sprawował właściwy związek religijny i państwowe władze szkolne. 17 lutego 1922 r. przyjęto Ustawę o zakładaniu i utrzymaniu publicznych szkół powszechnych, która normowała przepisy dotyczące obwodów szkolnych sieci szkolnej, organizowania szkół, wielkości świadczeń ze strony samorządów terytorialnych i państwa na rzecz szkoły. Kolejną przyjętą w tym dniu ustawą była Ustawa o budowie publicznych szkół powszechnych. Nakładała ona na gminy obowiązek zabezpieczenia szkołom i nauczycielom właściwych pomieszczeń, gruntów pod budowę, na boiska i ogrody szkolne, wznoszenie nowych budynków szkolnych, mieszkalnych i gospodarczych. Najwięcej trudności podczas organizowania szkolnictwa powszechnego przysparzała baza lokalowa oraz brak kwalifikacji nauczycieli<sup>4</sup>.

**2) Okres obejmujący lata 1923–1926 (maj).** W tym czasie miało miejsce przegrupowanie sił politycznych i zajęcie naczelnego miejsca przez blok polityczny pod nazwą „Chejno-Piast”, który obejmował Narodową i Chrześcijańską Demokrację oraz Polskie Stronnictwo Ludowe „Piast”. Pierwszoplanowe miejsce zajmowała endecja, która wpływała na kształt ideowego oblicza szkoły powszechnej<sup>5</sup>. Od roku 1924 postępowała poprawa koniunktury gospodarczej wyrażająca się we wzroście produkcji i zatrudnienia, co pozwoliło na zwiększenie wydatków przez Min. WRiOP na potrzeby polskiego szkolnictwa, w tym także na jego szczeblach wyższych<sup>6</sup>.

---

4 K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w latach 1918–1932*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970, s. 13–14; E. Juško, *Szkolnictwo powszechne...*, dz. cyt., s. 37–43; A. Niedojadło, *Wychowanie narodowe i państwowe w szkołach powszechnych Okręgu Szkolnego Krakowskiego w latach 1918–1939*, Lublin–Tarnów 2013, s. 17–28; Z. Ruta, *Szkolnictwo powszechne w okręgu szkolnym krakowskim w latach 1919–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980, s. 19.

5 K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w latach 1918–1932*, dz. cyt., s. 14.

6 D. Drynda, *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 1987, s. 39.

31 lipca 1924 roku pojawiła się ustawa dotycząca szkolnictwa prywatnego i publicznego dla mniejszości narodowych (białoruskiej, litewskiej, ukraińskiej), wprowadzająca wspólną szkołę dla dzieci polskich i innych narodowości, co prowadziło do polonizacji mniejszości narodowych. W 1925 roku dyskusje w środowisku nauczycielskim wywołał nowy projekt reformy systemu szkolnictwa, zaprezentowany przez ówczesnego ministra Stanisława Grabskiego. Pod propozycją umożliwienia dostępu dzieci (szczególnie z rodzin wiejskich) do szkolnictwa na wyższym szczeblu zaproponowano podział siedmioletniej szkoły powszechnej na dwa stopnie programowe. Dostrzeżono jednak, iż przewidziane wieloletnie selekcje młodzieży umożliwiały dostęp do wyższych szczebli edukacyjnych jedynie dzieciom ze środowisk zamożnych. Dlatego też zarówno złożona sytuacja polityczna, jaka panowała wewnątrz koalicji, jak i presja opinii społecznej przyczyniły się do wycofania tej ustawy spod obrad sejmu. Ważnym wydarzeniem było również podpisanie przez rząd polski ze Stolicą Apostolską w dniu 20 lutego 1925 r. konkordatu, który zwiększył wpływ Kościoła katolickiego na nauczanie religii. W analizowanym okresie odnotowano wyraźny niż demograficzny, będący skutkiem spadku urodzeń wywołanych I wojną światową. Sytuacja ta przyczyniła się do wzrostu wskaźnika nauczania, który był jednak wzrostem pozornym. Na uwagę zasługuje to, że polepszeniu uległa baza lokalowa oraz stopień organizacji szkół, a znacznej poprawie wskaźnik liczebności wykwalifikowanych nauczycieli – z 50% w 1922 roku do 78% w 1926 roku<sup>7</sup>.

**3) Okres obejmujący lata 1926–1932.** Przejęcie władzy w maju przez obóz Józefa Piłsudskiego nie zmieniło od razu istniejących form ustroju państwowego ani też organizacji systemu szkolnego. Jednakże przegrupowania w układzie politycznym i zmiany w aparacie oświatowym spowodowały nowy kierunek w polityce oświatowej, w której kształtowaniu wyróżnić można dwa etapy.

Pierwszy obejmował czas od maja 1926 roku do końca 1928 roku. Ze względu na dobrą przejściową koniunkturę gospodarczą oraz zmniejszenie się liczby dzieci w wieku szkolnym można mówić o występowaniu w tym okresie pomyślnych warunków dla rozwoju oświaty. W 1927 roku za sprawą ministra oświaty Gustawa Dobruckiego podejmowano działania skoncentrowane na realizacji wychowania państwowego i przygotowaniu nowego ustroju szkolnego. Zgodne z rozporządzeniem Prezydenta RP z dnia 10 stycznia 1928 r. ograniczono kompetencje terenowych władz szkolnych. Zostały one podporządkowane wojewodom i starostom. Wprowadzono również zmiany w uprawnieniach samorządów szkolnych<sup>8</sup>.

Drugi etap to okres od 1929 do 1932 roku (do reformy Janusza Jędrzejewicza). Występujący kryzys ekonomiczny, wzrost liczby uczniów realizujących obowiązki szkolny oraz zaniedbania rządu sanacyjnego przyczyniły się do regresu w dziedzinie szkolnictwa powszechnego. Przygotowując się do wdrożenia reformy systemu

---

7 K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne...* dz. cyt., s. 14; E. Juško, *Szkolnictwo powszechne...*, dz. cyt., s. 43–44; A. Niedojadło, *Wychowanie narodowe i państwowe...*, dz. cyt., s. 28–30; Z. Ruta, *Szkolnictwo powszechne...*, dz. cyt., s. 58–59.

8 K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne...* dz. cyt., s. 14; E. Juško, *Szkolnictwo powszechne...*, dz. cyt., s. 44–45; A. Niedojadło, *Wychowanie narodowe i państwowe...*, dz. cyt., s. 30–33.

oświaty, władze państwowe prowadziły stosowną politykę personalną wśród władz szkolnych i nauczycieli. W latach 1926–1931 część nauczycieli została zmuszona do przejścia na emeryturę lub też przeniesiona do innych szkół, a niektórzy z przyczyn politycznych byli zwalniani.

**4) Okres obejmujący lata od 1932 (od tzw. ustawy „jędrzejewiczowskiej”) do 1939.** W dniu 11 marca 1932 r. sejm uchwalił Ustawę o ustroju szkolnictwa, uzyskując przy tym poparcie Związku Nauczycielstwa Polskiego. Dokument ten rozstrzygał kompleksowo kwestie ustroju szkolnego. Regulował zagadnienie obowiązku szkolnego w sposób jednolity dla całego kraju (z wyjątkiem Śląska). Wprowadził trzystopniowy podział szkół, w których obowiązywały trzy szczeble programowe. Ustawa przewidywała organizowanie przedszkoli dla dzieci od 3 do 7 lat. Obowiązywał siedmioletni okres nauczania. Rozpocynał się on, kiedy dziecko ukończyło 7 rok życia, a mógł być realizowany poprzez uczęszczanie do publicznej szkoły powszechnej lub innej oraz w domu. We wszystkich szkołach nauka miała trwać 7 lat, jednakże w szkole I stopnia realizowano program 4 klas, w szkole II stopnia program 6 klas, a w szkole III stopnia program 7 klas. Utrwalanie istnienia szkół o różnym stopniu ogólności było powodem krytyki Ustawy przez opozycyjnych polityków i niektórych nauczycieli. W odpowiedzi na krytyczne opinie w 1937 roku Min. WRiOP wydał okólnik nr 71 w sprawie ułatwiania uczniom szkół powszechnych stopnia I i II przechodzenia do szkół wyższego stopnia albo też innego typu. Począwszy od przewrotu majowego, władze państwowe realizowały proces podporządkowywania sobie szkolnictwa. W dniu 4 lipca 1933 r. Prezydent RP, wydając Rozporządzenie o organizacji obwodów szkolnych, dał szerokie kompetencje i uprawnienia inspektorom szkolnym. Istotna stała się także Ustawa o samorządzie szkolnym z 23 lutego 1939 roku, która zakładała likwidację tradycyjnej odrębności samorządu szkolnego. Mimo wielu słabości Ustawa z 1932 roku przyniosła wiele korzyści, do których można zaliczyć: unifikację organizacji szkolnictwa na terenie całego kraju, wprowadzenie jednolitych przepisów prawnych, zreformowanie systemu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, przygotowanie wartościowych pod względem merytorycznym i pedagogicznym programów nauczania i podręczników. Po zakończeniu II wojny światowej według zapisów tej Ustawy podjęto działania skierowane na odbudowę polskiego szkolnictwa<sup>9</sup>.

## **Nowe trendy w pedagogice i ich wpływ na rozwój czytelnictwa w okresie Drugiej Rzeczypospolitej**

Planowe upowszechnianie czytelnictwa przypada na początek XX wieku i wiąże się z pojawiającymi się w pedagogice nowymi trendami, do których rozwoju przyczynił się wzrost badań psychologicznych nad dzieckiem i jego rozwojem. W Europie trendy

---

<sup>9</sup> E. Juško, *Szkolnictwo powszechne...*, dz. cyt., s. 45–47; A. Niedojadło, *Wychowanie narodowe i państwowe...*, dz. cyt., s. 33–39; W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, s. 49–57.

te nazywano „nowym wychowaniem”, natomiast w Stanach Zjednoczonych stosowano określenie „wychowanie progresywne”<sup>10</sup>.

„Nowe wychowanie” było wymierzone przeciwko wszelkim niedoskonałościom „szkoły herbartowskiej”. Jego zaczątkiem były trzy nurty: naturalizm (J. J. Rousseau – 1712–1778, Lew Tołstoj – 1828–1910), socjologizm (August Comte – 1798–1857, Emil Durkheim – 1858–1917) i kulturalizm (Immanuel Kant – 1724–1804, Wilhelm Dilthey – 1833–1911). Ideowymi składnikami „nowego wychowania” były postulaty pajdocentryzmu, pedagogiki wychodzącej od dziecka. Domagano się odrzucenia pierwszoplanowej roli nauczyciela. W nowym wychowaniu zalecano, aby opierać się na spontanicznej aktywności wychowanków, uwzględniającej ich zainteresowania oraz aktualnie przeżywane problemy i potrzeby<sup>11</sup>.

Zmiany, jakie zachodziły w amerykańskim szkolnictwie, obrazują zasady wychowania przyjęte w 1920 roku przez Stowarzyszenie Progresywnego Wychowania, które głosiły, że: dziecko musi mieć prawo do swobodnego, naturalnego rozwoju; jego zainteresowania winny być sytuowane podczas lekcji na miejscu pierwszym; nauczyciel ma być dla ucznia przewodnikiem, a nie nadzorcą; jednym z obowiązków nauczyciela jest realizowanie badań nad rozwojem ucznia; fizyczny rozwój ucznia powinien być śledzony przez nauczyciela-wychowawcę; istotnym warunkiem zaspokajania życiowych potrzeb dziecka jest współpraca szkoły z jego rodziną; szkoła progresywna ma się stać rzecznikiem przemian wychowawczych<sup>12</sup>. Reprezentantem nowej myśli pedagogicznej na gruncie amerykańskim był m.in. filozof pragmatysta, pedagog John Dewey (1859–1952).

Teoria „nowego wychowania” znalazła wielu zwolenników w Europie. Wymienić można tu szwajcarskiego psychologa Edouarda Clapareda (1873–1940), propagującego „szkołę na miarę dziecka”<sup>13</sup>, czy też niemieckiego pedagoga Georga Kerschensteinera (1854–1932), popularyzującego „szkołę pracy manualnej”<sup>14</sup>. W rozwój myśli edukacyjnej i wychowawczej tamtych czasów bardzo wiele wniosła także włoska pedagog Maria Montessori (1870–1952), reformatorka systemu przedszkolnego. Opoowiadała się za wychowaniem naturalnym, bazującym na założeniu, że w wychowaniu należy uwzględniać naturalne prawa rozwoju i naturalne reakcje, a także naturalne tendencje występujące w zachowaniu wszelkich istot żywych. Była ona przekonana o tym, że poznawanie rzeczywistości, która otacza jednostkę ludzką, dokonuje się nie tylko poprzez intelekt, ale również poprzez emocje i instynkty<sup>15</sup>. Podobne stanowisko zajmował francuski pedagog Celestyn Freinet (1896–1966), który zainicjował „ruch szkoły nowoczesnej”. Przeciwwstawił się tradycyjnym metodom nauczania oraz

---

10 J. Sobczak, „Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939), Bydgoszcz 1998, s. 22–24; K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 46–47.

11 S. Sztobryn, *Nowe wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 710–711.

12 J. Sobczak, „Nowe wychowanie”..., dz. cyt., s. 30–32.

13 L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 64–74.

14 Tamże, s. 190–198.

15 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 256–257.

wychowania i opowiedział się za metodami naturalnymi, określanymi w literaturze, od nazwiska autora, technikami freinetowskimi. Metody te, jak mówi sama nazwa, miały służyć zdobywaniu wiedzy i umiejętności w sposób całkowicie naturalny, a warunkiem ich skuteczności miało być: zapewnienie uczniom możliwości realizacji swobodnej ekspresji; realizacja idei samorządności; odpowiednie wyposażenie klas szkolnych<sup>16</sup>.

W Europie nową myśl pedagogiczną popularyzowała założona w 1921 roku w Calais Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania, której agendy i siedem kongresów miały na celu upowszechnianie idei ruchu „nowego wychowania”. „Zwoływane międzynarodowe kongresy podejmowały takie zagadnienia, jak: wyzwolenie sił twórczych dziecka (Heidelberg 1925), sprawa wolności dziecka a nauczyciel (Locarno 1927), nowoczesna psychologia w programach szkolnych (Helsingör 1929), miejsce wychowania wobec ewolucji społecznej (Nicea 1932) i problem wolnego wychowania w wolnym społeczeństwie (Cheltenham 1936). Kongresy te obok atrakcyjnej problematyki miały również bogatą oprawę towarzyszącą w postaci kameralnych spotkań, wycieczek, kursów, a także pociągały przez zjazdy wielu czołowych pedagogów, jak Pierre Bovet, Adolphe Ferrière i Ovide Decroly”<sup>17</sup>.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania popularyzowała następujące wychowawcze założenia:

- celem wychowania jest wyposażenie dziecka w zdolności sprzyjające kształtowaniu przewagi ducha nad materią w jego codziennym funkcjonowaniu, pielęgnowanie i pomnażanie jego siły duchowej; nowe wychowanie powinno szanować indywidualność dziecka;
- przygotowując dziecko do życia, należy uwzględniać wrodzone zainteresowania dziecka, które ujawniają się podczas jego aktywności;
- dzieci powinny uczestniczyć w organizowaniu warunków ich aktywności, kształtowaniu dyscypliny, co przyczynia się do wzmocnienia ich poczucia odpowiedzialności indywidualnej i społecznej;
- współzawodnictwo egoistyczne należy w wychowaniu zastąpić współdziałaniem, uczącym dojrzałej partycypacji w kreowaniu dobra określonej zbiorowości;
- należy popularyzować system koedukacyjny dla umożliwienia pozytywnego wzajemnego wpływania na siebie chłopców i dziewcząt;
- trzeba dążyć do takiego wychowania społecznego, które pozwoliłoby na wykształcenie obywatela świadomego swego człowieczeństwa i szanującego godność ludzką innych<sup>18</sup>.

Istotnym oparciem dla działalności Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania był Instytut J. J. Rousseau w Genewie oraz Międzynarodowe Biuro Wychowania. W instytucie realizowano badania nad dziećmi i młodzieżą, stanowił on także centrum

---

16 Tamże, s. 113.

17 L. Grochowski, *Udział Polski w międzynarodowym ruchu pedagogicznym, w okresie międzywojennym*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1984, t. 27, s. 182.

18 *Kronika Pedagogiczna*, „Ruch Pedagogiczny” 1923, nr 1, s. 58–59, [on-line:] <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/280636/edition/254238/content> – 27.04.2022.

informacji naukowej w dziedzinie psychologii i pedagogiki oraz centrum propagowania idei „nowego wychowania”<sup>19</sup>.

Reformatorski ruch Nowego Wychowania przyczynił się do pojawienia się w Stanach Zjednoczonych i Europie wielu różnych odmian szkół, koncepcji pracy z dzieckiem czy też systemów wychowawczych i dydaktycznych, do których należą: „szkoła pracy”, „szkoła aktywna”, „szkoła pracy produkcyjnej”, „szkoła twórcza”, „metoda projektów”, „uczenie się pod kierunkiem”, „metoda winnetkowska”, metoda „ośrodków zainteresowań”, metoda „nowych technik dydaktycznych” i wiele innych<sup>20</sup>. „Nowe szkoły próbowały zmieniać program nauczania, organizować naukę łączną, zastępować system klas zespołem pracowni, łączyć nauczanie z pracą ręczną, organizować artystyczną działalność dzieci, dostosowywać tok nauczania do ich zainteresowań i do indywidualnych możliwości”<sup>21</sup>.

W 1927 roku na kongresie Ligi w Locarno powstała Sekcja Polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, w której skład weszli liczący się pedagodzy, psycholodzy i socjolodzy Drugiej Rzeczypospolitej, m.in.: A. B. Dobrowolski, M. Grzegorzewska, L. Krzywicki, J. Mirski, B. Nawroczyński, H. Radlińska, H. Rowid, L. Zarzecki<sup>22</sup>.

Idea „nowego wychowania” nie pozostawała bez wpływu na rozwój teorii i praktyki pedagogicznej w Drugiej Rzeczypospolitej. Świadczą o tym następujące eksperymenty szkolne:

- zastosowanie metody projektów przez M. Siudaka w latach 1921–1931 w wiejskiej szkole w Turkowicach na Wołyniu;
- realizowanie nauczania łączonego przez J. i A. Maćkowiaków w latach 1923–1931 w szkole powszechnej w Mosinie pod Poznaniem;
- wprowadzenie planu daltońskiego przez J. Młodowską w latach 1925–1936 w Państwowym Żeńskim Seminarium Nauczycielskim w Chełmie Lubelskim, a w latach 1928–1936 przez W. Dzierzbicką w Państwowym Żeńskim Seminarium Nauczycielskim w Warszawie, natomiast w latach 1930–1931 przez S. Zimmera w Szkole Handlowej we Lwowie;
- prowadzenie szkolnych ośrodków wychowawczych w latach 1927–1939 przez T. Łopuszańskiego w Rydzynie, a w latach 1924–1925 przez S. Usarkową w Warszawie;
- realizowanie eksperymentu dydaktyczno-wychowawczego w latach 1934–1939 w Gimnazjum im. B. Limanowskiego na warszawskim Żoliborzu<sup>23</sup>.

Elementem łączącym różne odmiany „nowego wychowania” była troska o rozwój aktywności dziecka, poszanowanie jego natury, wzmacnianie samodzielności w zdobywaniu wiedzy sprzyjającej rozwijaniu się umiejętności i zamiłowania do samokształcenia. Nową szkołę ujmowano jako instytucję, która troszczy się o całe

---

19 D. Dziewulak, M. S. Szymański, *Genewska Grupa Badań Nad Nowym Wychowaniem*, „Nowa Szkoła” 1991, R. (XLVII) 498, nr 12, s. 612.

20 S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Kielce 1998, s. 33–34.

21 B. Suchodolski, *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Warszawa 1958, s. 601–602.

22 D. Dziewulak, M. S. Szymański, *Genewska Grupa Badań Nad Nowym Wychowaniem*, dz. cyt., s. 612.

23 Tamże, s. 613.



życie psychiczne dziecka, jego rozwój intelektualny i emocjonalno-wolicjonalny<sup>24</sup>. Czytelnicstwo zaś postrzegano jako jeden z najistotniejszych elementów kształcenia i wychowania młodego pokolenia. Dostrzegano w nim sposób na pozyskiwanie informacji z wielu źródeł, a co za tym idzie docierania do prawdy, kształtowania samodzielnych sądów i podejmowania celowych działań. Dlatego też zakładano biblioteki publiczne i szkolne, wydawano opracowania, biuletyny i periodyki, w których dokonywano oceny ukazujących się pozycji, adresowanych do dzieci i młodzieży. Taką rolę czytelnicstwa zauważono najszybciej w Stanach Zjednoczonych, za których przykładem poszły kraje europejskie – np. Anglia, Niemcy, Francja<sup>25</sup>.

Na znaczenie obcowania przez dzieci i młodzież z lekturą zwracano uwagę także w Polsce, przypisując jej rolę wychowawcy młodego pokolenia. Wskazywano, że rozwija ona wyobraźnię, uczucia estetyczne, uczy miłości do przyrody i świata, wpływa na kulturę codziennego życia i międzyludzkie relacje, ułatwia podejmowanie decyzji i pomaga uwierzyć we własne możliwości<sup>26</sup>.

Założenia „nowego wychowania”, a przede wszystkim podjęte u progu Drugiej Rzeczypospolitej decyzje o upowszechnieniu szkolnictwa na pierwszym poziomie kształcenia przyczyniły się do nadania czytelnicstwu dzieci i młodzieży priorytetowego znaczenia<sup>27</sup>. Jednakże rozwijanie czytelnicstwa napotykało na wiele trudności. Jednym z nich był analfabetyzm. W 1918 roku Polska była krajem, w którym jedną trzecią mieszkańców stanowili analfabeci. Sytuacja jednak różniła się w poszczególnych regionach, wiele zależało od tego, pod jakim zaborem mieszkańcy wcześniej funkcjonowali. Zdecydowanie najtrudniejsze było położenie mieszkańców zaboru rosyjskiego, w którym analfabeci stanowili ok. 55–57%. Kolejną istotną przeszkodą w rozwijaniu czytelnicstwa była trudna sytuacja ekonomiczna mieszkańców Polski w okresie międzywojennym, do której przyczynił się kryzys ekonomiczny lat trzydziestych. W takich okolicznościach książka nie była dla wielu ludzi artykułem pierwszej potrzeby. Ujawniła się także pewna obojętność sporej części społeczeństwa wobec książki. Uważano, że jest ona produktem mało użytecznym i zbyt cennym, nie traktowano jej jako źródła wiedzy<sup>28</sup>. Warto jednak zauważyć, że z chwilą odzyskania niepodległości, mimo niesprzyjających warunków (inflacja, brak papieru, niedostateczna modernizacja drukarstwa), nastąpiło wielkie ożywienie w ruchu wydawniczym i księgarskim. W latach międzywojennych było w Polsce ok. 500–600 wydawców, prawie 800 księgarni asortymentowych, około 1200 punktów księgarskich, blisko

---

24 J. Sobczak, *Realizacja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, cz. I, Bydgoszcz 1978, s. 22.

25 I. Michalska, *Wychowanie do czytelnicstwa uczniów szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 2011, s. 21–28.

26 J. Ustupski, *Program nauki a organizacja czytelnicstwa w szkole powszechnej*. „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego” 1937, nr 2, s. 66, [on-line:] <https://pbc.biaman.pl/dlibra/publication/19857/edition/18972/content?&ref=struct&meta=-lang-pl> – 20.04.2022.

27 I. Michalska, *Wychowanie do czytelnicstwa...*, dz. cyt., s. 43.

28 Tamże, s. 43–52.

700 wypożyczalni książek. Stale zwiększała się liczba wydawanych tytułów, w 1939 roku było ich 6022<sup>29</sup>.

W okresie międzywojennym ważną rolę w upowszechnianiu czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży przypisywano ich środowisku rodzinnemu, a w szczególności matkom, nakładając na nie obowiązek budzenia zainteresowań książką. W szczególności kwestię tę podnoszono w czasopismach adresowanych do żeńskiego odbiorcy, takich jak np. „Dziecko i Matka”, „Opieka nad Dzieckiem”, „Kobieta Współczesna”. Celem zawartych w nich treści było wzbudzenie potrzeby czytania u kobiet oraz zainteresowanie ich czytelnictwem dzieci. Udzielano także rad dotyczących wprowadzania dziecka w kulturę literacką, przygotowywania go do samodzielnego i świadomego czytania. Zwracano uwagę na konieczność dostosowywania książek do wieku dziecka, prezentowano różne kryteria ich doboru, zachęcano do zakładania bibliotek domowych oraz biblioteczek dziecięcych<sup>30</sup>.

### **Rozwijanie umiejętności czytania i zamiłowań czytelniczych w programach nauczania i wskazaniach do ich realizacji**

Po odzyskaniu niepodległości jednym z najważniejszych zadań było uporządkowanie szkolnictwa. „Szkoła powszechna, jako placówka oświatowo-wychowawcza zobowiązana była nie tylko do rozwijania i wyposażania umysłów uczniów w określoną programami nauczania wiedzę, kształtowania osobowości, wyrabiania zdolności życiowej, zapędu do pracy i siły woli, ale również do przygotowania ich do uczestnictwa w kulturze, w tym m.in. do roli aktywnego czytelnika. Jednym z ważniejszych celów edukacyjnych stało się wykształcenie człowieka czytającego. I właśnie w upowszechnianiu czytelnictwa dostrzegano jeden z najistotniejszych instrumentów przyczyniających się do wytwarzania w społeczeństwie wspólnoty duchowej i wspólnego języka pojęć”<sup>31</sup>. Do zadań szkolnej kadry pedagogicznej w zakresie rozwijania czytelnictwa zaliczano: zaznajomienie uczniów z treściami szkolnych lektur; poznawanie ich literackich zainteresowań; zdobywanie środków materialnych pozwalających na szerzenie czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży; przemyślane organizowanie pracy szkolnej biblioteki i czytelnicy; realizowanie lektur w sposób sprzyjający sięganiu przez uczniów po książki i właściwym z nich korzystaniu; rozwijanie świadomości celu, do którego zmierza szkoła przez lekturę książek<sup>32</sup>.

Największą rolę w rozwijaniu czytelnictwa uczniów przypisywano nauczycielowi języka polskiego, który nadzorował zapoznanie się uczniów z lekturą obowiązkową i uzupełniającą oraz zachęcał ich do lektur indywidualnych. Zwrócono również

---

29 J. Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, Warszawa 1987, s. 27.

30 I. Michalska, *Wychowanie do czytelnictwa...*, dz. cyt., s. 53–62.

31 Tamże, s. 66.

32 S. Komar, *Czytelnictwo i organizacja biblioteki szkolnej jako program wychowawczy*. „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego” 1930, nr 3, s. 73, [on-line:] <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/doccontent?id=390720> – 24.04.2022.

uwagę na wspierającą w tym zakresie rolę nauczycieli innych przedmiotów, a także na znaczenie pisemek adresowanych do dzieci i młodzieży<sup>33</sup>. Do obowiązków kadry pedagogicznej należało również wdrażanie uczniów do systematycznego korzystania z biblioteki szkolnej<sup>34</sup>. Oprócz bibliotek szkolnych powstawały w szkołach biblioteki klasowe, których księgozbiór pochodził z wydzielenia kompletów książek z biblioteki wspólnej. Były to biblioteki specjalistyczne, zawierające piśmiennictwo z zakresu określonego przedmiotu, albo też biblioteki literackie, zawierające wybraną przez wychowawcę prozę i poezję<sup>35</sup>.

„W roku 1933 na 26 401 szkół powszechnych (w tym 23 573 wiejskich), biblioteki posiadały 23 933 szkoły (w tym 21 445 na wsi). Ogólna liczba tomów w bibliotekach wynosiła 4 429 000 (w tym 1 445 000 tomów posiadały biblioteki szkół powszechnych miejskich, a 2 984 000 tomów znajdowało się w bibliotekach szkół na wsi). W latach 1927–1939 księgozbiory bibliotek szkolnych wzrosły w skali krajowej dość znacznie, bo z 2 863 000 do 4 869 000 tomów. Była to jednak liczba niewspółmiernie mała w stosunku do istniejących potrzeb szkolnych”<sup>36</sup>.

Na troskę władz państwowych o rozwój czytelnictwa dzieci i młodzieży wskazuje powołanie już w 1923 roku Komisji do Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej, która dbała o zapewnienie czytelnikom dostępu do interesujących książek oraz wydawnictw periodycznych, adekwatnych do ich wieku oraz na właściwym poziomie artystycznym i estetycznym<sup>37</sup>.

Ważnym miejscem propagowania czytelnictwa w placówkach edukacyjnych były świetlice. Powoływały je szkoły i na ich terenie prowadziły swoją działalność. W dwudziestoleciu międzywojennym nie występowały one w każdej szkole, jednakże ich rozwijanie się umożliwiało organizowanie dla uczniów zajęć pozalekcyjnych i wspomaganie rozwoju młodych ludzi wywodzących się ze środowisk rodzinnych, które nie mogły zapewnić im odpowiednich warunków wychowawczych, kulturowych i materialnych. Niemal regułą było to, że świetlice szkolne zabiegały o posiadanie własnej biblioteczki o odpowiedniej liczbie książek oraz czasopism adresowanych do młodych czytelników<sup>38</sup>.

Czasopisma dla dzieci i młodzieży ogrywały istotną rolę w kształtowaniu postaw moralnych i estetycznych. Zapewniały one określone oddziaływanie ideowo-społeczne oraz przygotowywały do odbioru głębszych treści literackich. Duże znaczenie miała prasa Związku Nauczycielstwa Polskiego, która w drugim dziesięcioleciu istnienia pełniła funkcje służebne w stosunku do szkoły. Do najpopularniejszych pism dla

33 I. Michalska, *Wychowanie do czytelnictwa...*, dz. cyt., s. 73–76.

34 *Okólnik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w sprawie bibliotek dla młodzieży szkół powszechnych*. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa WRiOP” 1925, nr 11, poz. 103.

35 I. Michalska, *Wychowanie do czytelnictwa...*, dz. cyt., s. 90.

36 J. Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, dz. cyt., s. 33–34.

37 *Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 28 listopada 1923 r. w sprawie utworzenia Komisji do Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej*. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” 1923, nr 21, poz. 187.

38 I. Michalska, *Wychowanie do czytelnictwa...*, dz. cyt., s. 95–96.

dzieci należały: „Płomyk” (1917–1939); „Płomyczek” (1927–1939); „Moje Pisemko” (1902–1939); „Słonko” (1934–1939); „Iskry” (1923–1939); „Poranek” (1937–1939). Istotną rolę dydaktyczną i poznawczą spełniały pisma o charakterze dydaktycznym np.: „Młody Zawodowiec”; „Młody Technik”; „Przyjaciel Przyrody”; „Roboty Ręczne i Rysunki”; „Wynalazki i Odkrycia”. Zainteresowaniem czytelników cieszyły się także pisma komiksowe<sup>39</sup>.

Programy szkolne okresu Drugiej Rzeczypospolitej zwracały uwagę na korzyści wynikające z rozwijania umiejętności czytania i czytelnictwa uczniów. Przykładem mogą być programy nauczania do języka polskiego w szkołach powszechnych z 1924 roku oraz z 1933 roku. Czytelnictwo traktowano jako zjawisko, które wzbudzone od najmłodszych lat i mocno zakorzenione w życiu późniejszym przynosi duże korzyści dla jednostki i społeczeństwa.

W programie nauczania w siedmioklasowych szkołach powszechnych do języka polskiego z 1924 roku sformułowano następujące cele: rozumienie mowy, którą w codziennych relacjach posługuje się polski naród; rozumienie języka książkowego (prozy autorów popularnych, języka poetyckiego); praktyczne opanowanie języka (swobodne i poprawne wyrażanie się w mowie, poprawne wyrażanie się w piśmie w zakresie życia codziennego); wzbudzenie zamiłowania i wyrobienie uzdolnienia do czytania jako środka kształcącego umysł i serce; wzbudzenie świadomości miłości języka ojczystego. Przyjęto, że po pierwszym roku nauki dzieci powinny: nabrać wprawy w układaniu krótkich i prostych zdań; wolno czytać, lecz wyraźnie i poprawnie; pisać wolno, ale czysto i wyraźnie, łatwe wyrazy i zdania. Po dwóch latach uczniowie powinni: czytać wyraźnie poprawnie i płynnie z uwzględnieniem znaków pisarskich; umieć powtórzyć z pomocą nauczyciel treści przeczytanych i omówionych ustępów i pogadank; opisać przedmiot; stosować nowe wyrażenia i zwroty w zdaniu; układać pod opieką nauczyciela i w związku z poznаныmi czytankami proste zdania i łączyć je w krótkie całości; pisać czysto, wyraźnie i poprawnie wyrazy i zdania. Po ukończeniu trzeciego roku nauki poza wyraźnym poprawnym i płynnym czytaniem dzieci powinny: umieć opowiedzieć bez ciągłej pomocy nauczyciela treść krótkiej czytanki i pogadanki; opisać przedmiot; układać swobodnie i poprawnie na piśmie zdania krótsze i dłuższe, proste i bardziej złożone; formułować w formie prostych i krótkich zdań swoje spostrzeżenia i sądy bez pomocniczego tekstu; pisać czysto, wyraźnie i kształtnie. W kolejnych latach nauki, w klasach czwartych i piątych następował dalszy rozwój umiejętności czytelniczych uczniów, zalecano przejście do krótszych i dłuższych powiastek, opowiadań historycznych, baśni, legend oraz odpowiednich utworów poetyckich. Uczniowie pisali co dwa tygodnie wypracowania klasowe (w klasie czwartej tylko szkolne, a w piątej szkolne i domowe). W oddziale szóstym zalecano czytanie dłuższych opowiadań i powiastek pisanych prozą i wierszem, trudniejszych opisów przyrody i przedmiotów, zestawianie utworów dotąd poznanych ze względu na ich autorów i treść. Tak jak w klasie wcześniejszej uczniowie pisali co dwa tygodnie wypracowania klasowe szkolne i domowe. W ostatniej klasie siódmej obowiązywała lektura poważniejsza, czytana w szkole oraz w domu, we fragmentach, albo też

---

39 J. Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, dz. cyt., s. 189–190.

w całości, przybliżająca uczniom najwybitniejszych polskich autorów, takich jak np.: Mikołaj Rej, Jan Kochanowski, Ignacy Krasicki, Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Józef Kraszewski, Henryk Sienkiewicz, Maria Konopnicka, Eliza Orzeszkowa. Tak jak we wcześniejszych latach uczniowie pisali także wypracowania klasowe szkolne i domowe. Założono, że po ukończeniu siedmioklasowej szkoły powszechnej uczeń powinien nie tylko mówić i pisać poprawnie, rozumieć treść łatwiejszych utworów oraz mieć rozeznanie w najwybitniejszych dziełach polskich i ich autorach, ale rozwijając także zmiłowanie do języka i literatury polskiej, co po ukończeniu szkoły będzie go motywowało do uzupełniania wiedzy poprzez lekturę odpowiednich książek<sup>40</sup>.

W kolejnym programie nauczania języka polskiego w publicznych siedmioklasowych szkołach powszechnych z 1933 roku, w celach nauczania wskazano, iż język polski jest przedmiotem ogniskowym, o różnorodnych celach poznawczych, formalnych i wychowawczych. Nauka tego przedmiotu ma pozwolić młodzieży na zaznajomienie się z mową ojczystą i jej opanowanie. Założono, że w ciągu siedmiu lat pracy uczeń nauczy się jasno i poprawnie posługiwać językiem polskim warstw wykształconych, wspólnym dla całej Rzeczypospolitej i wszystkich Polaków na świecie. Będzie umiał czytać w tym języku ze zrozumieniem utwory poetyckie i pisane prozą, wypowiadać się za pomocą pisma kształtnego i ortograficznego w sposób prosty, jasny i logiczny z uwzględnieniem potrzeb życia praktycznego. Rozwijaniu i doskonaleniu umiejętności czytania cichego i głośnego miało towarzyszyć kształtowanie zamiłowania do czytelnictwa, wyrobienie potrzeby czytania dobrej książki i przywiązanie do niej. Przyjęto, że po zakończeniu klasy pierwszej uczeń powinien osiąść umiejętność powolnego, ale wyraźnego czytania łatwych tekstów z elementarza. Specjalną rolę w nauce czytania przypisano czytaniu cichemu, które jak założono, przyzwyczajają dzieci do ujmowania większych całości, a nie oddzielnych liter, dlatego warto mu poświęcić wiele uwagi. Kończący klasę drugą uczeń winien prezentować udoskonaloną umiejętność powolnego i wyraźnego oraz poprawnego czytania, a także rozumieć treść czytanki. Natomiast kończąc klasę trzecią, osiąść umiejętność wyraźnego i poprawnego czytania z uwzględnianiem najważniejszych znaków przestankowych. W klasie czwartej utrwalano umiejętność poprawnego i płynnego czytania z uwzględnieniem znaków przestankowych i rozumieniem treści czytanek. Z kolei na zakończenie klasy piątej uczeń miał osiąść umiejętność poprawnego i płynnego czytania z uwzględnieniem akcentu logicznego i uczuciowego oraz znaków przestankowych. W klasie szóstej doskonalili te umiejętności, natomiast w siódmej następowało utrwalenie sprawności w czytaniu głośnym i cichym, umiejętności samodzielnego czytania utworów ze zrozumieniem ich treści. W zależności od wieku zalecano, aby oprócz czytanek zamieszczonych w podręcznikach nauczyciele odwoływali do: podań, baśni, legend, wierszyków, ballad, arcydzieł literatury rodzimej oraz pisemek dla dzieci i młodzieży. W klasie siódmej przewidywano uwzględnienie rozprawek popularnonaukowych oraz poważniejszych utworów pisanych prozą i wierszem, w całości lub ich części,

---

40 *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Język polski*, wyd. 4, Warszawa 1924, s. 3–15, [on-line:] <https://www.dbc.wroc.pl/dlibra/publication/13257/edition/12026?language=pl> – 5.05.2022.

z uwzględnieniem arcydzieł rodzimej literatury autorstwa: Jana Kochanowskiego, Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, Henryka Sienkiewicza, Marii Konopnickiej, Bolesława Prusa, Władysława Reymonta i innych. Uwzględniono także lekturę wybranych utworów związanych z zainteresowaniami uczniów. Uczniowie omawiali lektury szkolne (czytane i omawiane w szkole) oraz domowe (czytane w domu i omawiane na lekcjach). Począwszy od klasy piątej, program przewidywał także lekturę uzupełniającą, realizowaną jako pracę domową. Podczas omawiania lektur należało położyć nacisk na wartości wychowawcze, zwłaszcza z dziedziny wychowania obywatelskiego. W klasie szóstej i siódmej zalecano dostarczanie uczniom wiadomości o wybitnych autorach i autorkach czytanych książek. Program zalecał również korzystanie z piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży, prenumerowanych przez klasę albo z lat ubiegłych<sup>41</sup>.

Usprawnieniu realizacji założeń nowych programów (związanych z „reformą jędrzejewiczowską”) miały służyć publikowane wskazania pt. „Jak realizować nowe programy szkolne”. Jedno z wydań dotyczyło rozwijania umiejętności czytania w szkole powszechnej<sup>42</sup>. Jego autorzy często odwoływali się w swoich wyjaśnieniach do treści programu nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych. Już we wstępie stwierdzono, że podstawą dla realizacji celów nauczania języka polskiego w szkole powszechnej jest czytanie, podkreślono, że bez należytego opanowania sztuki czytania realizacja celów poznawczych, wychowawczych i formalnych będzie utrudniona, a niekiedy wręcz niemożliwa<sup>43</sup>.

Zalecano, aby materiał do czytania czerpać z wypisów, lektur szkolnych, z książek uczniowskiej biblioteki, czasopism dla dzieci i młodzieży (np. „Płomyk”, „Płomyczek”), z gazetek szkolnych i klasowych oraz prac piśmiennych uczniów. Treści czytanek dla każdego poziomu miały być pogrupowane wokół omawianych tematów i tworzyć zwartą i przemyślaną całość (zarówno w obrębie poszczególnych klas, jak i w obrębie całego szczebla, a nawet szkoły). Zasadniczą osią ideową, nie tylko w odniesieniu do nauczania języka polskiego, ale i do całokształtu nauczania i wychowywania, była Polska i jej kultura. Jej poznanie traktowano jako podstawowy warunek wychowania w duchu państwowym. Przyjmowano, że aby książka była dla ucznia interesująca, powinna spełniać wymagania: musi być dostosowana do poziomu klasy; w klasach niższych koncentrować materiał do czytania wokół pór roku, a w klasach wyższych dokoła pewnych zagadnień; przechodzić od najbliższego otoczenia do coraz dalszego; mieć interesującą strukturę (zawierać sporo ilustracji powiązanych z czytankami, ilustracji bez tekstu, rebusów, zagadek, a na końcu spis treści; w klasach wyższych pożądany byłby słowniczek wyrazów trudnych); być starannie wydana (dobry papier, odpowiedni druk, okładki)<sup>44</sup>.

---

41 *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Język polski (projekt)*, Lwów 1933, s. 3–61, [on-line:] <https://kpbc.umk.pl/dlibra/publication/3343/edition/18252/content> – 8.05.2022.

42 *Jak realizować nowe programy szkolne*, S. Więcek, J. Ciepielewski, *Czytanie w szkole powszechnej (przykłady z praktyki)*, Warszawa 1933, [on-line:] <https://dbc.wroc.pl/dlibra/publication/20660/edition/18899?language=pl> – 4.05.2022.

43 Tamże, s. 5–6.

44 Tamże, s. 6–8.

We wskazaniach do opracowywania czytanek wyróżniono szereg istotnych momentów, wyjaśniając ich znaczenie i sposób realizacji:

1. pogadanka wstępna (przygotowanie) – ma na celu ułatwienie dzieciom zrozumienia treści zawartych w czytance i powinna występować przy opracowywaniu czytanek o treści historycznej, geograficznej, przyrodniczej;

2. czytanie przez nauczyciela (tzw. czytanie dla wzoru) – w klasach młodszych powinno występować częściej, bo dzieci nie opanowały jeszcze w sposób dostateczny sztuki czytania i przykład nauczyciela (jak należy czytać) jest tu bardzo pożądanym;

3. czytanie przez dzieci (ciche, głośne) – w pierwszym i drugim roku nauczania wysiłek nauczyciela ma się skupiać przede wszystkim na opanowaniu techniki czytania w najbardziej elementarnym zakresie. Należy jednak starać się, aby już przy pierwszych poznawanych wyrazach unikać czytania mechanicznego, lecz przez wytworzenie zainteresowania pobudzić do czynnego udziału wyobraźnię, uczucie i umysł. W klasie trzeciej i czwartej zwracać trzeba uwagę również na rozumienie treści i uwzględnianie znaków przestankowych, natomiast w klasach piątej i szóstej — na właściwe akcentowanie i wczuwanie się w treść przez właściwą modulację głosu. W rezultacie uczeń kończący szkołę powszechną powinien: wyraźnie i poprawnie wymawiać poszczególne wyrazy, rozumieć znaki pisarskie (przestankowe), uwzględniać akcenty logiczne, przez odpowiednią modulację głosu nadawać czytaniem tekstowi odpowiednie zabarwienie uczuciowe. Wskazywano, że czytanie ciche, bezgłośne, przy którym uczeń musi wzrokiem obejmować całe wyrazy, jest skutecznym środkiem opanowania techniki czytania, wyrobienia płynności czytania i dlatego powinno być często stosowane na szczeblu pierwszym. W czytaniu cichym w klasach wyższych dostrzegano metodę pracy, która uwzględniając indywidualne tempo pracy ucznia, pozwala mu lepiej wniknąć w treść czytanego utworu, a rozwijanie samodzielności przygotowuje go do samouctwa. Równoległe do czytania cichego powinno mieć miejsce czytanie głośne. Do cech dobrego głośnego czytania należy: wyraźne i poprawne wymawianie poszczególnych wyrazów; uwzględnianie znaków przestankowych oraz akcentu logicznego; czytanie z wczuwaniem się w treść. Umiejętność takiego czytania osiąga się drogą stopniowych ćwiczeń poprzez wszystkie lata nauki szkolnej. Jeżeli opracowujemy jakąkolwiek czytanke, to równoległe do czytania cichego powinniśmy przeczytać głośno dany tekst w całości (przy krótszych utworach) lub tylko jego niektóre urywki (przy dłuższych utworach). Do sposobów głośnego czytania zalicza się: czytanie całego tekstu przez jedno dziecko; czytanie po jednej części tekstu przez różne dzieci; czytanie z podziałem na role;

4. wyjaśnianie wyrazów – można je stosować przed czytaniem, w czasie czytania i po czytaniu, w zależności od typu utworu. W czasie czytania wprowadzamy wyjaśnienia wyrazów wtedy, kiedy jest ich bardzo niewiele i kiedy nie pociągną one za sobą zbyt przedłużającego się oderwania od czytanego tekstu. Natomiast wyjaśnienia wyrazów po czytaniu wprowadzamy wtedy, kiedy mamy zamiar na tle opracowanej czytanki zrealizować ćwiczenia słownikowe, związane z czytaniem. Wyjaśnienia słownikowe pozwalają na realizację następujących celów: wzbogacenie czynnego słownika uczniów (przede wszystkim w zakresie potrzeb życia codziennego), rozwinięcie

umiejętności posługiwania się nagromadzonym zasobem językowym, a w klasach starszych wdrożenie uczniów do odczuwania wartości estetycznych języka ojczystego;

5. opracowanie przeczytanej lektury – przy omawianiu lektury zarówno na stopniu niższym, jak i wyższym należy szczególną uwagę poświęcić na uwydatnienie składników treści, pozwalają one bowiem lepiej zrozumieć utwory i torują drogę racjonalnemu czytelnictwu. Jednakże zbyt drobiazgowo analiza treści nie jest pożądana, gdyż może ona wywołać zniechęcenie uczniów. Podczas omawiania treści trzeba pamiętać o wiązaniu zjawisk i sytuacji występujących w czytance z własnymi przeżyciami dzieci, a także unikać reprodukcji treści i schematycznego ich powtarzania za autorem;

6. budowanie planu – w klasie czwartej pojawia po raz pierwszy zadanie porządkowania wypowiedzi na tle czytanek, a w związku z tym wspólne układanie planu. W klasie piątej przechodzi się do układania planów całych utworów, rozwijanego dalej w klasie szóstej. Samo układanie planów powinno być poprzedzone ćwiczeniami przygotowującymi, w których poważną rolę odgrywają obrazki, a w szczególności historyjki obrazkowe. W pierwszych trzech latach nauczania mamy do czynienia z planem obrazkowym. Jego układanie traktuje się jako ćwiczenia przygotowujące do układania w klasach następnych planu słownego, wyrazowego. Trzeba jednak pamiętać, że nie każda treść nadaje się do układania planu;

7. zajęcia samodzielne w związku z opracowaną czytanką – dotyczy to głównie pracy domowej organizowanej w związku z omówioną w szkole czytanką. W młodszych klasach na pracę domową nadają się wszystkie rodzaje rozsypanek: wyrazowe, zdaniowe i wierszowe. Bywają niekiedy takie czytanki, które nie mają zakończenia albo początku. W tych wypadkach można polecić dzieciom, aby wymyśliły i uzupełniły brakującą jej część. Należy dzieci zachęcać, aby w domu czytały głośno młodszemu czy też starszemu rodzeństwu.

Zastosowanie wyżej przedstawionych metod w praktyce zależy miało od charakteru czytanki, poziomu klasy, zainteresowania dzieci i pomysłowości nauczyciela. Nie wszystkie musiały wystąpić przy każdej czytance. Podkreślić jednak należy, że jeden z nich był stały – czytanie przez dzieci<sup>45</sup>.

We wskazaniach do realizacji programu zawarto również przykłady opracowywania czytanek w klasach drugiej i czwartej, a także całości literackich mniejszych rozmiarów opracowywanych począwszy od klasy piątej. Podkreślono, że dobrze jest, jeżeli możemy opracować kilka utworów tego samego autora, pozyskujemy wówczas materiał do pewnej syntezy i charakterystyki autora na podstawie jego twórczości<sup>46</sup>.

Wyeksponowano też znaczenie bibliotek szkolnych dla rozwijania czytelnictwa dzieci. Zwrócono uwagę, że na bibliotekę szkolną powinny składać się biblioteki klasowe, tak by w każdej klasie znalazły się książki odpowiadające poziomowi danego zespołu dzieci oraz biblioteka centralna szkoły. Intensyfikacji czytelnictwa miało służyć: kontrolowanie tego, co dzieci czytają i jak czytają; prowadzenie pogadanek na temat treści książek; opracowywanie spisu lektur na dany rok szkolny; organizowanie

---

45 Tamże, s. 11– 56.

46 Tamże, s. 56–70.



na terenie szkoły i poszczególnych klas akcji promujących czytelnictwo (np. wystaw książek, konkursów literackich); sporządzanie wykresów przeczytanych książek (kwartalnych lub rocznych), odnoszących się do czytelnictwa poszczególnych uczniów oraz całej klasy.

Duże znaczenie dla rozwijania czytelnictwa przypisano gazetce szkolnej przygotowywanej w oparciu o materiały zaczerpnięte z prasy i udostępnianej czytelnikom na korytarzu szkolnym. Widziano w niej takie części jak: aktualności bieżącej chwili, dział okolicznościowy, naukowy i humorystyczny. Redaktorem miał być nauczyciel, ale do pracy można było wciągnąć uczniów i taką gazetkę zmieniać przynajmniej raz na tydzień. Przedstawiając liczne korzyści wynikające z prowadzenia gazetki, wyjaśniano, że: uczniowie mają okazję do czytania z jeszcze jednego źródła; dowiadują się wielu ciekawych rzeczy; dzieci już od wczesnych lat są przyzwyczajane do interesowania się chwilą bieżącą, ważnymi zdarzeniami z Polski i ze świata; w domu dzielą się wiadomościami zdobytymi tą drogą. Ponadto dzięki tak zorganizowanej gazetce szkolnej zmienia się nieco i charakter pauz, czas wolny przed lekcjami i po lekcjach uczniowie często również poświęcają czytaniu. Zachętą dla rozwoju czytelnictwa dzieci mogły być gazetki klasowe związane ściśle z klasą, redagowane wyłącznie pod kątem zainteresowań uczniów danej klasy. Powinny być organizowane przede wszystkim w najmłodszych klasach szkoły powszechnej i ściśle związane z nauczaniem języka ojczystego, a pory roku i środowisko winny być ich myślą przewodnią. Propozycjami dla treści gazetki klasowej mogły się stać: wierszyki, opowiadania, obrazki, łamigłówki, historyjki obrazkowe.

We wskazaniach do realizacji programu podkreślono także znaczenie pism dla dzieci i młodzieży (np. „Płomyk”, „Płomyczek”) jako materiału rozwijającego umiejętność czytelnictwa uczniów. Zalecano, aby były one czytane zarówno w szkole (gdzie znajdzie się na to właściwy czas na lekcji czy też w świetlicy szkolnej) albo w domu. Zwracano uwagę na to, że do rozwijania umiejętności czytania mogą służyć również prace pisemne uczniów klas starszych. Warto je wykorzystywać w klasach młodszych jako lekturę lub materiał do czytania<sup>47</sup>.

## Zakończenie

W okresie Drugiej Rzeczypospolitej popularyzowanie czytelnictwa, zwłaszcza wśród przedstawicieli młodych pokoleń, było ważnym zadaniem wychowawczym. Dostrzeżano w nim sposób na walkę z analfabetyzmem oraz możliwość realizacji działań samokształceniowych w przyszłości, a co za tym idzie wszechstronnego rozwoju człowieka. Władze państwowe starały się tworzyć sprzyjające warunki dla upowszechniania czytelnictwa poprzez konstruowane programy nauczania i wskazania (swojego rodzaju instrukcje) do ich realizacji. Doceniono również znaczenie bibliotek (szkolnych, klasowych, powszechnych), wydawców książek i periodyków dla młodych czytelników, a także środowiska rodzinnego (w szczególności matek), któremu

---

47 Tamże, s. 70–91.

przypisano rolę wspierającą działania szkoły w zakresie rozwijania i popularyzowania czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży (poprzez zakup i udostępnianie książek oraz czasopism), zwłaszcza w czasie wolnym od zajęć szkolnych.

Stan czytelnictwa pozostaje wciąż ważną ze społecznego i indywidualnego punktu widzenia kwestią. Niezmiennie podkreśla się jego znaczenie rozwojowe, wskazując na liczne korzyści. Dlatego też systematycznie prowadzi się badania monitorujące zaangażowanie czytelnicze społeczeństwa. Przykładem mogą być wyniki najnowszych, dostępnych badań, zrealizowanych w marcu 2022 roku, które wskazują na to, że potrzeba popularyzacji czytania i praca nad nawykami czytelniczymi ciągle są aktualne. Bowiem na pytanie o lekturę co najmniej jednej książki w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie, twierdząco odpowiedziało jedynie 38% respondentów<sup>48</sup>.

## Bibliografia

### Opracowania

- Białek J.Z., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, Warszawa 1987.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
- Chymowski R., Zasacka Z., *Stan czytelnictwa książek w Polsce w pierwszym kwartale 2022 r. Wstępne wyniki*, s. 3, [on-line:] <https://www.bn.org.pl/download/document/1650570549.pdf> – 26.04.2022.
- Drynda D., *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 1987.
- Dziewulak D., Szymański M.S., *Genewska Grupa Badań Nad Nowym Wychowaniem*, „Nowa Szkoła” 1991, R. (XLVII) 498, nr 12, s. 611–614.
- Garbowska W., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.
- Grochowski L., *Udział Polski w międzynarodowym ruchu pedagogicznym, w okresie międzywojennym*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1984, t. 27, s. 177–211.
- Juško E., *Struktura organizacyjna szkół powszechnych w powiecie tarnowskim w latach 1918–1939*. „Rocznik Nauk Społecznych” 2004, t. 32, z. 2, s. 113–143.
- Juško E., *Szkolnictwo powszechne w powiecie tarnowskim w latach 1918–1939*, Lublin 2003.
- Michalska I., *Wychowanie do czytelnictwa uczniów szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 2011.
- Niedojadło A., *Wychowanie narodowe i państwowe w szkołach powszechnych Okręgu Szkolnego Krakowskiego w latach 1918–1939*, Lublin–Tarnów 2013.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Papuzińska J., *Książki, dzieci, biblioteka. Z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*, Warszawa, 1992.

---

48 R. Chymowski, Z. Zasacka, *Stan czytelnictwa książek w Polsce w pierwszym kwartale 2022r. Wstępne wyniki*, s. 3, [on-line:] <https://www.bn.org.pl/download/document/1650570549.pdf> – 26.04.2022.

- Ratyńska H., *Rola książki i czasopisma w wychowaniu przedszkolnym*, [w:] *Kultura literacka w przedszkolu*, cz. 1, wyd. 2, red. S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska, Warszawa 1988, s. 224.
- Ruta Z., *Szkolnictwo powszechne w okręgu szkolnym krakowskim w latach 1919–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980.
- Trzebiatowski K., *Szkolnictwo powszechne w latach 1918–1932*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970.
- Sobczak J., „*Nowe wychowanie*” w polskiej pedagogice okresu *Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Bydgoszcz 1998.
- Sobczak J., *Realizacja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, cz. I, Bydgoszcz 1978.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Warszawa 1958.
- Sztobryn S., *Nowe wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 710–711.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Kielce 1998.

### Źródła

- Jak realizować nowe programy szkolne*, S. Więcek, J. Ciepielewski, *Czytanie w szkole powszechnej (przykłady z praktyki)*, Warszawa 1933.
- Komar S., *Czytelnictwo i organizacja biblioteki szkolnej jako program wychowawczy*. „*Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego*” 1930, nr 3, cz. 2, s. 73–75.
- Kronika Pedagogiczna*. „*Ruch Pedagogiczny*” 1923, nr 1, s. 58–59.
- Okólnik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w sprawie bibliotek dla młodzieży szkół powszechnych*. „*Dziennik Urzędowy Ministerstwa WRiOP*” 1925, nr 11, poz. 103.
- Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Język polski*, wyd. 4, Warszawa 1924.
- Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Język polski (projekt)*, Lwów 1933.
- Ustupski J., *Program nauki a organizacja czytelnictwa w szkole powszechnej*. „*Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Brzeskiego*” 1937, nr 2, s. 66–70.
- Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 28 listopada 1923 r. w sprawie utworzenia Komisji do Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej*. „*Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*” 1923, nr 21, poz. 187.

**Developing Reading Skills and Readership of Pupils of Common Schools in the Second Polish Republic, in the Light of Curricula and Guidelines for Implementation of the New School Curricula**

**Abstract**

This article is an attempt to present activities related to the development of reading skills and readership of pupils in the Second Polish Republic (1919–1938). This was a difficult period in the history of Poland due to the rebuilding of the country after the partitions. The unification of the Poland's school system and the popularization of reading were seen as determinants of a successfully developed society. This article outlines the transformations of Polish education and new trends in pedagogy that impacted the development of readership during the Second Republic of Poland. Included in this article is also an analysis of selected curricula for teaching Polish language in public schools and guidelines for how they were implemented with a focus on the development of reading and reading skills.

Keywords: Second Republic of Poland, reading, readership, curricula in public.