

II. PRACE BADAWCZE

WIESŁAW JAMROŻEK
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

WKŁAD RUCHU LUDOWEGO W KSZTAŁTOWANIE SIĘ KONCEPCJI SYSTEMU EDUKACJI NARODOWEJ W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ

ABSTRACT. Jamrozek Wiesław, *Wkład ruchu ludowego w kształtowanie się koncepcji systemu edukacji narodowej w Drugiej Rzeczypospolitej* (Contribution of the People's Movement in the shaping of the concept of National Education in the Second Republic). „Neodidagmata” XXI, Poznań 1992, Adam Mickiewicz University Press, pp. 55 - 64. ISBN 83-232-0565-5. ISSN 0077-653X. Received: October 1991.

In this article, the author – using available materials of historical value – presents the views of Polish Social Workers Among the Peasantry from the period between the Wars on the problem of elementary, secondary and higher education as well as agricultural and extraschool education. The writer of this article also presents the views of social workers and theoreticians of the People's Movement on the issue of child-care.

Wiesław Jamrozek, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska-Poland.

W roku 1918 na arenę światową weszła ponownie niepodległa Polska. Sytuacja odradzającego się państwa w dziedzinie edukacji była jednak niezwykle trudna. W spadku po zaborcach, jak dowodzą tego dane dotyczące roku 1921, otrzymano 6 581 307 analfabetów, co stanowiło ok. 33% mieszkańców kraju powyżej 10 roku życia (J. Sutyła 1982, s. 20). Szkolnictwo, na skutek odrębności w systemach ekonomicznych, politycznych, społecznych i prawnych państw zaborczych, różniło się też dość znacznie pod względem organizacyjnym, programowym i dydaktycznym. Przed powstałym państwem polskim staowało zatem zadanie ujednoczenia ustroju oraz poziomu szkolnictwa, a zarazem stworzenia takiego systemu edukacji, który odpowiadałby potrzebom tego państwa i był czynnikiem integracji narodowej. Naturalną tego konsekwencją było zintensyfikowanie prac nad sformułowaniem podstawowych przesłanek ustrojowo-organizacyjnych i ideowych systemu edukacji narodowej. Uczestniczyli w nich aktywnie również działacze oświatowi związani z ruchem ludowym. Oni też (zwłaszcza Zygmunt Nowicki, Helena Radlińska, Stanisław Kalinowski) odegrali doniosłą rolę w obradach tzw. Sejmu Nauczycielskiego w kwietniu 1919 roku, którego uchwały wytyczały podstawę pod budowę demokratycznego systemu edukacji narodowej.

Uchwały Sejmu Nauczycielskiego – wychodząc naprzeciw idei jednolitości edukacji, przyjmując za podstawę systemu szkolnego siedmioletnią szkołę powszechną (zob. np. M. Falski 1958; J. Schoenbrenner 1963; K. Trzebiatowski 1970) – przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego stanowiły jednak katalog nie spełnionych do końca zamierzeń. W praktyce nadal utrzymywała się wielotorowość edukacji. Wyrażała się ona zwłaszcza w istnieniu – aż do czasu wejścia w życie ustawy o ustroju szkolnictwa z marca 1932 roku – ośmioletniego gimnazjum ogólnokształcącego, którego niższy 3-letni szczebel kształcenia odpowiadał wyższemu oddziałom 7-klasowej szkoły powszechnej. W tej sytuacji uchwały te, ciągle uzupełniane i modyfikowane, wyznaczały kierunek zmagania na odcinku oświatowym wielu ówczesnych demokratycznych środowisk społecznych, w tym także nauczycielstwa i ludowców.

Dla ruchu ludowego problematyka oświatowa była sprawą szczególnej wagi. Odzyskanie przez Polskę niepodległości nie przekreślało bowiem dotychczasowych podziałów społecznych, nie oznaczało radykalnej zmiany społeczno-kulturalnej struktury narodu. W dalszym ciągu funkcjonowały dwie odrębne i przeciwstawne sobie kategorie społeczno-kulturowe: „chłopi” i „panowie” (J. Chałasiński 1966; J. Chałasiński 1971). W środowisku wiejskim nadal jeszcze występował wzór osobowy chłopca tradycyjnego obok kształtującego się wzoru osobowego chłopca-rolnika i chłopca-obywatela, znamionującego emancypującą się społecznie i politycznie część warstwy chłopskiej (E. Jagiełło-Łysiowa 1983). Ten pierwszy – sięgający swymi korzeniami okresu poddaństwa – wyróżniały między innymi: poczucie małowartościowości i niższości społecznej, przekonanie o nieużyteczności wykształcenia dla chłopca, postawa antyinnovacyjna.

W przekonaniu wielu działaczy i teoretyków ruchu ludowego istotną rolę w likwidacji owego podziału narodu na „panów” i „lud”, w eliminowaniu z rzeczywistości wiejskiej wzoru osobowego chłopca tradycyjnego na rzecz tego drugiego (charakteryzującego się przede wszystkim poczuciem podmiotowości), w pełnym wprowadzeniu wsi w społeczność i kulturę całego narodu i w zapewnieniu w tej społeczności i kulturze należnego chłopcom miejsca, jak również w stworzeniu silnych i trwałych społeczno-politycznych oraz gospodarczych podstaw odrodzonego państwa odegrać miała oświata. W opinii ludowców realizacja tych zadań wymagała uprzedniego podniesienia poziomu intelektualnego warstwy chłopskiej, wzrostu jej świadomości narodowo-obywatelskiej i społecznej. Znaczenie edukacji zostało szczególnie uwydatnione przez myśl agraryzmu. W koncepcjach agraryzmu stanowiła ona istotny czynnik przemian społeczno-kulturowych wsi i jedną z głównych dróg zbudowania nowego ustroju społeczno-politycznego (A. Łuczak 1982; J. Ziemiński 1960).

W interpretacji ludowców doniosłe znaczenie dla rozwoju odrodzonego państwa i dla społeczno-kulturowych przemian samej wsi posiadać miała w pierwszym rzędzie szkolna edukacja na poziomie podstawowym. „Nie negujemy szkół średnich, nie negujemy uniwersytetów, ale to wiemy, że dziś nam najpilniejsza dla wsi dobra szkoła powszechna” – pisał Tomasz Nocznicki (1923, s. 5). W ruchu ludowym od początku istnienia Drugiej Rzeczypospolitej domagano się upowszechnienia bezpłatnej, obowiązkowej szkoły siedmioletniej, któ-

ra stanowić miała zarazem podstawowe ogniwo systemu szkolnego i główne zabezpieczenie realizacji prawa do oświaty dla wszystkich obywateli.

Na tle stosunku do zagadnień organizacji systemu szkolnego i samej szkoły powszechnej zarysowały się jednak wśród ludowców pewne różnice. Radykalny odłam politycznego ruchu ludowego (w latach dwudziestych reprezentowany przede wszystkim przez Polskie Stronnictwo Ludowe Wyzwolenie i Stronnictwo Chłopskie) oraz związany z nim ruch młodochłopski opowiadały się z wyjątkową konsekwencją za likwidacją „segmentowej” struktury systemu szkolnego. Wyrażało się to zwłaszcza w ich dążeniu do likwidacji tzw. gimnazjum niższego (trzech pierwszych klas 8-letniego gimnazjum), upowszechnienia wysoko zorganizowanej (7-letniej i 7-klasowej), jednakowej dla wszystkich (w mieście i na wsi) szkoły podstawowej (na której oparte byłyby pozostałe ogniwa systemu szkolnego) i do ustanowienia takiego systemu szkolnej edukacji, który urzeczywistniałby w pełni zasadę drożności. Idee te zawiera między innymi projekt ustawy o ustroju szkolnym, wniesiony do Sejmu w grudniu 1928 r. przez Klub Poselski PSL Wyzwolenie. Jego treść została później powtórzona we wniosku w sprawie uchwalenia ustawy o ustroju szkolnym, z jakim wystąpił Klub Parlamentarny Posłów Chłopskich w styczniu 1931 roku (Druki Sejmu, ok. II – nr 317; ok. III – nr 69).

Odmiernym stanowiskiem w kwestii organizacji szkoły powszechnej i całego systemu szkolnego charakteryzował się odłam ludowców, który w latach dwudziestych reprezentowany był przez PSL Piast. Piastowcy uznając, że każdy obywatel ma prawo do oświaty wszystkich stopni odpowiednio do swoich uzdolnień, godzili się jednocześnie na czasowe zachowanie przejawów wielotorowości edukacji na poziomie szkoły podstawowej, w tym na pozostawienie gimnazjum niższego. Sądziли oni, że likwidacja 8-letniego gimnazjum i oparcie kształcenia na poziomie średnim na 7-oddziałowej szkole powszechnej – w sytuacji, kiedy najliczniejszym typem szkoły w Polsce i przeważającym w środowiskach wiejskich były jednoklasówki (realizujące program czterech oddziałów) oraz dwuklasówki (oparte w większości na programie pięciu oddziałów szkoły powszechnej) – uniemożliwi dzieciom chłopskim edukację na wyższych szczeblach.

W latach trzydziestych różnice w poglądach ludowców na organizację systemu szkolnego ujawniły się zwłaszcza na tle ich krytycznego stosunku do ustawy jędrzejewiczowskiej. Część ludowców, wywodzących się przede wszystkim z b. PSL Wyzwolenie, opowiadając się za jednolitym systemem szkolnym, którego podstawę stanowiłaby 7-letnia i 7-oddziałowa szkoła powszechna, występowała m.in. przeciw podziałowi szkoły powszechnej na trzy stopnie organizacyjne i trzy szczeble programowe oraz przeciwko roli, jaką nadano siódmej klasie (tzw. „czapki”). Z innych pozycji atakowano ustawę w grupie działaczy ludowych związanych z byłym PSL Piast. W oparciu szkoły średniej na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej (programie szkoły 6-oddziałowej) widziano dodatkowe utrudnienie dla dzieci chłopskich, gdyż – jak stwierdzano – dotąd „zdolniejszy chłopiec ze wsi mógł po skończeniu czterech klas szkoły powszechnej iść do gimnazjum” (*Związek...*, 1932, s. 1; zob. także *Wieś...*, 1933, s. 6).

W przekonaniu ludowców zagadnienie demokratyzacji szkolnictwa nie ograniczało się tylko do jego strony formalno-organizacyjnej, ale obejmowało również jego społeczno-kulturalną treść. Domagali się oni likwidacji społecznej obcości programów szkolnych, żądali uwzględnienia w nich, w większej niż dotychczas mierze, ducha potrzeb wsi oraz historycznej roli chłopów w dziejach narodu polskiego. Akceptując ogólnokształcący profil edukacji na poziomie podstawowym, przeciwstawiając się tendencjom do nakreślenia szkole wiejskiej odrębnych, swoistych zadań, postulowali jednocześnie modyfikację programów nauczania szkoły powszechnej w kierunku nadania im większej praktyczności i społecznej użyteczności. Zwracali przy tym uwagę, zgodnie z postulatami regionalizmu polskiego, na potrzebę dostosowania programów, jak również form i metod kształcenia w szkole, do charakteru środowiska. W programie regionalizmu polskiego ogłoszonym przez Radę Naukową Sekcji Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w 1926 r. (i podpisanym za Zarząd Sekcji przez A. Patkowskiego i Z. Nowickiego) stwierdzano m.in.: „Regionalizm dąży do jak najszerzego związania pracy wychowawczo-oświatowej w szkole i poza szkołą ze środowiskiem własnym przez lokalizację całokształtu przedmiotów nauczania” (*Program ...*, 1926, s. 222). Dążeniem ludowców było, aby typ wykształcenia wynoszony przez młodzież wiejską ze szkoły służył nie tylko jej wyjściu ze wsi, ale także wzbogaceniu kulturalnego życia wsi i jej społecznej przebudowie.

Teoretycy i działacze oświatowi związani z ruchem ludowym, podejmując problematykę zadań wychowawczych szkoły powszechnej, podkreślali rolę tej instytucji w edukacji obywatelskiej społeczeństwa. Wskazywano, że powinna ona zapoznawać z prawami i obowiązkami jednostki wobec państwa i społeczeństwa, umożliwiać zrozumienie wartości państwa, zaznajamiać z potrzebami kraju i przygotować do twórczej pracy. Krytycznie ustosunkowywano się jednak do treści wychowania obywatelskiego, propagowanego w latach trzydziestych przez obóz sanacyjny, wskazując, że zmierza ono w ostatecznym efekcie do kształtowania postaw afirmujących politykę rządzącego obozu.

Ludowców można uważać m.in. za współtwórców postawowych założeń ideowo-wychowawczych Towarzystwa Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory”, w których eksponowano kierunek wychowania demokratyczno-obywatelskiego. W deklaracji przyjętej przez Towarzystwo w czerwcu 1932 roku podkreślano, że za cel wychowania demokratycznego uważa się „wytworzenie typu obywatela zdolnego do twórczej pracy w Państwie, przepełnionego głębokim poczuciem odpowiedzialności za jego losy, przygotowanego do udziału czynnego w zbiorowym życiu społeczeństwa, uczestniczącego w walce o sprawiedliwość społeczną, pragnącego braterskiego współżycia z wolnymi narodami, przywiązanego do wolności i do niezależności ducha, wyrzekającego się wszelkich przywilejów, szanującego godność każdego człowieka, uznającego równość nie tylko w teorii, lecz i w praktyce życia codziennego i żywiącego dla pracy najgłębszy szacunek” (C. Wycech 1966, s. 134).

Ludowcy od samego początku istnienia Towarzystwa (powstałego formalnie w 1932 r.) odgrywali w nim istotną rolę. Do kwietnia 1936 r. przewodniczą-

cym Zarządu był S. Kalinowski, a po nim (w l. 1936-1939) funkcję tę pełniła I. Kosmowska.

W ruchu ludowym, w którym z jednej strony dostrzegano szerokie uwarunkowania środowiskowe procesu wychowawczego w szkole, a z drugiej dążono do tego, aby szkoła partycypowała w wychowaniu młodej generacji również dla społeczności wiejskiej i przygotowaniu jej do udziału w procesie przeobrażeń wsi, opowiadano się za koncepcją szkoły powszechnej, akcentującą ściśle związki tej instytucji ze społecznością lokalną i wyznaczającą szkole zadanie planowej interwencji w pozaszkolne środowisko życia uczniów (na płaszczyźnie wzajemnej współpracy z rodzinami uczniów oraz innymi kręgami i instytucjami środowiska). Chodziło o skoordynowanie oddziaływań wychowawczych środowiska lokalnego celem zorganizowania integralnie funkcjonującego środowiska wychowawczego.

Szkoła miała uczestniczyć w życiu społeczności wiejskiej w większym jeszcze zakresie niż wynikałoby to z typowych dla niej zadań – związanych z edukacją dzieci w wieku szkolnym. Winna ona prowadzić szeroko pojętą działalność społeczno-oświatową na rzecz najbliższego środowiska, przyczyniając się do podniesienia poziomu jego kultury materialnej i duchowej. Takie ujmowanie społecznej roli szkoły miało w Polsce międzywojennej szczególne znaczenie z uwagi na częsty brak w środowiskach wiejskich innych instytucji kulturalnych i ze względu na fakt, że „nauczyciel w wielu zakątkach kraju był jeśli nie jedynym, to nielicznym pracownikiem społecznym” (C. Wycech 1939, s. 47).

W interpretacji ludowców nauczyciel uczestniczący w takich poczynaniach szkoły powinien występować w roli animatora i doradcy. Zapewniałoby to trwałość rezultatów jego działalności i prowadziłoby w końcowym efekcie do tego, że podmiotem procesu przeobrażeń społeczno-kulturalnych środowiska byłaby sama społeczność wiejska.

Działacze i teoretycy ruchu ludowego ważną rolę w złożonym procesie emancypacji wsi wyznaczali chłopskiej inteligencji. W tym między innymi tkwiło źródło ich zainteresowania problematyką demokratyzacji oświaty szkolnej na poziomie średnim i akademickim.

Stałą troską ruchu ludowego było, aby młodzież kształcąca się w szkołach średnich i wyższych, która zasilala później szeregi inteligencji, nie ginęła dla wsi, aby nawet wtedy, kiedy po ukończeniu szkoły opuści wieś i zawód rolniczy (przechodząc do innych dziedzin działalności społecznej i zawodowej) pozostawała nadal inteligencją chłopską, inteligencją charakteryzującą się poczuciem przynależności do warstwy chłopskiej. W konsekwencji zmierzano do zmiany dotychczasowego kierunku wychowawczego szkoły średniej i wyższej, prowadzącego do formowania się inteligencji jako odrębnej warstwy społecznej i wyśferzania się młodzieży chłopskiego pochodzenia.

W środowisku ludowców, dążących do udostępnienia edukacji na szczeblu średnim i wyższym licznym rzeszom młodzieży chłopskiej, propagowano zasadę bezpłatności nauki na tych poziomach i rozwój różnych form pomocy materialnej dla uczniów i studentów. Zagadnienie dostępu młodzieży chłopskiej do szkół średnich i wyższych traktowano przy tym – zwłaszcza w radykalnym

nurcie ruchu ludowego – w ścisłym związku z szerszą tematyką ustrojową szkolnictwa. Domagano się także przyjmowania kandydatów do szkół średnich i wyższych na podstawie świadectw ukończenia odpowiednich szkół, a dla nie posiadających tych dokumentów – egzaminów wstępnych. Proponowano również zastąpienie egzaminów wstępnych badaniami psychologicznymi, które pozwoliłyby określić stopień uzdolnień młodzieży.

W programach chłopskich stronnictw politycznych, w wystąpieniach ich przedstawicieli oraz ruchu młodowiejskiego wiele uwagi poświęcano problemom rozbudowy i funkcjonowania szkolnictwa rolniczego. Oświata rolnicza (w tym oświata szkolna) miała stanowić ważny czynnik podniesienia wsi na wyższy poziom ekonomiczny i kulturalny. Miała być jednocześnie drogą wiodącą do awansu rolnictwa jako zawodu.

W kręgu zainteresowań ruchu ludowego znajdowały się różne typy i stopnie szkolnictwa rolniczego. Ludowcy wnieśli jednak największy wkład w rozwój niższego szkolnictwa rolniczego i w wypracowanie jego teoretycznej koncepcji. Podstawą prawną, na której oparł się rozwój tego szkolnictwa w Polsce międzywojennej, była ustawa o ludowych szkołach rolniczych, uchwalona przez Sejm 9 lipca 1920 roku. W przygotowaniu jej projektu, a następnie w jego przeprowadzeniu, zasadniczą rolę odegrała Jadwiga Dziubińska. Również przy aktywnym współudziale tej działaczki ludowej wydane zostały dla tych szkół – w rok po uchwaleniu ustawy – programy nauczania.

Wspomniana ustawa przewidywała, iż w przeciągu 20 lat od daty jej wydania Polska powinna osiągnąć taki stan rozwoju szkolnictwa rolniczego, że w każdym powiecie będzie przynajmniej jedna męska i jedna żeńska niższa szkoła rolnicza. Za podstawę przy jej opracowywaniu przyjęto typ 11-miesięcznej internatowej szkoły pszczelińskiej (S. Michalski 1981; T. Wieczorek 1968).

Ludowcy, widząc w niższym szkolnictwie rolniczym poważny czynnik postępu gospodarczego, a zarazem społeczno-kulturalnego wsi, przeciwstawiali się tendencjom do ograniczania w nim edukacji tylko do nauki rolnictwa. Propagowany przez nich profil kształcenia w niższej szkole rolniczej obejmował również edukację społeczną i kulturalną. Podkreślając społeczną funkcję tej szkoły w bliższym i dalszym środowisku wskazywali też, że nie powinna ona polegać tylko na tym, iż wychowuje się przodowników wsi (aktywizujących życie gospodarcze i społeczno-kulturalne w gromadzie, gminie i szerszych terytorialnie kręgach społecznych), wdraża się wychowanków do pełnienia różnych ról społecznych we własnych środowiskach i przygotowuje się ich do aktywnego uczestnictwa w procesie emancypacji warstwy chłopskiej. Szkoła rolnicza winna stanowić integralny element społeczności wiejskiej, być w całej pełni – jak wyraziła to na przykład J. Dziubińska – „regionalnym ośrodkiem kultury i oświaty na wsi” (1935, s. 3).

W rozumieniu działaczy i teoretyków ruchu ludowego ważnym ogniwem szerszego systemu edukacji była oświata pozaszkolna. „Organizacja szkolnictwa – pisała H. Radlińska w 1919 r. – nie obejmuje jeszcze wszystkiego, co trzeba zrobić. Nie można ludzi rozbudzonych przez szkołę zostawić potem na pastwę śpiączki umysłowej. Nie można dziś, gdy wszyscy ludzie dorośli budują dla następnych pokoleń nowe życie, poprzestać na uczeniu dzieci” (1979, s.170).

W opinii ludowców pozaszkolna praca oświatowa miała z jednej strony kompensować niedomagania ówczesnego systemu szkolnego, z drugiej – służyć przełamaniu izolacji świata chłopskiego, wrastaniu chłopca w społeczność narodową i jego kulturę. Powinna ona umożliwiać dorosłym i młodzieży dopełnianie i rozszerzanie podstaw wykształcenia ogólnego i zawodowego, wprowadzać w krąg życia społecznego i kulturalnego, budzić potrzeby duchowe, a jednocześnie uczyć umiejętności ich zaspokajania.

Stanowisko zajmowane przez ruch ludowy (szczególnie jego młodowiejski odłam i bliskich jemu działaczy ludowych starszego pokolenia) wobec zagadnień funkcji i profilu edukacji pozaszkolnej było zbieżne z poglądami w tej kwestii Kazimierza Korniłowicza. Ten działacz oświaty, a zarazem przedstawiciel ówczesnej myśli pedagogicznej, był w latach dwudziestych ściśle związany z postępowym ruchem młodochłopskim (por. M. Mioduchowska 1984; *Związek...*, 1978). Według K. Korniłowicza praca oświatowa nie może poprzestać tylko na szerzeniu wartości kulturalnych (kierunek ekstensywny oświaty pozaszkolnej), ale musi dostarczać pomocy w ich tworzeniu, musi stanowić płaszczyznę rozbudzania i wzmagania oryginalnej twórczości jednostek i grup społecznych (kierunek pracy kreatywnej).

Charakterystyczny jest fakt, że ewolucja, jaka dokonywała się w teorii i praktyce oświaty pozaszkolnej w Polsce międzywojennej, polegała właśnie na zastępowaniu programów eksponujących zadania kompensacji i rozszerzania podstaw wykształcenia (ujmowanych statycznie) programami akcentującymi kreatywne funkcje pracy oświatowej (R. Wroczyński 1983). Niemalże znaczenie dla tej ewolucji posiadały działania oświatowe podejmowane w ruchu ludowym oraz przyświecające im idee.

W ruchu ludowym opowiadano się – ogólnie rzecz biorąc – za społecznym charakterem pozaszkolnej pracy oświatowej i przeciwstawiano się jej etatyzacji. Równocześnie jednak zabiegano o poparcie dla niej ze strony państwa, a zwłaszcza o bardziej wydatną pomoc materialną. Negatywnie ustosunkowywano się do edukacji pozaszkolnej prowadzonej w duchu filantropijnym i patronackim oraz do tendencji jej uniformizacji.

Spośród wielu dziedzin i form edukacji pozaszkolnej, żywo interesujących teoretyków i działaczy oświatowych związanych z ruchem ludowym, wymienić należy przede wszystkim: działalność uniwersytetów ludowych, czytelnictwo i ruch samokształceniowy, pielęgnowanie tradycyjnej kultury ludowej i rozwój twórczości amatorskiej na wsi, pracę wychowawczą wśród kobiet wiejskich, oświatę zdrowotną, wychowanie fizyczne i turystykę oraz edukację i samoedukację rolniczą.

Dużym osiągnięciem ludowców w dziedzinie oświaty pozaszkolnej było wypracowanie koncepcji wiejskiego uniwersytetu ludowego, której próbę realizacji stanowią przede wszystkim placówki wychowawcze w Szczech i Gaci kierowane przez Ignacego Solarza. W tej „chłopskiej szkole” nie chodziło o zaznajamianie wychowanków z podstawami usystematyzowanej wiedzy, ale głównie o kształtowanie światopoglądu, przygotowanie do aktywnego udziału w życiu społeczno-kulturalnym wsi i narodu. Znamienny był fakt powiązania zakładów

wychowawczych Solarza z potrzebami i dążeniami społeczno-kulturalnymi młodzieży chłopskiej oraz z ideologią społeczną ruchu ludowego.

Godny podkreślenia jest także poważny wkład ludowców w wypracowanie teoretycznych i programowych przesłanek pozaszkolnej edukacji i samoedukacji rolniczej. Ich głównie dziełem była oryginalna koncepcja rolniczych kursów dokształcających (S. Michalski 1981) i koncepcja przysposobienia rolniczego młodzieży wiejskiej – łączące teoretyczną pracę samokształceniową w zespołach z praktycznymi zajęciami konkursowymi i pracą produkcyjną w gospodarstwach (T. Wieczorek 1966; tenże 1969).

Charakterystyczną cechą założeń pozaszkolnej edukacji rolniczej, formułowanych i propagowanych przez ludowców, było eksponowanie szerokich społeczno-wychowawczych aspektów edukacji i samoedukacji rolniczej. Uwaga ta odnosi się także do poglądów ludowców (a zwłaszcza ich reprezentantki – H. Radlińskiej) na pracę instruktorską w rolnictwie, która znajdowała się wówczas w centrum zainteresowań teoretyków i działaczy agronomii społecznej. Ludowcy istotę pracy instruktorskiej upatrywali w oddziaływaniach, które miały na celu pobudzenie i inspirowanie samokształcenia oraz wzmaganie własnej aktywności środowiska w dziele gospodarczego i społecznego podniesienia wsi.

Jednym z tematów podejmowanych w ruchu ludowym, łączących się integralnie z problematyką wychowawczą, była również sprawa opieki nad dziećmi i młodzieżą (zwłaszcza w środowisku wiejskim). Ludowcy nie sprowadzali problemu opieki nad dzieckiem tylko do zapewnienia jemu pomocy materialnej. W ich interpretacji działalność opiekuńcza obejmowała swoim zakresem także formy szeroko rozumianej pracy wychowawczej, a więc – używając określenia R. Wroczyńskiego (1976, s. 259) – „formy wpływania na osobowość”.

Opiekę nad dzieckiem łączyli między innymi z warunkami rozwoju młodszej generacji w kręgu rodzinnym oraz z pomocą matce i rodzinie. Rozumieli oni, że w sytuacji dziecka wiejskiego optymalizacja opiekuńczo-wychowawczej funkcji rodziny wymaga szczególnie poszanowania prawa dziecka do własnego dzieciństwa (głównie przez odciążenie dziecka od nadmiaru pracy w gospodarstwie i uznanie jego prawa do rozrywki i zabawy), zapewnienia dziecku odpowiednich warunków wypełniania obowiązku szkolnego. Postulowali rozwój w środowisku wiejskim stacji opieki nad matką i dzieckiem oraz placówek wychowania przedszkolnego (zwłaszcza na okres wzmózonych prac polowych).

Przedmiotem szczególnej troski ludowców było roztoczenie opieki wychowawczej nad młodzieżą bezpośrednio po ukończeniu przez nią szkoły powszechnej (a także nad tą częścią młodzieży, która nie ukończyła szkoły powszechnej, a miała powyżej 14 lat i przestawała podlegać obowiązkowi szkolnemu). Oryginalną propozycją, z jaką wystąpił w tym zakresie ZMW RP Wici, były tzw. przedkola, określane też mianem zespołów „Nowizny Wiciowej”.

W ruchu ludowym podejmowano również zagadnienia opieki nad dziećmi osieroconymi. Z dużym zainteresowaniem i uznaniem działaczy chłopskich spotkała się koncepcja „gniazd” i „wiosiek sierocych” Kazimierza Jeżewskiego. Wymownym tego dowodem był wniosek w sprawie utworzenia wzorowej „Wsi Kościuszkowskiej” (dla sierot po poległych żołnierzach), wniesiony do Sejmu

Ustawodawczego w 1919 roku przez J. Dąbskiego, J. Bryla i innych posłów ludowych (Druki Sejmu Ust., nr 258). W efekcie tej inicjatywy ludowców Sejm Ustawodawczy jeszcze w tym samym roku podjął stosowną uchwałę. Wprowadzenie jej w życie zostało jednak odłożone na szereg lat. Władze państwowe powróciły do tej uchwały dopiero w 1928 roku. Do Sejmu został wówczas wniesiony – opracowany przez Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej – konkretny już projekt ustawy o utworzeniu fundacji p.n. „Wieś Kościuszkowska” i przeznaczenia na jej cele gruntów wraz z zabudowaniami z państwowego majątku Rogoźno – Zamek w powiecie grudziądzkim (Druki Sejmu, ok. II – nr 230).

Należy podkreślić, że między innymi pod wpływem ludowców kształtowała się w Polsce międzywojennej koncepcja opieki nad dzieckiem zastępująca tradycyjne formy charytatywno-filantropijne formami nowoczesnymi, opartymi na założeniach służby społecznej wobec dziecka potrzebującego pomocy, podkreślająca zwiększony udział państwa w tej opiece i traktująca zorganizowaną działalność opiekuńczą jako część składową szeroko rozumianego systemu oświatowego.

Idee edukacyjne, formułowane i propagowane w obrębie obozu ludowego, w wielu punktach były zbieżne z ówczesną postępową myślą pedagogiczną, w wielu też kwestiach myśl tę rozszerzyły. Szczególnie cenne były doświadczenia pracy oświatowej ludowców (choćby na przykład pracy wychowawczej I. Solarza i jego współpracowników w uniwersytecie ludowym). Były one z jednej strony próbą twórczej adaptacji osiągnięć teorii pedagogicznej, z drugiej – stając się przedmiotem uogólnień (dokonywanych m.in. przez samych ludowców) i źródłem inspiracji dla wielu przedstawicieli naukowej refleksji pedagogicznej – teorię tę wzbogacały. Idee i doświadczenia wychowawcze ludowców odgrywały istotną rolę w upowszechnianiu się poglądów ujmujących edukację w sposób szeroki. Całokształt ich dorobku oświatowego posłużył też w dużym stopniu do sformułowania demokratycznej koncepcji systemu edukacji narodowej podczas obrad IV Kongresu Pedagogicznego w maju 1939 roku.

LITERATURA

(Wykaz ważniejszych pozycji)

- Chałasiński J., *Chłopi – kultura – naród*, „Wieś Współczesna” 1966, nr 10, s. 21 - 32.
 –, *Młode pokolenie chłopów*, t. I-IV, Warszawa 1938.
 –, *Problem dwóch kultur: pańskiej i chłopskiej w piśmiennictwie polskim XIX i początku XX wieku*, „Przegląd Socjologiczny” 1971, t. XXIV, s. 7 - 34.
 Druki Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, 1919 - 1935.
 Dziubińska J., *W sprawie szkół ludowych rolniczych*, „Wici” 1935, nr 50 - 51, s. 3 - 5.
 Falski M., *Koncepcja szkoły powszechnej i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1958, t. I, s. 169 - 217.
 Garbowska W., *Jędrzejewiczowska ustawa szkolna z 1932 r.*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969, t. XII, s. 123 - 141.
 –, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932 - 1939*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976.
 Jagiełło-Lysiowa E., *Wzór osobowy chłopca – rolnika a postawy wobec wsi i pracy w rolnictwie*, [w:] *Naród. Kultura. Osobowość. Księga poświęcona Profesorowi Józefowi Chałasińskiemu*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1983, s. 167 - 187.

- Korniłowicz K., *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, oprac. O. Czerniawska, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976.
- Łuczak A., *Spoleczeństwo i państwo w myśli politycznej ruchu ludowego II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1982.
- Materiały źródłowe do historii polskiego ruchu ludowego*, t. II: 1918 - 1931, oprac. S. Giza i S. Lato, Warszawa 1967.
- Materiały źródłowe do historii polskiego ruchu ludowego*, t. III: 1931 - 1939, oprac. J. Borowski i J. Kowal, Warszawa 1966.
- Michalski S., *Ideaty wychowawcze wiciarzy*, Warszawa 1989.
- , *Wiedza rolnicza w walce o postęp na wsi. Rzec o Jadwidze Dziubińskiej*, Warszawa-Poznań 1981.
- Mioduchowska M., *Centralny Związek Młodzieży Wiejskiej 1912 - 1928*, Warszawa 1984.
- Nocznicki T., *Polityka, politycy i politykierzy*, „Wyzwolenie” 1923, nr 35, s. 5 - 6.
- Program regionalizmu polskiego*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1926, nr 4 - 5.
- Radlińska H., *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*, oprac. H. Brodowska i L. Wojtczak, Warszawa 1979.
- Schoenbrenner J., *Walka o demokratyczną szkołę polską w latach 1918 - 1922*, Warszawa 1963.
- Solarz I., *Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program*, Warszawa 1937.
- Sytyła J., *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1982.
- Trzebiatowski K., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918 - 1932*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970.
- Wieczorek T., *Geneza przysposobienia rolniczego w Polsce*, Warszawa 1969.
- , *Przysposobienie rolnicze w ruchu młodzieży wiejskiej*, „Roczniki Dziejów Ruchu Ludowego” 1966, nr 8, s. 87 - 120.
- , *Zarys dziejów szkolnictwa rolniczego w Polsce do 1939*, Warszawa 1968.
- Więć i biedota odcięte od gimnazjum demokratycznego (!). Sanacja wrogiem oświaty dla ludu*, „Piaś” 1933, nr 25, s. 6.
- Wroczyński R., *Ideologia oświaty pozaszkolnej okresu międzywojennego w świetle miesięcznika „Praca Oświatowa” (1935 - 1939)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1983, nr 2, s. 143 - 163.
- , *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976.
- Wycech C., *Nauczyciel a polityka (w oświeceniu pamiętnikarzy - chłopów)*, „Chłopski Świat” 1939, nr 2, s. 47 - 49.
- , *Towarzystwo Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory” 1931 - 1939*, Warszawa 1966.
- Ziemiński J., *Z zagadnień genezy i podstawowych założeń ideowopolitycznych agraryzmu w Polsce*, „Roczniki Dziejów Ruchu Ludowego” 1960, nr 2, s. 108 - 147.
- Związek Młodzieży Wiejskiej RP „Wici” w walce o postęp i sprawiedliwość społeczną. Wybór dokumentów 1928 - 1948*, oprac. E. Gołębiowski i S. Jarecka-Kimłowska, Warszawa 1978.
- Związek nauczycielstwa szkół powszechnych a nowy ustrój szkolnictwa*, „Piaś” 1932, nr 7, s. 1.