AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

Pionierki i pionierzy andragogiki

Redaktor prowadząca
Agnieszka Stopińska-Pająk

PÓŁROCZNIK
Nr 2 (63) 2010

Warszawa 2010

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego
Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

RADA NAUKOWA
Elżbieta Dubas, Józef Kargul (przewodniczący),
Alicja Kargulowa, Józef Półturzycki, Ewa Przybylska,
Jerzy Semków, Alicja Siemak-Tylikowska, Ewa Solarczyk-Ambrozik

ZESPÓŁ REDAKCYJNY
Ewa Skibińska – redaktor naczelna
Agnieszka Stopińska-Pająk – zastępca redaktora naczelnego
Anna Marianowska – sekretarz redakcji

Recenzent:
Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec

Tłumacz
Marcin Basiak

Projekt okładki:
Marcin Miałkowski

Spis treści i streszczenia artykułów na: **www.ata.edu.pl**
Wydawca: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne ul. Mokotowska 16/20,
00-561 Warszawa
e-mail: edukacjadoroslych@uw.edu.pl

Copyright by
AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE
WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO

ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: ITeE – PIB, Radom

Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. (048) 364-42-41, (048) fax 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie – Ewa Skibińska .....

POSZERZANIE HORYZONTU – Z TRADYCJI MYŚLI ANDRAGOGICZNEJ

Agnieszka Stopińska-Pająk
Biograficzne konteksty pierwszego polskiego podręcznika andragogiki .....

Krzysztof Maliszewski
Żądza przejrzystości. Dwuznaczny urok Komeńskiego .....

Józef Półturzycki
Adam Mickiewicz jako nauczyciel dorosłych .....

Grażyna Kempa
Teoretyczno-praktyczne przesłanki podróży Jadwigi Dziubińskiej do andragogiki rolniczej .....

Monika Sulik
W poszukiwaniu śladów pionierskiej myśli andragogicznej Joanny Landy-Tołwińskiej .....

Łukasz Michalski
Rozrzutność andragogiki, czyli o pewnym podręczniku Bogdana Suchodolskiego .....

WYDOBYTE Z NIEPAMIĘCI – BIOGRAFIE POLSKICH PIONIEREK I PIONIERÓW ANDRAGOGIKI

Ewa Skibińska
Wielki nauczyciel – Konrad Prószyński .....

Urszula Tabor
Życie zapomniane – praca i działalność oświatowa Marii Gomólińskiej w pierwszych instytucjach oświaty dorosłych w Polsce .....
.....

Agnieszka Majewska-Kafarowska
Zofia Solarzowa, ta, która czuła niezawodne siły do twórczego przekazywania ludziom ich własnego życia .....

Eleonora Sapia-Drewniak
Janiny Tumińskiej działalność kulturalno-oświatowa na Górnym Śląsku ...

Krzysztof Pierścienia
Profesor Jadwiga Nowak – wielość myśli, wielość portretów .....

PIONIERZY NIEMIECKIEJ ANDRAGOGIKI

Hanna Solarczyk-Szwec
O związkach historii życia zawodowego Paula Honigsheima z historią niemieckiej andragogiki.....

Raphael Weissmann
Wkład Wilhelma Flitnera (1889–1990) w kształtowanie się niemieckiej teorii oświaty dorosłych okresu Republiki Weimarskiej (1918–1933).....

SPRAWOZDANIA

Agnieszka Majewska-Kafarowska
Sprawozdanie z I Zakopiańskiej Konferencji Gerontologicznej Starość w przestrzeni badawczej andragogiki, 20-21. 04. 2010.....

Adam Płaczek
Sprawozdanie z XII Letniej Szkoły Młodych Andragogów, Zielona Góra 24 – 28 maja 2010 .....

Agnieszka Majewska-Kafarowska
Sprawozdanie z konferencji: Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej, Gniezno 21-22. 06. 2010 .....

Agnieszka Majewska-Kafarowska
Sprawozdanie z sesji naukowej: Zwierzęta i ludzie, Miejski Dom Kultury „Batory", Chorzów 29 września 2010 .....

Monika Sulik
Sprawozdanie z seminarium andragogicznego: Andragogiczny wymiar badań biograficznych, Łódź, 14 października 2010 .....

RECENZJE

Agnieszka Majewska-Kafarowska
Recenzja: U. Tabor: Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa. Katowice 2008, Wyd. UŚ.....

Monika Sulik
Recenzja: Elżbieta Zawacka 1909-2009 – praca zbiorowa pod redakcją A. Frąckowiak R. Góralskiej, J. Półturzyckiego, H. Solarczyk-Szwec, W. Wojdyły. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji. Radom 2009, ss. 335, ISBN 978-83-7204-835-6; Elżbieta Zawacka Pisma pedagogiczne – pod redakcją A. Frąckowiak, J. Półturzyckiego, H. Solarczyk-Szwec. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji. Radom 2009, ss. 448, ISBN 978-83-7204-87-8.....

Agnieszka Majewska-Kafarowska
Recenzja: Seria wydawnicza MEDIUM MUNDI, tom V: W przestrzeni dotyku, Chorzów 2009.....

Urszula Tabor
Recenzja: Mieczysław Malewski, Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, ss. 239 .....

Magdalena Koziala-Olczyk
Recenzja: A. Fabiś, A. Stopińska-Pająk (red.): Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie. Bielsko-Biała 2010. Wyd. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Biała; ISBN 83-60430-73-X; ss. 313 .....

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

INDEX

Introduction – Ewa Skibińska.....

BROADENING HORIZONS – FROM ANDRAGOGICAL TRADITION

Agnieszka Stopińska-Pająk
Biographical contexts of the first Polish andragogy handbook.....

Krzysztof Maliszewski
Desire of transparency. The ambiguous allure of Comenius.....

Józef Półturzycki
Adam Mickiewicz as an adult educator.....

Grażyna Kempa
Theoretical and Practical Reasons of Jadwiga Dziubińska's Journey to Agricultural Andragogy.....

Monika Sulik
In search of traces of the pioneering andragogical ideas of Joanna Landy-Tołwińska .....

Łukasz Michalski
Lavish andragogy?? – about a handbook by Bogdan Suchodolski.....

BROUGHT BACK FROM OBSCURITY – BIOGRAPHIES OF POLISH PIONEERS OF ANDRAGOGY

Ewa Skibińska
The great teacher – Konrad Prószyński.....

Urszula Tabor
A forgotten life – the work and educational activity of Maria Gomolińska in the first Polish institutions of adult learning .....

Agnieszka Majewska-Kafarowska
Zofia Solarzowa, the one, who had inexhaustible strength for showing people their lives in a creative way.....

Eleonora Sapia-Drewniak
Cultural and educational activities of Janina Tumińska in Upper Silesia....

Krzysztof Pierścieniak
Professor Jadwiga Nowak – multiple thoughts, multiple portraits.....

PIONEERS OF GERMAN ANDRAGOGY

Hanna Solarczyk-Szwec
On the relationship between Paul Honingsheim's professional life and the history of German andragogy .....

Raphael Weissmann
Wilhelm Flitner's (1889–1990) input into the shaping of a German adult education theory in the Weimar Republic (1918–1933) .....

REPORTS

Agnieszka Majewska-Kafarowska
Report from the 1st Gerontology Conference in Zakopane: Old age within the scope of study of andragogy, 20-21. 04. 2010.....

Adam Płaczek
Report from the XII Summer School of Andragogues, Zielona Góra 24 – 28 May 2010 .....

Agnieszka Majewska-Kafarowska
Report from the conference: Lifelong learning as a challenge for educational theory and practice, Gniezno 21-22. 06. 2010 .....

Agnieszka Majewska-Kafarowska
Report from the scientific meeting: Animals and people, Municipal Cultural Center „Batory", Chorzów 29 September 2010 .....

Monika Sulik
Report from an andragogy seminar: Andragogical dimension of biograpgical studies, Łódź, 14 October 2010 .....

REVIEWS

Agnieszka M a j e w s k a - K a f a r o w s k a
Review: U. Tabor: Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa. Katowice 2008, Wyd. UŚ.....

Monika S u l i k
Review: Elżbieta Zawacka 1909-2009 – group work edited by A. Frąckowiak R. Góralskiej, J. Półturzyckiego, H. Solarczyk-Szwec, W. Wojdyły. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji. Radom 2009, ss. 335, ISBN 978-83-7204-835-6; Elżbieta Zawacka Pisma pedagogiczne – edited by A. Frąckowiak, J. Półturzyckiego, H. Solarczyk-Szwec. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji. Radom 2009, ss. 448, ISBN 978-83-7204-87-8 .....

Agnieszka M a j e w s k a - K a f a r o w s k a
Review: Seria wydawnicza MEDIUM MUNDI, tom V: W przestrzeni dotyku, Chorzów 2009.....

Urszula T a b o r
Review: Mieczysław Malewski, Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, ss. 239 .....

Magdalena *K o z i a l a - O l c z y k*
Review: A. Fabiś, A. Stopińska-Pająk (red.): Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie. Bielsko-Biała 2010. Wyd. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Biała; ISBN 83-60430-73-X; ss. 313 .....

Wprowadzenie

Profesor Tadeusz Aleksander w swoim podręczniku do andragogiki[1], prezentację dziejów oświaty dorosłych rozpoczyna od przedstawienia jej prekursorów – ludzi, którzy wyprzedzili swoją epokę, zapowiadając nowe idee edukacyjne i kierunki przemian w oświacie dorosłych. Niejednokrotnie ich sposób myślenia i działania był niezrozumiały dla współczesnych im myślicieli i działaczy oświatowych. Prowadzili swoją działalność naukową, publicystyczną, reformatorską w osamotnieniu, zauważeni i docenieni wiele lat później, kiedy w oświacie dokonały się zapowiedziane i rozpoczęte przez nich zmiany.

Niniejszy numer „Edukacji Dorosłych" poświęcamy właśnie takim postaciom polskiej, ale także zagranicznej edukacji dorosłych. Tym samym niejako „powracamy do korzeni" andragogiki, pojmowanej jako teoria edukacji dorosłych. Ponieważ jej funkcjonowanie jako samodzielnej dyscypliny naukowej nie ma w Polsce zbyt długiej historii[2], tym bardziej istotne wydaje się poszukiwanie i docieranie do źródeł myśli andragogicznej. Autorzy prezentują kilka portretów pionierek i pionierów andragogiki – Jadwigi Dziubińskiej, Joanny Landy-Tołwińskiej, Marii Gomólińskiej, Zofii Solarzowej, Janiny Tumińskiej, Jadwigi Nowak, Konrada Prószyńskiego, Adama Mickiewicza (tym razem w roli nauczyciela) oraz ich wkład w rozwój dyscypliny. W numerze obecni są także (znani i nieznani szerszemu kręgowi czytelników) zagraniczni prekursorzy andragogiki – Jan Amos Komeński, Paul Honingsheim oraz Wilhelm Flitner. Czytelników zainteresuje zapewne także próba *włączenia Bogdana Suchodolskiego w krąg twórców współczesnej myśli andragogicznej*, podjęta przez Łukasza Michalskiego.

Szczególną uwagę, w kontekście sporów o potrzebę pisania podręczników akademickich, pragnę zwrócić na rozważania związane z publikacją uznawaną za pierwszy podręcznik do andragogiki pt. „Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja" (Kraków 1913), którego autorkami były tak znamienite postaci polskiej oświaty jak: Helena Radlińska, Zofia Daszyńska-Golińska, Władysława Weychert-Szymanowska, Zofia Kruszewska, Maria Orsetti, Jadwiga Dziubińska. Autorka tekstu, Agnieszka Stopińska-Pająk, *przypomina i wydobywa z niepamięci* ich dokonania i rolę *w rozwoju polskiej myśli andragogicznej*.

Nie wątpię, że artykuły opublikowane w tym numerze „Edukacji Dorosłych" będą lekturą nie tylko interesującą, ale także odkrywającą nieznaną czytelnikom historię tworzenia się andragogiki.

---

[1] T. Aleksander, *Andragogika. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Naukowe ITE-PIB, Radom-Kraków 2009.

[2] Dokładnie na ten temat pisała Agnieszka Stopińska – Pająk w swojej pracy pt. *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej: warunki rozwoju, problematyka, koncepcje*, wydanej w 1994 roku przez Uniwersytet Śląski.

Jednocześnie pragnę poinformować naszych Czytelników oraz Autorów, że ten numer „Edukacji Dorosłych" jest ostatnim numerem tematycznym. Redakcja w odpowiedzi na Państwa sugestie postanowiła w następnym roku kalendarzowym zrezygnować z określania wiodącej w numerze problematyki i publikować wszystkie teksty związane z szeroko pojmowaną edukacją dorosłych. Mamy nadzieję, że zmiana ta stworzy wielu, szczególnie młodym, andragogom szansę zaprezentowania swojego pisarstwa naukowego a praktykom – opowiedzenia o swoich dokonaniach. Spodziewamy się, że w konsekwencji „Edukacja Dorosłych" w większym niż dotąd stopniu przyczyniać się będzie do rozwoju edukacji dorosłych i andragogiki.

Ewa Skibińska

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

POSZERZANIE HORYZONTU – Z TRADYCJI MYŚLI ANDRAGOGICZNEJ

Agnieszka Stopińska-Pająk

BIOGRAFICZNE KONTEKSTY PIERWSZEGO POLSKIEGO PODRĘCZNIKA ANDRAGOGIKI

Słowa kluczowe: andragogika, edukacja człowieka dorosłego, historia andragogiki, podręcznik andragogiki, biografie pionierek polskiej andragogiki

Streszczenie: Artykuł ukazuje sylwetki autorów/redaktorów pierwszego polskiego podręcznika andragogiki pt. „Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja" (Kraków 1913). Autorka uzasadnia potrzeby badań nad przeszłością polskiej andragogiki, w tym zwłaszcza przypominania i wydobywania z niepamięci dokonania ludzi znaczących dla kształtowania się andragogiki jako nauki. W artykule wskazano na znaczącą rolę kobiet w rozwoju polskiej andragogiki. Omówione zostały przede wszystkim biografie autorek podręcznika (Helena Radlińska, Zofia Daszyńska-Golińska, Władysława Weychert-Szymanowska, Zofia Kruszewska, Maria Orsetti, Jadwiga Dziubińska) pokazano kim były, co było dla nich ważne, jaką rolę odegrały zarówno w tworzeniu podręcznika, jak też w rozwoju polskiej myśli andragogicznej.

Autorka artykułu wykazała, iż mimo różnic, łączyła przedstawiane pionierki andragogiki wspólnie przyjmowana postawa wobec własnej pracy, rozumienia jej jako służby społecznej. Pionierki polskiej andragogiki podzielały także pewną wizję edukacji dorosłych, edukacji opartej na rozbudzaniu, inspirowaniu dorosłych do podejmowania samodzielnej aktywności edukacyjnej, na oddziaływaniu poprzez różne środki wpływające nie tylko na stronę umysłową dorosłego, ale też na społeczną, estetyczną, emocjonalną i wolicjonalną.

Wprowadzenie

Tytuł artykułu wymaga wyjaśnienia i to w kilku aspektach. Bo – po pierwsze – czyż możemy mówić o biograficznych kontekstach podręcznika? Stwierdzenie takie wydaje się być nadużyciem logiczno-językowym. A jednak świadomie wprowadzam taki tytuł chcąc mocno zasygnalizować, iż przedmiotem rozważań w artykule są biografie autorów/autorek pierwszego polskiego pod-

ręcznika andragogiki pt. *„Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza"*[1]. Wydawnictwa znakomitego, pionierskiego, zapomnianego i niedocenionego w kształtowaniu się polskiej myśli andragogicznej, a który także i dzisiaj może nadal dostarczać wielorakich inspiracji do postrzegania edukacji dorosłych, uczenia się dorosłych i andragogiki w ich różnorodności i kontekstach.

Po drugie – bo rzadko analizujemy podręcznik uwzględniając jego autora/autorów. A przecież podręcznik jest chyba jednym z najbardziej autorskich wydawnictw, w którym szczególnie wyraźnie widać sposób postrzegania danej dyscypliny przez jego autora. Poczynając od doboru zagadnień, sposobu ich ujęcia merytorycznego, przedstawienia redakcyjnego, osadzenia aksjologicznego a na ogólnej wizji, pewnej filozofii patrzenia kończąc. Nie jest zatem bez znaczenia kto redaguje podręcznik i jakie stawia mu zadania, zwłaszcza, że sam podręcznik jako wydawnictwo specyficzne jest i był różnie definiowany. Nie podejmując dyskusji nad różnymi modelami podręcznika, należałoby zakwalifikować omawiany podręcznik do kategorii podręczników nowoczesnych, w których nie tyle prezentowana jest syntetyczna wiedza przedmiotowa, co raczej kreślony jest pewien sposób widzenia dyscypliny, wprowadzania doń zagadnień i otwierania dyskusji. I chociaż podręcznik ukazał się w początkach minionego stulecia, w okresie niewoli narodowej, to jednak odzwierciedla taki właśnie nowoczesny typ podręcznika. W *Przedmowie „Pracy oświatowej"* redaktorzy już w pierwszym akapicie następująco ujęli cele podręcznika: „*Z potrzeb pracy społecznej i jako wyraz jej zdobyczy powstała ta książka. Ujmuje znaczną część dorobku na polu oświaty pozaszkolnej, oświetla jej zadania i ewolucję, wiąże chwilę dzisiejszą z tradycjami przeszłości, ukazuje moc żywiołową, z którą działalność oświatowa przełamuje wszelkie przeszkody, żłobi drogi własne"*[2] oraz – w dalszej części – dookreślają funkcje podręcznika: *„Nazwaliśmy ją podręcznikiem, gdyż sądzimy, że stanie się ona niezbędnym informatorem i przewodnikiem dla pracowników, którzy pragną nawiązać swą działalność do doświadczeń już poczynionych, do wyników już osiągniętych. Daleką jest wszakże od encyklopedycznej wszechstronności: nie wyczerpuje wszystkich zagadnień, nie zawiera wszystkich informacji, któreby podać warto.(...)Braki tej książki pobudzą niewątpliwie do nowych, doskonalszych opracowań. Mamy nadzieję, że przełamie ona dotychczasowe milczenie w sprawach oświaty pozaszkolnej: stawiając bowiem liczne zagadnienia pracy oświatowej, ukazując jej związki z całokształtem życia, gromadząc rozproszony dorobek teoretyczny, przynosi wiele z tego, co musiało być wypowiedzianym, by umożliwić dyskusje, wychodzące*

[1] Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza. Przez T. Bobrowskiego, Z. Daszyńską-Golińską, J. Dziubińską, Z. Gargasa, M. Heilperna, Z. Kruszewską, L. Krzywickiego, M. Orsetti, H. Orszę, St. Posnera, M. Stępowskiego, T. Szydłowskiego, Wł. Weychert-Szymanowską. Kraków 1913. Nakładem Michała Arcta w Warszawie.

[2] Redakcja: Przedmowa. W: Praca oświatowa…, s. VII.

poza zaklęte koło ogólników"[3]. Zwrócono się także wprost z apelem, podając adres do korespondencji, o nadsyłanie wszelkich uwag i uzupełnień.

Biorąc zatem powyższe pod uwagę w centrum moich badań i dociekań postawiłam środowisko osobowe, twórców/twórczynie tego pionierskiego wydawnictwa. Wydaje się bowiem niedopuszczalne, aby pisząc o pionierach i pionierkach andragogiki pominąć postacie związane z pierwszym polskim podręcznikiem andragogiki. Głównie chciałam poznać kim były osoby związane z tym wydawnictwem w momencie kiedy ono się ukazało. Wśród trzynastu nazwisk podanych w redakcji *Pracy oświatowej,* będących równocześnie autorami poszczególnych rozdziałów, są osoby znane w literaturze pedagogicznej, andragogicznej, czy szerzej – humanistycznej, ze swych dokonań w różnych dziedzinach nauki czy działalności społeczno-oświatowej, są też i takie, które znane są jedynie osobom zajmującym się historią polskiej oświaty dorosłych, ale także – są osoby w zasadzie nieznane, czy raczej zapomniane. Nawet uczeni tej miary co Ludwik Krzywicki, czy Zofia Daszyńska-Golińska są już dla współczesnych studentów, a i pedagogów, andragogów, socjologów, postaciami zapomnianymi, nieobecnymi w dyskursach i refleksji. Wreszcie i Helena Radlińska (w *Pracy oświatowej* występująca pod pseudonimem H. Orsza) jest postrzegana przede wszystkim jako przedstawicielka pedagogiki społecznej, co jest zrozumiałe, ale prawie, że nie jest dostrzegana jako przedstawicielka, a właściwie twórczyni, polskiej andragogiki. Jednakże środowisko osobowe związane z tym pionierskim podręcznikiem to także osoby, które nie zamieściły w nim swoich tekstów, opracowań, ale dzięki którym możliwe było zrealizowanie tego projektu. Są to działacze/działaczki społeczno-oświatowi/e wielu towarzystw oświatowych działających na terenie wszystkich trzech zaborów, choć niewątpliwie największy udział wnieśli członkowie/członkinie Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza, zwłaszcza oddziału krakowskiego. To cała wręcz armia różnych postaci, często bezimiennych, owych „siłaczek", nauczycielek i nauczycieli oddających swe zaangażowanie i poświęcenie dla pracy oświatowej. W przywoływanej już *Przedmowie, Redakcja* dziękując za pomoc podkreśliła ich wkład: „*Książka ukazała się dzięki pomocy, jakiej nie szczędzili redakcji współpracownicy i liczni korespondenci, nadsyłający swoje uwagi i odpowiedzi na umyślnie wydane kwestionariusze (...)"*[4]. Wszyscy oni stanowią przedmiot mojego zainteresowania, aczkolwiek najbardziej uwaga moja skupia się na tych co bezpośrednio wzięli udział w publikacji. Zatem głównym celem tego artykułu jest przywołać te postacie, pokazać kim byli, co było dla nich ważne właśnie wtedy kiedy przygotowywali i opracowywali podręcznik oświaty dorosłych. Wydaje się to być szczególnie ważne dzisiaj, kiedy w epoce ponowoczesnej/płynnej nowoczesności, w kulturze nieciągłości i zapomnienia[5], kiedy pa-

[3] Redakcja: Przedmowa. W: Praca oświatowa…, s. VII-VIII.
[4] Redakcja: Przedmowa. W: Praca oświatowa…, s. VIII.
[5] Z. Bauman: Życie na przemiał. Kraków 2004, s. 182.

mięć o przeszłości nie stanowi już filaru kultury, aby jednak przypominać i wydobywać z niepamięci dokonania ludzi znaczących dla naszej trwałości. Trudno przecież, jak pisze Zygmunt Bauman „wyobrazić sobie kulturę obojętną wobec wieczności i odrzucającą wszystko, co trwałe", prowadzi to bowiem ludzką kulturę na „nieoznaczone i niezbadane terytorium"[6]. Wreszcie i sama kondycja współczesnej andragogiki zyskałaby, jeśli byłaby osadzona w tradycji, historii, nawet jeśli byłaby wobec niej krytyczna, a można zaryzykować stwierdzenie, że nawet zwłaszcza wtedy, gdy dystansowałaby się wobec spuścizny historycznej. Niestety ciągle nadal brak w dyskursie andragogicznym odwołania do naszego dorobku, wolimy przywoływać zachodnie osiągnięcia, deprecjonując i pomijając milczeniem polskie tradycje. Wiele jest przyczyn tego zjawiska i nie miejsce, aby tu o nich pisać, jednak z pewnością jedną z nich jest „wyzerowanie"[7] całej tradycji andragogicznej z programów kształcenia pedagogów, nauczycieli, humanistów, ale także specyfika rozwoju naszego kraju, w którym ciągle zaczynamy od początku, w którym brak ciągłości jest doświadczeniem kolejnych pokoleń. W pierwszym tekście otwierającym podręcznik *Praca oświatowa* Helena Radlińska (H. Orsza) zwracała na tę kwestię uwagę: „*Praca oświatowa, związana z całością życia narodu, od wszystkich jego drgań zależna, ulegała znamiennej ewolucji, dziś jeszcze różnorodnie bywa pojmowana i prowadzona.*

Wstrząśnienia, które kształtowały nasze dzieje, zrywały ciągle łączność prób i usiłowań, nieraz niweczyły ich rezultaty.

Trud ofiarnych pracowników szedł często w zapomnienie, zostawiając tylko zarzewie tlejące pod popiołami. Bogatą mogłaby być tradycja, gdyby nie zagrzebywały jej gruzy klęsk i ***reakcyjnej, obojętnej niepamięci*** (podkreślenie moje)*. Te same próby podejmowano po kilkakroć, od początku aż do dni naszych. Jako nowe hasła głoszono to, co już – zdawało się – w życie weszło"*[8].

Ludzie-instytucje – autorzy i autorki pierwszego podręcznika andragogiki

Opublikowanie pierwszego podręcznika andragogiki jest dla jej rozwoju niezwykle istotną cezurą. Zamyka bowiem pierwszy przedinstytucjonalny etap rozwoju polskiej myśli andragogicznej i jest świadectwem, iż mimo braku polskiej państwowości, mimo prześladowań, Polacy podjęli nie tylko trud działalności oświatowej wśród dorosłych, ale także tworzyli namiastki ośrodków naukowo-badawczych, kształtowali naukowe zręby dyscypliny. Podjęli działania, które w normalnych warunkach realizują państwo, samorządy i korporacje uczonych. Stanisław Michalski, redaktor „Poradnika dla samouków", ujął to

[6] Z. Bauman: Płynna nowoczesność. Kraków 2006, s. 200.

[7] Określenie zaczerpnęłam z tekstu Z. Kwiecińskiego, w którym analizował konsekwencje braku tradycji wychowania w kształceniu pedagogicznym. Zob.: Z. Kwieciński: Pedagogiczne aspekty wyzerowania. W: Wesołowska E. Anna (Red.): Człowiek i edukacja. Płock 2004, s.183 i następ.

[8] H. Orsza: Początki pracy oświatowej w Polsce. W: Praca oświatowa…, s. 3-4.

następująco: „Rzecz znamienna, że gdy zdrowy organizm narodu znajdzie się w warunkach, które pozbawiają go jego naturalnych organów do kulturalnego bytowania niezbędnych, stwarza on wtedy organy zastępcze, 'ludzi-instytucje'. Często jeden człowiek jest jakby całą instytucją i robi to, co w warunkach normalnych życia narodów wolnych jest zadaniem stworzonej do tego celu organizacji"[9]. Tacy właśnie ludzie związani są z wydaniem *Pracy oświatowej*.

Historia nauki to przede wszystkim właśnie historia ludzi ją tworzących. Ralph Emmerson stwierdził, iż „nie ma właściwie historii, tylko biografia"[10]. Ludwik Krzywicki, wielki polski socjolog, pierwszy rektor Wolnej Wszechnicy Polskiej, ale także jeden z autorów *Pracy oświatowej…*, w swoich wspomnieniach, podkreślił szczególne znaczenie osób w działalności towarzystw, instytucji, w różnych polach aktywności: „Wyrobiłem sobie na podstawie długoletnich doświadczeń dość odrębny pogląd na warunki powodzenia różnych naszych instytucji. Przestałem się pytać, jaka jest instytucja, nawet niezbyt mnie obchodzą jej zasoby pieniężne. Zasadniczym zagadnieniem jest dla mnie: Kto kieruje instytucją? Z tego, co widziałem i przeżyłem w ciągu z górą lat pięćdziesięciu, wyniosłem przeświadczenie, że obecność jednej lub paru osób, które umiały się oddać całym jestestwem swoim danej sprawie i ukochać ją głęboko, rozstrzyga o powodzeniu lub upadku jakiegoś zamiaru, jakiejś instytucji"[11].

A zatem kim byli prekursorzy polskiej andragogiki i pierwszego podręcznika? Najogólniej można powiedzieć, że byli to przedstawiciele różnych nauk, publicyści, działacze, o czym już wspominałam. Ich droga do oświaty dorosłych pełna była meandrów, ale też z różnych pobudek podejmowana i z różnych perspektyw widziana. Głównym celem artykułu jest zatem pokazanie ich jako ludzi w okresie kiedy powstawał podręcznik, kim wtedy byli, jakie mieli za sobą doświadczenie społeczne, naukowe, oświatowe i zwyczajnie życiowe, osobiste.

Autorzy a równocześnie wszyscy z nich wykazani jako redaktorzy *Pracy oświatowej*, to zespół składający się z trzynastu osób. W sumie opracowali oni 19 tekstów dotyczących różnych zagadnień pogrupowanych w sześciu zasadniczych częściach: I. Zadania pracy oświatowej, II. Wydawnictwa popularne, III. Organizacja czytelnictwa, IV. Nauczanie dorosłych, V. Instytucje kulturalne, VI. Kształcenie estetyczne oraz Skorowidz obejmujący: Ważniejsze przedmioty i Spis nazwisk.

Zanim przedstawię bliżej poszczególne osoby, chcę odnieść się do całego zespołu. To co uderza, biorąc pod uwagę czas, w którym ukazał się podręcznik, a i dzisiaj nie jest zbyt częsty, pośród 13 osób 6 z nich to kobiety, zatem w zasadzie połowa zespołu. Dodać należy, iż były to kobiety niezwykle oddane sprawie oświatowej, także i w późniejszym okresie, mające doświadczenie na róż-

[9] S. Michalski: Autobiografia (1865-1917). W: H. Radlińska, I. Lepalczyk (Oprac.): Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa. Wrocław-Warszawa-Kraków 1967, s. 256-257.

[10] R. Emerson: Myśli. Lublin 1997, s. 6.

[11] L. Krzywicki: Wspomnienia. T.3. Warszawa 1959, s. 385-388.

nych polach aktywności, działające naukowo i posiadające stopnie naukowe. Ten ostatni fakt szczególnie warto podkreślić, biorąc pod uwagę, iż musiały one kształcić się w uczelniach zagranicznych. W UJ pierwsze studentki pojawiły się dopiero od 1894 roku, ciągle jednak nadal przez wiele lat napotykały na rozliczne przeszkody w realizacji swych aspiracji naukowych. Wszystkie wywodziły się z Królestwa Kongresowego i swoje pierwsze doświadczenia wynosiły z działalności w zaborze rosyjskim, wiele z nich znalazło się w Galicji po 1905 roku uciekając przed represjami. W czasie wydania podręcznika były osobami w wieku średnim, najmłodsza z nich w 1913 roku miała 33 lata – Maria Orsetti, najstarsza – 47 lat – Zofia Daszyńska-Golińska.

Pozostałą część zespołu stanowili panowie – 7 osób. Wszyscy oni byli, tak jak i autorki, znanymi działaczami społeczno-oświatowymi, w dużej mierze powiązani z partiami socjalistycznymi (zwłaszcza PPS), z partiami robotniczymi. Zajmowali się także działalnością naukową, ale również byli wśród nich robotnicy – Tadeusz Bobrowski, zecer. O niektórych z nich niewiele jednak wiadomo, chociaż nazwiska ich przewijają się wśród różnych organizacji działających na rzecz oświaty, czy w organizacjach politycznych. Jeśli wziąć pod uwagę obszar ich działalności, to mniej więcej po równo będzie to i Królestwo Kongresowe i Galicja. W czasie opublikowania podręcznika rozpiętość wieku życia między nimi była dość duża, poczynając od najmłodszego Tadeusza Szydłowskiego – 30 lat, kończąc na najstarszym z nich Mieczysławie Heilpernie – 57 lat. Cały zatem autorski skład osobowy *Pracy oświatowej* stanowiły osoby doświadczone, znane z różnych prac.

Nie jest możliwe ukazanie trzynastu biografii w jednym artykule, zatem będzie to też wybór subiektywny. Ograniczę rozważania do przedstawienia autorek tego wydawnictwa. Wydaje się tym bardziej uzasadnione, iż jest to swoisty fenomen. Stanowiły one, jak pisałam, połowę składu autorskiego, a także w głównej mierze to one były inspiratorkami wydania podręcznika[12]. Jeśli uwzględnimy fakt, iż musiały pokonywać nie tylko polityczne i prawne utrudnienia, ale przede wszystkim zmagać się z konserwatywnym środowiskiem społecznym, obyczajowym, a także z własnymi ograniczeniami, z powolnym kształtowaniem samowiedzy i wiary we własne możliwości, to ich wkład w ruch oświatowy, społeczny i naukowy należy tym bardziej docenić. Wprawdzie w pierwszym dziesięcioleciu XX wieku miały już za sobą wygraną walkę o prawo do studiowania, to jednak nadal ich udział w życiu społecznym, politycznym, czy – naukowym musiał być stale zdobywany[13].

---

[12] Por. m.in.: W. Jamrożek: Kobiety polskie w ruchu oświatowym w Galicji na przełomie XIX i XX wieku. W: W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk (Red.): Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki. Poznań 2003.

[13] Szerzej na temat aktywności i udziału kobiet w życiu społecznym przełomu XIX i XX wieku m.in. zob.: J. Hulewicz: Walka kobiet polskich o dostęp na uniwersytety, Warszawa 1936; A. Górnicka-Boratyńska: Stańmy się sobą. Cztery projekty emancypacji (1863-1939). Izabelin 2001; K. Dormus: Kazimiera Bujwidowa 1867-1932. Życie i działalność społeczno-

Zatrzymanie się nad autorkami/redaktorkami podręcznika argumentuję także tym, iż niepamięć ich wkładu w rozwój andragogiki wynika także i z tego, że to właśnie przede wszystkim kobiety jako jedne z pierwszych zainteresowały się edukacją dorosłych, w tym edukacją kobiet oraz podjęły badania nad problemami uczenia się dorosłych. Rysuje się tutaj analogia do sytuacji aktywistek ruchu feministycznego w Polsce, którą bardzo interesująco ukazała Aneta Górnicka-Boratyńska[14]. Bardziej znane są jedynie te autorki, które podejmowały problematykę realizowaną także przez mężczyzn, a nawet można byłoby stwierdzić, iż sama andragogika zyskała na uznaniu dopiero, kiedy w jej przestrzeni znaleźli się badacze, naukowcy – mężczyźni.

Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza

W pierwszym rzędzie chcę jednak scharakteryzować środowisko, w którym zrodziła się idea i zrealizowano wydanie podręcznika oświaty dorosłych. Podręcznik powstał z inicjatywy oraz dorobku działalności powstałego w 1898 roku Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza (dalej: TUL im. A. Mickiewicza), działającego na terenie Galicji, Bukowiny i Śląska, ale przede wszystkim jego Oddziału Krakowskiego. Towarzystwo postawiło sobie głównie cele upowszechniania wiedzy, co wyrażono w haśle „wiedza dla wszystkich", poprzez różne formy: kursy, odczyty, pogadanki, wydawnictwa naukowe, zakładanie czytelń i wypożyczalni książek, organizowanie wycieczek naukowych i wiele innych. Towarzystwo nawiązywało do idei uniwersytetów powszechnych, które w owym czasie powstawały na Zachodzie Europy, tzw. uniwersytety rozszerzone (univerzity extension), ale również do poczynań edukacyjnych innych polskich organizacji i stowarzyszeń działających tak w Galicji – np. działające od 1886 w Krakowie Wyższe Kursy dla Kobiet im. Adriana Baranieckiego (1828-1891, lekarz, społecznik), Towarzystwa Szkół Ludowych, jak i na terenie zaboru rosyjskiego, zwłaszcza wydawanego w Warszawie, od tego samego roku, „Poradnika dla samouków" (powstał w 1897 roku), czy też działającego od 1885 roku w Warszawie Uniwersytetu Latającego. Wiele osób związanych z publikacją pierwszego podręcznika pierwsze swe kroki w działalności edukacyjnej stawiało właśnie w tych instytucjach. TUL im. A. Mickiewicza powstało z inicjatywy głównie studentów krakowskich powiązanych z organizacją „Zjednoczenie" dla uczczenia setnej rocznicy urodzin poety. Towarzystwo prowadziło swą działalność przede wszystkim wśród robotników, z czasem poszerzając działalność także na środowisko wiejskie. Skupiło wokół siebie postępową inteligen-

oświatowa. Karków 2002; W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk (Red.): Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki. Poznań 2003; G. Kubica: Siostry Malinowskiego, czyli kobiety nowoczesne na początku XX wieku. Kraków 2006; zob. też: S. Kieniewicz: Historia Polski 1795-1918. Warszawa 1996.

[14] Por.: A. Górnicka-Boratyńska: Stańmy się sobą. Cztery projekty emancypacji (1863-1939). Izabelin 2001, ss. 89, 130 i inne.

cję, ludzi niejednokrotnie powiązanych ze środowiskami socjalistycznymi i demokratycznymi, ale także licznymi organizacjami robotniczymi. Nadawali oni ton poczynaniom Towarzystwa poprzez swoje zaangażowanie i poświęcenie dla popularyzacji wiedzy, aczkolwiek należy mocno podkreślić, iż dbano o bezpartyjny charakter wszelkich prac. Wśród osób zaangażowanych w działalność TUL im. A. Mickiewicza należy wymienić Kazimierza Józefa Gorzyckiego (1865-1912), historyka, działacza socjalistycznego, jednego ze współzałożycieli Socjalno-Demokratycznej Partii w Galicji, który był pierwszym przewodniczącym Zarządu Głównego TUL im. A. Mickiewicza; Emila Bobrowskiego (1876-1938), lekarza, działacza socjalistycznego, zasiadającego we władzach ww. partii, wiceprezesa Towarzystwa; Hermana Diamanda (1860-1931), prawnika, także we władzach ww. partii, redaktora czasopisma „Robotnik", w latach 1907-1918 posła do parlamentu austriackiego; Artura Hausnera (1870-1941), publicystę, działacza socjalistycznego, także wiceprezesa Zarządu Głównego Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza; Maurycego Kapellnera (1875-1959, znany też jako Mieczysław Kaplicki), lekarza, działacza społeczno-oświatowego, przewodniczącego organizacji studenckiej „Zjednoczenie", który prowadził wykłady popularyzatorskie w Uniwersytecie (w późniejszym okresie był prezydentem Krakowa); Kazimierza Juliana Mokłowskiego (1869-1905); Jędrzeja Moraczewskiego (1870-1944), inżyniera kolejowego (absolwent Politechniki Lwowskiej), działacza socjalistycznego, w okresie późniejszym, już w wolnej Polsce, sprawował funkcję premiera, był aktywnym współorganizatorem i wykładowcą Uniwersytetu Ludowego we Lwowie; Wilhelma Feldmana (1868-1919), publicystę, historyka literatury, prowadził wykłady w UL w Krakowie; Kazimierę Bujwidową (1867-1932), publicystka, ale przede wszystkim feministka, członkini zarządu i wielu innych[15]. Wszyscy oni tworzyli środowisko, w którym zagadnienia oświaty, szkolnictwa dostępnego dla wszystkich były, obok kwestii wyzwolenia narodowego, priorytetowe, a niejednokrotnie postrzegane łącznie. Oczywiście wiele ich także różniło, na co dzień prowadzili ze sobą dyskusje, polemiki, krytykowali się, a niejednokrotnie konkurowali i walczyli ze sobą. Różnie postrzegali tak losy Ojczyzny, jej wyzwolenie, jak i zagadnienia społeczne, oświatowe. Łączyła ich jednak walka o polską oświatę. W tym zakresie często działacze o różnym obliczu ideowym, powiązaniu partyjnym i stowarzyszeniowym, spotykali się jako wykładowcy, popularyzatorzy w jednym miejscu. Takim miejscem było niewątpliwie TUL im. A. Mickiewicza.

Działalność na rzecz edukacji w Galicji, zwłaszcza wśród dorosłych, szczególnie ożywiła się po 1905 roku, po strajkach szkolnych w Królestwie

[15] Szerzej zob.: W. Jamrożek: Oświata pozaszkolna w koncepcjach i działalności Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza. W: E. Sapia-Drewniak, A. Stopińska-Pająk (Red.): Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej. Toruń 1997; Tenże: Aktywność edukacyjna galicyjskiego Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza. W: E. Sapia-Drewniak (Red.): Towarzystwa społeczne i ich działalność oświatowa. Konteksty historyczne i teraźniejszość. Dąbrowa Górnicza 2009.

Polskim, kiedy radykalizują się poglądy wielu organizacji, ale także – co nie jest bez znaczenia – wielu działaczy zaboru rosyjskiego uciekając przed represjami trafia do Krakowa i Lwowa, wiele osób z zaboru rosyjskiego trafia na studia do Krakowa. Wnoszą oni nowe idee, przyczyniają się znacząco do ożywienia i podejmowania bardziej radykalnych działań. Jak to ujął Jan Hulewicz odegrali oni „rolę zaczynu fermentacyjnego"[16].

Biografie zaangażowane redaktorek/autorek

Nie będzie nadużyciem jeśli napiszę, iż najważniejszą osobą związaną z publikacją podręcznika była Helena Radlińska (1879-1954) i jej poświęcę najwięcej uwagi. Jest ona autorką największej liczby tekstów – 6, (w tym jeden najprawdopodobniej jej autorstwa, nie podpisany), ale przede wszystkim to ona była faktycznie redaktorką podręcznika. Jan Hulewicz określił, iż była to nieujawniona redakcja Heleny Radlińskiej[17].

Radlińska włączyła się w prace Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza w istotnym momencie swego życia, ale także znaczącym dla jego działalności. W biografii Radlińskiej lata 1906-1917 są określane jako okres krakowski, niezwykle znaczący dla jej dalszego rozwoju. Radlińska przybywa do Krakowa po ucieczce z Syberii, gdzie przebywała razem z mężem-zesłańcem[18], będąc już osobą doświadczoną w pracy społeczno-oświatowej. Już od 1897 roku włączyła się w pracę społeczno-oświatową, zrazu jako praktykanta-wolontariuszka w Bibliotece Zamojskich w Warszawie, następnie w czytelniach Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, Niebieskim Krzyżu, w Instytucie Higieny Dziecięcej im. de Lenvala. W okresie wrzenia rewolucyjnego 1905 roku włączyła się w działalność polityczną, współuczestniczyła w zakładaniu i pracach Koła Wychowawców, Polskiego Związku Nauczycielskiego, Związku Towarzystw Samopomocy Społecznej, była aktywna w pracach tajnego Koła Oświaty Ludowej. Równocześnie w tym okresie dużo pracowała nad własnym rozwojem, studiowała literaturę, prowadziła nauczanie na różnych poziomach, zdobywała kompetencje pielęgniarskie, podjęła też pierwsze kroki pisarskie, początkowo literackie, ale wkrótce popularyzatorskie. W 1897 roku wydała pierwszy utwór pt. „Kto to był Mickiewicz" w setną rocznicę urodzin poety, który, jak sama pisała, był „ubożuchny treścią", ale znaczący dla prowadzenia pracy oświatowej i politycznej. Wkrótce publikuje następne prace dotyczące różnych ważnych dla hi-

[16] J. Hulewicz: Udział Galicji w walce o szkołę polską. W: B. Nawroczyński: Nasza walka o szkołę polską 1901-1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty. T.II. Warszawa 1934, s. 505.

[17] J. Hulewicz: Wstęp. Helena Radlińska – historyk oświaty. W: H. Radlińska: Pisma pedagogiczne. T.III: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej. Wyb. i oprac. W. Wyrobkowa-Pawłowska. Wrocław-Warszawa-Kraków 1964, s. VI.

[18] Mężem H. Radlińskiej był Zygmunt Radliński (1874-1941), lekarz, chirurg, od 1920 roku profesor chirurgii Uniwersytetu Warszawskiego.

storii i kultury polskiej zagadnień. „Takie pisarstwo było służbą – pisała – nie przyczyniało się do wypowiedzenia siebie. (…) Równocześnie usiłowało zastępować szkołę, podawać wiadomości elementarne inaczej niż podręcznik, wiązać je z przeżyciami”[19]. Ten pierwszy okres, który rozbudził zainteresowania Radlińskiej, to czas kontaktów i współpracy ze znakomitymi osobowościami tamtej epoki, uczonymi, pisarzami, działaczami społecznymi, oświatowymi, a po wyjściu w 1902 roku za mąż za Zygmunta Radlińskiego, także ze środowiskiem lekarskim. Jednak przede wszystkim atmosfera domu rodzinnego – Melanii i Aleksandra Rajchmanów – a potem szkoła Henryki Czarnockiej stanowią pierwsze źródła jej zainteresowań społecznych. Wśród osób, które następnie wywarły wpływ na bardziej dojrzałe krystalizowanie się jej poglądów, można wymienić: Bolesława Hirszfelda (1850-1899) – brata matki, wuja Bosia, jak o nim pisała[20], Tadeusza Korzona (1839-1918) i Szymona Askenazego (1866-1935), dzięki którym poznała warsztat historyczny, Edwarda Siwińskiego (1831-1897), literat, którego uwagi i wskazówki niezwykle ceniła, Stefana Żeromskiego (1864-1925), uznanego już wtedy pisarza, Stanisława Michalskiego (1865-1949), pomysłodawcy i wydawcy „Poradnika dla samouków”, niezwykle zaangażowanego w sprawy oświaty, ale też i jej rówieśnika, sekretarza redakcji „Poradnika…” Konstantego Krzeczkowskiego (1879-1939), z którym potem już w Krakowie, współpracowała w Uniwersytecie Ludowym, oraz innymi rówieśnikami, z którymi prowadziła gorące dyskusje, podczas których kształtował się „światopogląd oświatowo-społeczny”, jak po latach napisała. Wreszcie udział i duże zaangażowanie w czasie rewolucji 1905 roku, zetknięcie się z działaczami PPS, a nade wszystko z wielkimi postaciami – Ludwikiem Krzywickim (1859-1941) i Edwardem Abramowskim (1868-1918), których uznała za najważniejsze osoby dla jej rozwoju. Należy też dodać, iż pobyt na Syberii, przeżycia i doświadczenia tam nabyte równie istotnie wpłynęły na jej późniejsze zainteresowania naukowe. „Przyjrzenie się różnicom kultur, warunków i okoliczności dawało – jak pisała – zdobycze myślowe, które rozstrzygnęły o typie badań terenowych, prowadzonych przeze mnie później”[21]. Mając takie doświadczenie przybyła do Krakowa, gdzie bardzo szybko włącza się w działalność społeczno-oświatową, właśnie głównie w prace UL. Dla UL okres po rewolucji 1905 roku zaznaczył się ograniczeniem realizowanych działań oświatowych, z różnych powodów. Radlińska podejmuje działania zmierzające do reorganizacji prac UL, jak sama pisała głównie „w zakresie techniki bibliotekarskiej, organizacji wykładów na przedmieściach, gromadzenia materiałów pomocniczych oraz szkole-

[19] H. Radlińska: Listy o nauczaniu i pracy badawczej. List pierwszy: Podniety i budzące się zainteresowania. W: H. Radlińska: Pisma pedagogiczne. T.III: Z dziejów…, s. 334.

[20] H. Radlińska: Listy o nauczaniu i pracy badawczej. List pierwszy…, s. 331 i nast.

[21] H. Radlińska: Listy o nauczaniu i pracy badawczej. List drugi: Kształtowanie się pojęć podstawowych pod wpływem pracy, walki i losu. W: H. Radlińska: Pisma…, s. 346.

nia oświatowców i zapoczątkowania badań nad drogami oświaty”[22]. Współpracuje z wieloma niezwykle zaangażowanymi w prace oświatowe osobami, m.in. z Heleną Witkowską (1870-1938), którą bardzo ceniła, Hanną Rzepecką (1895-1953), Faustyną Morzycką (1864-1910), Władysławą Weychert-Szymanowską (jedna z autorek podręcznika), z którymi współpracowała już wcześniej. Pozyskuje do współpracy także, jak sama pisała głównie dzięki H. Witkowskiej, znane ówczesne autorytety naukowe, profesorów UJ, m.in. Ludwika Brunera, chemika, Józefa Grzybowskiego geologa, Mariana Raciborskiego, botanika, wielkiego uczonego, którego bardzo ceniła jako osobę, która wywarła na nią ogromny wpływ. „Dzięki Raciborskiemu – pisała – sformułowałam tezę o łączeniu samokształcenia na wyższym szczeblu z własnymi poszukiwaniami”[23]. Ponadto bliska współpraca łączyła ją z Zofią Daszyńską-Golińską (jedna z autorek podręcznika), ekonomistką, założycielką Wolnej Szkoły Nauk Politycznych, w pracach badawczych brał udział K. Krzeczkowski, z którym zetknęła się już w Warszawie. Oceniała po latach, iż powodzenie prac UL było zasługą właśnie współpracowników, którzy nie szukali kariery politycznej, a „Ich służba oświatowa i cały stosunek do mas nie budziły podejrzeń”[24]. Radlińska podejmuje wiele prac o charakterze badawczym, naukowym, organizuje seminaria ze swoimi współpracownikami, ze studentami krakowskimi gromadzi różne materiały dokumentujące prace oświatowe, które miały być zaczątkiem Polskiego Muzeum Społecznego, a które ostatecznie dały podstawę do utworzenia Polskiego Archiwum Oświatowego. Co ważne, do gromadzenia materiałów wykorzystano także ankiety, poprzez które uzupełniano braki źródłowe. Dorobek tych działań znalazł odzwierciedlenie w publikacji *Pracy Oświatowej*, a także do przygotowania wystąpień obrazujących polskie poczynania oświatowe na polskich i międzynarodowych zjazdach, kongresach oświatowych.

Oprócz pracy w UL Radlińska bierze w tym okresie udział w naukowym ruchu nauczycielskim, zaczyna uczestniczyć w różnych konferencjach, gdzie prezentuje swoje przemyślenia i poglądy, prowadzi wykłady w różnych instytucjach oświatowych, pedagogicznych, publikuje rozprawy i artykuły naukowe, w tym badania nad twórczością Hugona Kołłątaja, którego poglądy miały istotne znaczenie dla kształtowania się jej postawy wobec roli oświaty „(…) w wydobywaniu sił narodu (…)”[25]. Przede wszystkim jednak, co szczególnie jest istotne, wszelkie te działania łączyła Radlińska ze studiami, które realizowała w UJ w latach 1907/1908-1910/1911. Podejmując studia była już znaną działaczką społeczno-oświatową, o dużym doświadczeniu, o czym wyżej pisałam. Wstępując na Uniwersytet miała 28 lat i w dużym zakresie określone oczekiwania wobec studiów. Chciała, przede wszystkim, jak to określiła, poznać metodę na-

[22] H. Radlińska: Listy o nauczaniu i pracy badawczej. List trzeci: Zdobycze krakowskich studiów i prac oświatowych. W: H. Radlińska: Pisma…, s. 352.
[23] H. Radlińska: Listy o nauczaniu i pracy badawczej. List trzeci…, s. 355.
[24] H. Radlińska: Listy o nauczaniu i pracy badawczej. List trzeci…, s. 353.
[25] H. Radlińska: Listy o nauczaniu i pracy badawczej. List trzeci…, s. 357.

ukową i aby to zrealizować podjęła studia z historii średniowiecza, mając świadomość, iż nigdy w przyszłości nie będzie się tym okresem zajmować. Nie zawiodła się. Studia pod kierunkiem wielkiego uczonego, profesora Stanisława Krzyżanowskiego (1865-1917), ale także i u innych znaczących autorytetów naukowych, m.in. Franciszka Bujaka, Stanisława Kutrzeby wyposażyły ją nie tylko wiedzę, umiejętności badawcze, ale ukształtowały postawę wobec nauki, badań, można powiedzieć na całe dalsze życie[26].

Okres ten po latach Radlińska oceniła pod każdym względem jako znaczący, „(…) za najpiękniejszy w mym życiu, za najbardziej twórczy i płodny dla prac następnych. Z wielu względów za – najszczęśliwszy (pomimo przebycia beznadziejnej, zdawało się, choroby i dwóch ciężkich operacji w latach 1910 i 1911)"[27]. I właśnie wtedy, w tym okresie krakowskim, powstaje *Praca oświatowa*. Podręcznik oraz zamieszczone w nim jej opracowania ukazujące zarys dziejów oświaty dorosłych w Polsce od XVIII wieku po koniec XIX – jak pisała H. Radlińska – „(…) doznały tak gorącego przyjęcia, że mogło ono nie tylko zachęcić do dalszych publikacji, lecz również zdemoralizować zbyt łatwym powodzeniem. Przeciw tej demoralizacji broniłam się zbierając coraz nowe materiały"[28].

Druga w kolejności osoba mająca więcej niż jeden tekst w analizowanym podręczniku, to Zofia Daszyńska-Golińska (1866-1934), której dwa opracowania znalazły w nim miejsce[29]. W okresie współpracy z UL Daszyńska-Golińska była już znaną działaczką społeczną, polityczną i oświatową, a także osobą o uznanym autorytecie naukowym, autorką licznych rozpraw, posiadającą stopień doktora z zakresu demografii, który uzyskała w 1891 roku w Uniwersytecie w Zurychu.

Zofia Daszyńska od wczesnych lat dziecięcych przejawiała zainteresowania naukowe, zwłaszcza zagadnieniami społecznymi. Jak pisała w autobiografii „Mając lat 12, czy jeszcze mniej, postanowiłam zostać doktorem filozofii"[30] oraz „Takim celem w dzieciństwie już było dla mnie zdobycie wyższych studiów i doktoratu, później wielekroć napisanie jakiejś książki, lub rozwiązanie bodaj dla siebie dręczącego mnie zagadnienia"[31]. Bardzo wcześnie związała się z ruchem socjalistycznym, głównie za pośrednictwem, zrazu narzeczonego Kazimierza Puchewicza (1858-1884), współzałożyciela pierwszej polskiej partii socjalistycznej opartej na marksizmie – „Proletariat", a następnie Partii Robotniczej „Solidarność" (1883), który zmarł wkrótce po opuszczeniu Cytadeli War-

[26] H. Radlińska: Listy o nauczaniu i pracy badawczej. List trzeci… .
[27] H. Radlińska: Listy o nauczaniu i pracy badawczej. List trzeci…, s. 359.
[28] H. Radlińska: Listy o nauczaniu i pracy badawczej. List trzeci…, s. 355-356.
[29] Z. Daszyńska-Golińska: Domy ludowe. W: Praca oświatowa…; taż: Walka z alkoholizmem w służbie oświaty i etyki. W: Praca oświatowa… .
[30] Życiorysy zasłużonych kobiet. Dr Zofia Daszyńska-Golińska. Pionierka wiedzy gospodarczo-społecznej w Polsce. Notatki autobiograficzne. Kraków 1932, s. 6.
[31] Życiorysy zasłużonych kobiet. Dr Zofia Daszyńska-Golińska…, s. 19.

szawskiej. Ta pierwsza w życiu tragedia, jak pisze Renata Owadowska, odegrała istotną rolę dla kształtowania się jej poglądów[32]. Następnie po wyjeździe w 1885 roku na studia do Zurychu zbliżyła się do środowisk socjalistycznych i wyszła za mąż w 1888 roku za Feliksa Daszyńskiego (1863-1890), wybitnego działacza socjalistycznego w środowisku polskim w Szwajcarii. Znowu spotkała ją tragedia, gdyż po 2 latach mąż zmarł. Mimo tych dramatycznych przeżyć, sfinalizowała w 1891 roku studia doktoratem rozprawą nt. „Ludność Zurychu w XVII wieku", o czym wyżej pisałam, a następnie kontynuowała studia ekonomiczne w Uniwersytecie w Bazylei i Wiedniu. Do Warszawy wróciła w 1892 roku i od tego czasu prowadziła aktywność społeczną, oświatową, a także publikowała liczne artykuły i rozprawy dotyczące różnych zagadnień z dziedziny ekonomii, demografii, nauk społecznych, sztuki, interesuje się problematyką pracy, zwłaszcza kobiet i młodocianych, ustawodawstwem, a także zagadnieniami metodologicznymi. Publikacje ukazywały się głównie w redagowanej przez Aleksandra Świętochowskiego (1849-1938) „Prawdzie" (1881-1900), ale też w „Ateneum"(1876-1901), w „Głosie" oraz w „Przeglądzie Tygodniowym" (1866-1904), jednym z najbardziej reprezentatywnych czasopism ideologii pozytywistycznej[33]. Wydała w tym okresie także znaczące dla rozwoju badań społecznych prace, m.in. „Zarys ekonomii społecznej" (1898) oraz – jak pisze Jerzy Szacki – pierwsze na ziemiach polskich opracowanie będące „systematycznym wykładzie (wykładem – przyp. mój) zasad prowadzenia empirycznych badań społecznych"[34], pt. „Szkice metodologiczne" (1892)[35]. Prowadziła też wykłady na Uniwersytecie Latającym. Pozostawała pod stałym dozorem policyjnym i w 1894 roku została aresztowana za udział w manifestacji w setną rocznicę powstania kościuszkowskiego, a następnie – wydalona z Królestwa Polskiego. Wyjechała do Berlina, gdzie kontynuowała studia, zajmowała się działalnością naukową oraz równocześnie pracowała jako docentka prywatnej Akademii im. Humboldta. Pobyt w Berlinie ukształtował jej zainteresowania naukowe i poglądy społeczno-polityczne. Warto podkreślić, iż pracowała tam w seminariach Adolfa Wagnera (1835-1917), niemiecki ekonomista, polityk, statystyk i George Simmla (1858-1918), niemiecki filozof, jeden z pierwszych socjologów, które uznała za istotne dla swojego rozwoju[36].

---

[32] Por.: R. Owadowska: Zofia Daszyńska-Golińska. O nurt reformistyczny w polityce społecznej. Poznań 2004.

[33] Por. Życiorysy zasłużonych kobiet. Dr Zofia Daszyńska-Golińska. Pionierka wiedzy gospodarczo-społecznej w Polsce. Notatki autobiograficzne. Kraków 1932.

[34] J. Szacki (Wyb. tekstów i red): Sto lat socjologii polskiej. Od Supińskiego do Szczepańskiego. Warszawa 1995, s. 72.

[35] Z. Daszyńska: Szkice metodologiczne. Zastosowanie obserwacji i eksperymentu w naukach gospodarczych. Lwów 1892.

[36] Por. Życiorysy zasłużonych kobiet. Dr Zofia Daszyńska-Golińska. Pionierka wiedzy gospodarczo-społecznej w Polsce. Notatki autobiograficzne. Kraków 1932.

W 1896 Z. Daszyńska przybyła do Krakowa, z którym związała się do 1918 roku. Okres krakowski[37], podobnie jak w przypadku H. Radlińskiej, także i dla niej był znaczący zarówno dla pracy naukowej, społeczno-oświatowej i politycznej, jak też i ważny w życiu osobistym, po uprzednich dramatycznych wydarzeniach, ponownie wychodzi za mąż za Stanisława Golińskiego (1868-1931), botanika. Podjęła starania o uzyskanie habilitacji na UJ, niestety zakończone fiaskiem, głównie, jak można sądzić, z powodu jej radykalnych poglądów oraz płci, aczkolwiek odmowę argumentowano brakiem wybitnego wkładu do nauki europejskiej[38]. Daszyńska mimo tych przeszkód intensywnie pracowała naukowo, dużo publikowała, a także bardzo aktywnie uczestniczyła w działalności oświatowej. W swojej biografii pisała o tym następująco: „W Krakowie pracowałam dużo, o czem świadczy spis moich książek, a także mnóstwo artykułów, których nie wymieniam, a często nie pamiętam"[39]. Prowadziła wykłady głównie z zagadnień społecznych (polityki społecznej) i ekonomicznych w UL im. A. Mickiewicza, w Szkole Gospodarstwa Domowego we Lwowie, na Kursach Wyższych dla Kobiet Baranieckiego, wykłady w Towarzystwie Kursów Naukowych (od 1907 roku) oraz pierwszej szkole partyjnej PPS w Krakowie, prowadziła też wykłady na Uniwersytecie Chłopskim, który w 1907 roku utworzono w Warszawie przy Uniwersytecie dla Wszystkich, zawsze spotykając się z dobrym przyjęciem słuchaczy. Współorganizowała powstałe w 1903 roku Towarzystwo Wyższych Kursów Naukowych w Zakopanym, a w latach 1911-1912 zakłada w Krakowie wraz z Wilhelmem Feldmanem (1868-1919) Szkołę Nauk Politycznych i Społecznych. Szczególnie dużo wykładów realizowała w UL im. A. Mickiewicza. „Pracowałam dużo jako prelegentka. – pisała – Przede wszystkim w Uniwersytecie ludowym im. Adama Mickiewicza, wygłaszając cykle wykładów, dochodzące aż do 12-tu, co przy wykładach popularnych jest wiele, w Krakowie w dni powszednie, w święta i niedziele na prowincji"[40]. W tym też okresie podjęła wydawanie Biblioteczki Dzieł Ekonomiczno-Społecznych, poprzez którą zamierzała popularyzować polską myśl społeczną i ekonomiczną[41]. Należy też podkreślić jej duże zaangażowanie w działalność na rzecz emancypacji kobiet, walki o prawo kobiet do studiowania, nauki. Włączyła się w działalność wielu organizacji kobiecych, m.in. aktywna była w Polskim Stowarzyszeniu Równouprawnienia Kobiet (powstało w 1907 po rozpadzie Stowarzyszenia Równouprawnienia Kobiet Polskich, kierowane było przez Cecylię Walewską), redagowała miesięcznik kobiecy „Na posterunku". Jak pisała w autobiografii, jej zainteresowanie „kwestią kobiecą" ma swój początek już we wczesnej młodości, a mistrzynią w tym zakresie była dla niej Paulina Reinschmit-

[37] Zob.: R. Owadowska: Zofia Daszyńska-Golińska. O nurt reformistyczny … .
[38] Zob.: R. Owadowska: Zofia Daszyńska-Golińska. O nurt reformistyczny…, s. 52-54.
[39] Życiorysy zasłużonych kobiet. Dr Zofia Daszyńska-Golińska. Pionierka wiedzy gospodarczo-społecznej w Polsce. Notatki autobiograficzne. Kraków 1932, s. 12.
[40] Życiorysy zasłużonych kobiet. Dr Zofia Daszyńska-Golińska…, s. 12.
[41] Zob.: R. Owadowska: Zofia Daszyńska-Golińska. O nurt reformistyczny… .

Kuczalska[42] (1859-1921), jedna z pierwszych polskich feministek, nosząca tytuł Hetmanki polskiego ruchu kobiecego. Problematyka praw kobiet, ich sytuacji zawodowej stanowiła też przedmiot jej badań i publikacji. W 1908 roku była jedną z uczestniczek i osób, które wygłosiły referat na uroczystości czterdziestolecia pracy Aleksandra Świętochowskiego oraz reprezentowała krakowski komitet jubileuszu, obok Konstantego Srokowskiego (1878-1935)[43].

Włączyła się też do ruchu antyalkoholowego, zarówno poprzez działalność w organizacjach abstynenckich – założyła robotnicze stowarzyszenie „Trzeźwość", a także była członkinią innych towarzystw o podobnej działalności[44] – jak też poprzez wykłady dotyczące problemów alkoholowych[45], ale przede wszystkim poprzez badania i publikacje ukazujące rozmiary zjawiska alkoholizmu, zwłaszcza w Galicji[46]. Problematyka alkoholowa była też podejmowana na wykładach w UL im. A. Mickiewicza, „oświetlających sprawę alkoholizmu – jak pisała w *Pracy oświatowej"* – ze stanowiska przyrodniczego, medycznego, społecznego i etycznego"[47].

Opublikowane w podręczniku teksty jej autorstwa[48] były więc wynikiem zarówno jej kompetencji merytorycznych, wiedzy, badań, które prowadziła, ale także oparte były na doświadczeniach wyniesionych z pracy oświatowej, z kontaktów ze słuchaczami i ze współpracy z wieloma innymi osobami zaangażowanymi w prace oświatowe.

Poza H. Radlińską i Z. Daszyńską-Golińską pozostałe osoby zamieściły w podręczniku po jednym tekście. Wśród nich kolejna kobieta, której chcę poświęcić uwagę to Władysława Weychert-Szymanowska (1874-1951), o której H. Radlińska pisała, iż brała udział niemalże we wszystkich pracach oświatowych, o których pisała w „Listach". Niezwykle aktywna postać. W jej dorobku znajduje się wiele opracowań dotyczących nauczania dorosłych, zwłaszcza nauczania analfabetów i nauczania początkowego dorosłych. Była współzałożycielką Stowarzyszenia Kursów dla Analfabetów Dorosłych, które powstało w 1905 roku w Warszawie (Stowarzyszenie zostało zamknięte przez władze carskie w 1908 roku). Była to pierwsza, jak sama po latach pisała, zalegalizowana instytucja oświaty dorosłych, „która wypracowała metody pracy oświatowej z dorosłymi

---

42 Życiorysy zasłużonych kobiet. Dr Zofia Daszyńska-Golińska…, s. 24.

43 M. Brykalska: Aleksander Świętochowski. Biografia. T. I i II. Warszawa 1987.

44 Por. Życiorysy zasłużonych kobiet. Dr Zofia Daszyńska-Golińska… .

45 Szerzej na ten temat zob.: R. Owadowska: Zofia Daszyńska-Golińska. O nurt reformistyczny… .

46 M.in. można wymienić następujące prace Z. Daszyńskiej poświęcone problematyce antyalkoholowej: Z. Daszyńska-Golińska: Alkoholizm i społeczeństwo. Warszawa 1902; Taż: Badania nad alkoholizmem w Galicji Zachodniej. Lwów 1902. Por. też: Życiorysy zasłużonych kobiet. Dr Zofia Daszyńska-Golińska… .

47 Dr Daszyńska-Golińska: Walka z alkoholizmem w służbie oświaty i etyki. W: Praca oświatowa…, s. 431.

48 Oprócz wymienionej wyżej rozprawy, Z. Daszyńska zamieściła w podręczniku tekst pt. Domy ludowe.

pod hasłem oświaty niezależnej”[49]. Weychert-Szymanowska pełniła w Stowarzyszeniu funkcję przewodniczącej komisji naukowej. W tym okresie była także prelegentką licznych kursów prowadzonych przez różne inne stowarzyszenia oświatowe, wśród których należy wymienić m.in. Towarzystwo Szerzenia Oświaty „Światło” w Lublinie, Uniwersytet Ludowy Ziemi Radomskiej, Związek Towarzystw Samopomocy Społecznej, a także V Oddział Towarzystwa Kultury Polskiej, kontynuujący działalność zawieszonego przez władze carskie Uniwersytetu dla Wszystkich. W tym ostatnim nie tylko prowadziła wykłady, ale także nielegalnie nauczała dorosłych analfabetów wykorzystując możliwości zalegalizowanych pogadanek przyrodniczych. We wszystkich pracach współpracowała z osobami znaczącymi w różnych dziedzinach oraz aktywnymi w działalności oświatowej, m.in. Bolesławem Prusem, Ludwikiem Krzywickim, Stanisławem Michalskim, Stefanią Sempołowską, Marią Gomólińską oraz Heleną Radlińską. Aktywnie działała w środowisku nauczycielskim, zrazu w Kole Wychowawców, a potem powstałym w 1905 roku Polskim Związku Nauczycielskim. Była jedną z osób, które na jubileuszu czterdziestolecia pracy Aleksandra Świętochowskiego w 1908 roku wygłosiła referat pt. „Podstawy oświaty ludowej”[50]. W Krakowie, wraz z H. Radlińską, działała w UL im A. Mickiewicza, zarówno jako prelegentka, jak też i w innych pracach[51].

Pozostałe panie mające swoje teksty w „*Pracy oświatowej”*, to Maria Orsetti (1880-1957), Jadwiga Dziubińska (1874-1937) i Zofia Kruszewska.

Jeśli chodzi o tę ostatnią – Zofię Kruszewską – to niestety, jak dotąd, nie udało mi się ustalić jej danych biograficznych. Wprawdzie jest często wymieniana wśród osób, które aktywnie uczestniczyły w pracach oświatowych przeróżnych organizacji i towarzystw, ale nie znalazłam informacji, które bezpośrednio pozwoliłyby ukazać kim była, co robiła. W podręczniku zamieściła tekst pt. „Popularyzacja muzyki”, z którego wynika, że sama była także organizatorką chóru robotniczego w Warszawie. Wielokrotnie wspomina ją H. Radlińska, podając, iż brała udział w pracach Towarzystwa Pedagogicznego powstałego z inicjatywy Stanisława Karpowicza w 1903 roku, oraz że odegrała dużą rolę na I Kongresie Oświatowym w Paryżu. Niewątpliwie działała także w Kole Kobiet Korony i Litwy (1886-1905) oraz w Uniwersytecie dla Wszystkich[52], za którą to działalność była nawet skazana[53].

Najmłodsza z nich Maria Orsetti, była bardziej znana w późniejszym okresie jako, propagatorka i działaczka ruchu spółdzielczego w Polsce. W okresie

---

[49] W. Weychert-Szamanowska: Stowarzyszenie Kursów dla Analfabetów Dorosłych. W: B. Nawroczyński (Red.): Nasza walka o szkołę polską 1901-1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty. T.II. Warszawa 1934, s. 200.

[50] M. Brykalska: Aleksander Świętochowski… .

[51] Por. H. Radlińska: Listy o nauczaniu i pracy badawczej. List trzeci…, i nast. .

[52] Por. J. Miąso: Uniwersytet dla Wszystkich. Warszawa 1960.

[53] Por. List M. Gomólińskiej. W: H. Radlińska: Związek Towarzystw Samopomocy Społecznej. W: H. Radlińska: Pisma pedagogiczne. T.III: Z dziejów …, s. 317.

wydawania *„Pracy oświatowej”* była w trakcie studiów, które w latach 1900-1902 realizowała najpierw w Wyższej Szkole w Bernie, a następnie w okresie 1902-1907 na politechnice w Zurychu, na wydziale matematyczno-fizycznym. Studia ukończyła w 1907 roku, a w 1910 otrzymała dyplom tej uczelni. Po powrocie do kraju przez krótki okres kontynuowała studia na wydziale filozoficznym w Uniwersytecie Lwowskim, a następnie na wydziale ekonomiczno-społecznym Wolnego Uniwersytetu w Brukseli (Universite Nouvelle). Studia ukończyła w 1915 roku uzyskując stopień doktora nauk społeczno-ekonomicznych z najwyższą pochwałą – summa cum laude na podstawie rozprawy pt. „Socjalistyczne tendencje ruchu spółdzielczego”, którą napisała pod kierunkiem profesora Wilhelma de Greefa (rektor Universite Nouvelle, socjolog). Należy nadmienić, iż problematyka spółdzielcza stanowiła przedmiot jej zainteresowań w ciągu całego życia, znajdując odzwierciedlenie zarówno w publikacjach, jak i działalności praktycznej. Zafascynowana ruchem spółdzielczym, z którym zetknęła się podczas studiów w Brukseli, popularyzowała idee spółdzielcze w Polsce poprzez artykuły i doniesienia o europejskim ruchu spółdzielczym. Jej publikacje na ten temat ukazywały się od 1911 roku na łamach czasopism, m.in.: „Kuriera Lubelskiego”, lwowskiego „Zjednoczenia” i „Odrodzenia”, ludowych – „Zaranie”, „Społem”. Wkrótce, już po 1915 roku, kiedy powróciła do kraju, włączyła się w działalność spółdzielczą, stając się autorytetem w tym zakresie.

W okresie studiów uniwersyteckich M. Orsetti aktywnie włączyła się w działalność Stowarzyszenia Polskiego im. Joachima Lelewela, znaczącej organizacji młodzieży polskiej. Jeden z członków tej organizacji pisał, iż Stowarzyszenie to było „instytucją, która pod względem intelektualnym reprezentowała największą wartość wśród stowarzyszeń akademickich polskich nie tylko w Belgii, ale w całej – rzec można – Europie.(…) Skupiali się tu pracownicy na polu oświaty ludowej, kooperatywy, historii, sztuki wojskowej, a sprawy traktowali poważnie, konkretyzując każdą myśl pożyteczną. Była to pewnego rodzaju stacja naukowa i warsztat najrzetelniejszej pracy”[54]. Członkowie Stowarzyszenia mieli obowiązek zdobywania i pogłębiania wiedzy, aby później wykorzystać ją w działalności praktycznej. Uczestnictwo w pracach tego Stowarzyszenia było więc niewątpliwie dla młodej adeptki niezwykle istotne dla kształtowania własnych poglądów.

W latach studiów Orsetti zdobyła też pewne doświadczenie w pracy społeczno-oświatowej, głównie w zakresie popularyzacji czytelnictwa. Można powiedzieć, iż problematyka czytelnictwa była, obok problematyki spółdzielczej, terenem jej zainteresowań i publikacji[55], niejednokrotnie obie te pasje łączyły się za sobą, głównie poprzez zakładanie bibliotek spółdzielczych. (Dotyczy to

[54] P. Górecki: Organizacje młodzieży za granicą przed wojną. „Nowa Gazeta” 1917, nr 72. Cyt za: J. Wojciechowska: Maria Orsetti niestrudzona reformatorka. Warszawa 1985, s. 13.

[55] M.in. na temat czytelnictwa opublikowała: W sprawie czytelni publicznej w Chełmie „Kurier” 1906, nr 106; Latające komplety książek naukowych. „Przewodnik Oświatowy” 1909.

już jednak okresu późniejszego.) Bardzo dużo czytała, śledziła nowości wydawnicze z zakresu nauk społeczno-ekonomicznych i filozofii. Była inicjatorką, z ramienia Towarzystwa Kultury Polskiej, utworzenia w 1906 roku pierwszej biblioteki i czytelni publicznej w Chełmie Lubelskim[56] oraz organizatorką tzw. bibliotek ruchomych w regionie lubelskim, szczególnie w środowisku wiejskim. Janina Wojciechowska – autorka jej biografii – pisała: „Maria Orsetti od dzieciństwa żyła w kulcie książki. (…) Ciekawość, z jaką zabierała się do czytania graniczyła z zachłannością. (…) Kochając książkę i traktując jako najbliższego przyjaciela i doradcę – pragnęła przybliżyć ją innym"[57]. Warto dodać, iż znała biegle 4 języki – francuski, niemiecki, angielski i rosyjski, co niewątpliwie znacząco ją wyróżniało[58].

Pasja niestannego uczenia się, czytania charakteryzowała M. Orsetti od najmłodszych lat dziecięcych. Wychowana w rodzinie ziemiańskiej, zasłużonej patriotycznie, wykazywała zainteresowania wykraczające daleko poza obyczaje środowiskowe. „Była człowiekiem niezwykłym. – pisała Wojciechowska – Jej styl życia nie przystawał do stereotypów czasu, w którym żyła, i środowiska, z którego pochodziła"[59]. Siostra Marii Orsetti – Aleksandra – wspominała, iż od dzieciństwa Maria odznaczała się „duchem przekory", nie bawiła się lalkami, ani nie czytała bajek, lecz np. podręczniki do fizyki[60].

Nie dziwi zatem fakt, iż to właśnie jej powierzyła H. Radlińska zadanie napisania w podręczniku tekstu o rozwoju na świecie i u nas nowej wtedy formy upowszechniania czytelnictwa jaką były biblioteki „wędrowne", „ruchome"[61].

Jadwiga Dziubińska, z kolei, w okresie powstawania podręcznika była już znaną działaczką społeczną, oświatową, związaną zwłaszcza ze środowiskiem wiejskim. Od 1900 roku kierowała szkołą rolniczą w Otrębusach koło Warszawy, zwaną potocznie „Pszczelin", następnie od 1904 podobną szkołą dla dziewcząt w Kruszynku, inicjowała i współorganizowała powstawanie innych podobnych placówek edukacji rolniczej, publikowała artykuły dotyczące tej problematyki. Uczestniczyła także w ruchu niepodległościowym. H. Radlińska doceniała jej współpracę z U L im. A. Mickiewicza[62] oraz znaczący udział w przygotowaniu podręcznika. „Bierze też udział – pisała – (Dziubińska – przyp. mój) w przygotowaniu pierwszego zarysu celów, metod i doświadczeń, książki *Praca Oświatowa,* wydanej w r. 1913 przez Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego"[63].

---

56 Obecnie Biblioteka Publiczna w Chełmie nosi imię Marii Pauliny Orsetti.

57 J Wojciechowska: Maria Orsetti niestrudzona reformatorka. Warszawa 1985, s. 38.

58 J. Wojciechowska pisała, iż pod koniec życia nauczyła się również języka szwedzkiego. Por. J. Wojciechowska: Maria Orsetti niestrudzona…, s. 38.

59 J. Wojciechowska: Maria Orsetti niestrudzona…, s. 84.

60 Podaję za: J. Wojciechowska: Maria Orsetti niestrudzona…, s. 9-12.

61 M. Orsetti: Nowa metoda organizacji czytelnictwa. W: Praca oświatowa…, s. 269-294.

62 Por. H. Radlińska: Listy o nauczaniu i pracy badawczej. List V: Projekty i prace oświatowe pierwszych lat niepodległości…, s. 389.

63 H. Radlińska: Śp. Jadwiga Dziubińska „Praca Oświatowa" 1937, nr 3, s. 130.

W niniejszym numerze „Edukacji Dorosłych" jest o Dziubińskiej odrębny artykuł, zatem nie będę przybliżała szerzej jej sylwetki.

Biografia zbiorowa autorek – próba podsumowania

Jakie były zatem biograficzne konteksty pierwszego polskiego podręcznika do andragogiki? Co wynika z tych, przedstawionych wybiórczo i w ograniczonym ramami artykułu zakresie, sylwetek autorek? Jak najwłaściwiej można byłoby opisać tę zbiorową biografię?

Z jednej strony, każda z autorek reprezentowała różne dziedziny wiedzy, uczestniczyła w pracach na różnych polach społecznych, oświatowych, różne były środowiska, w których wzrastały, wreszcie – co oczywiste – różniły je losy osobiste. A jednak mimo owych różnic łączyło ich wiele, co umożliwiło realizację wspólnego projektu, jakim był ten pierwszy podręcznik pracy oświatowej z dorosłymi. Były to przekonanie i wiara o konieczności i możliwościach edukacji, uczenia się nieograniczonego wiekiem człowieka, co konsekwentnie realizowały poprzez swoją działalność, ale też dawały w tym względzie osobiste świadectwo. Te pionierki polskiej andragogiki podzielały także pewną wizję edukacji dorosłych, edukacji opartej przede wszystkim na rozbudzaniu, inspirowaniu dorosłych do podejmowania samodzielnej aktywności edukacyjnej, na oddziaływaniu poprzez różne środki wpływające nie tylko na stronę umysłową dorosłego, ale też na społeczną, estetyczną, emocjonalną i wolicjonalną. Społeczna praktyka uczenia się dorosłych przebiega w ich ujęciu w różnych przestrzeniach społeczno-kulturowych, nie tylko w instytucjach edukacyjnych, ale też, a może przede wszystkim, poprzez książkę, uniwersytety ludowe, domy ludowe, kluby robotnicze, muzea, w robotniczych związkach zawodowych, na koncertach i poprzez aktywność muzyczną, śpiewaczą oraz również poprzez różne stowarzyszenia walczące z alkoholizmem[64].

Wreszcie łączyła ich wspólnie przyjmowana postawa wobec własnej pracy, postawa zaangażowania, oddania i pojmowania pracy jako służby społecznej, podejmowanej przede wszystkim z intencją wspomagania innych, zdobywania i wykorzystywania swej wiedzy, aby pomóc drugiemu człowiekowi.

Bibliografia

1. Bauman Z.: Życie na przemiał. Kraków 2004.
2. Bauman Z.: Płynna nowoczesność. Kraków 2006.
3. Brykalska M.: Aleksander Świętochowski. Biografia. T. I i II. Warszawa 1987.

[64] Szczegółowo zawartość merytoryczną podręcznika omawiam w: Pierwszy podręcznik andragogiki. W: E. Sapia-Drewniak, A. Stopińska-Pająk (Red.): Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej. Toruń 1997.

4. Daszyńska Z.: Szkice metodologiczne. Zastosowanie obserwacji i eksperymentu w naukach gospodarczych. Lwów 1892.
5. Dormus K.: Kazimiera Bujwidowa 1867-1932. Życie i działalność społeczno-oświatowa. Kraków 2002.
6. Emerson R.: Myśli. Lublin 1997.
7. Górnicka-Boratyńska A.: Stańmy się sobą. Cztery projekty emancypacji (1863-1939). Izabelin 2001.
8. Hulewicz J: Udział Galicji w walce o szkołę polską. W: B. Nawroczyński: Nasza walka o szkołę polską 1901-1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty. T.II. Warszawa 1934.
9. Hulewicz J.: Walka kobiet polskich o dostęp na uniwersytety. Warszawa 1936.
10. Jamrożek W.: Aktywność edukacyjna galicyjskiego Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza. W: E. Sapia-Drewniak (Red.): Towarzystwa społeczne i ich działalność oświatowa. Konteksty historyczne i teraźniejszość. Dąbrowa Górnicza 2009.
11. Jamrożek W.: Kobiety polskie w ruchu oświatowym w Galicji na przełomie XIX i XX wieku. W: W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk (Red.): Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki. Poznań 2003.
12. Jamrożek W.: Oświata pozaszkolna w koncepcjach i działalności Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza. W: E. Sapia-Drewniak, A. Stopińska-Pająk (Red.): Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej. Toruń 1997.
13. Kieniewicz S.: Historia Polski 1795-1918. Warszawa 1996.
14. Krzywicki L.: Wspomnienia. T.3. Warszawa 1959.
15. Kubica G.: Siostry Malinowskiego, czyli kobiety nowoczesne na początku XX wieku. Kraków 2006.
16. Kwieciński Z.: Pedagogiczne aspekty wyzerowania. W: Wesołowska E. Anna (Red.): Człowiek i edukacja. Płock 2004.
17. Miąso J.: Uniwersytet dla Wszystkich. Warszawa 1960.
18. Nawroczyński B. (Red.): Nasza walka o szkołę polską 1901-1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty. T.II. Warszawa 1934.
19. Owadowska R.: Zofia Daszyńska-Golińska. O nurt reformistyczny w polityce społecznej. Poznań 2004.
20. Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza. Przez T. Bobrowskiego, Z. Daszyńską-Golińską, J. Dziubińską, Z. Gargasa, M. Heilperna, Z. Kruszewską, L. Krzywickiego, M. Orsetti, H. Orszę, St. Posnera, M. Stępowskiego, T. Szydłowskiego, Wł. Weychert-Szymanowską. Kraków 1913. Nakładem Michała Arcta w Warszawie.
21. Radlińska H.: Śp. Jadwiga Dziubińska „Praca Oświatowa" 1937, nr 3.
22. Radlińska H., Lepalczyk I. (Oprac.): Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa. Wrocław-Warszawa-Kraków 1967.

23. Radlińska H.: Pisma pedagogiczne. T.III: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej. Wyb. i oprac. W. Wyrobkowa-Pawłowska. Wrocław-Warszawa-Kraków 1964.
24. Stopińska-Pająk A.: Pierwszy polski podręcznik andragogiki. W: Sapia-Drewniak E., Stopińska-Pająk A. (Red.): Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej. Toruń 1997.
25. Szacki J. (Wyb. tekstów i red): Sto lat socjologii polskiej. Od Supińskiego do Szczepańskiego. Warszawa 1995.
26. Wojciechowska J.: Maria Orsetti niestrudzona reformatorka. Warszawa 1985.
27. Życiorysy zasłużonych kobiet. Dr Zofia Daszyńska-Golińska. Pionierka wiedzy gospodarczo-społecznej w Polsce. Notatki autobiograficzne. Kraków 1932.

Biographical contexts of the first Polish andragogy handbook

Key words: andragogy, adult education, history of andragogy, andragogy handbook, biographies of the pioneers of Polish andragogy

Summary: The article presents the authors and editors of the first Polish andragogy entitled „Education. Its goals,methods and organization" [„Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja"] (Kraków 1913). The author justifies the need for the study of Polish andragogy's past, especially remembering the accomplishments of people who played a key part in establishing andragogy as a science. The article also points to the significant role played by women in the development of Polish andragogy. First of all, the biographies of the coursebook's authors are presented (Helena Radlińska, Zofia Daszyńska-Golińska, Władysława Weychert-Szymanowska, Zofia Kruszewska, Maria Orsetti, Jadwiga Dziubińska) and it is shown who they were, what was important for them, what role they played in the coursebook's creation and in broadening Polish andragogy as well.

The article's author demonstrated that regardless of their differences, the pioneers common perception of their work, seeing it as a public service, united them. They also shared a vision of adult education, a vision of education based on stimulating, inspiring adults to undertake independant educational activity, using different means to influence not only the mind of an adult, but also the societal, aesthetic, emotional and volitional aspect of it.

Dane do korespondencji:
Dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk
Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
Instytut Pedagogiki
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Śląski
ul. Grażyńskiego 53
40-126 Katowice
e-mail: agnieszka.stopinska@gmail.com

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Krzysztof Maliszewski

ŻĄDZA PRZEJRZYSTOŚCI. DWUZNACZNY UROK KOMEŃSKIEGO

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, horyzont myśli pedagogicznej/andragogicznej, teoria i historia myśli pedagogicznej, poszukiwanie najlepszej cząstki, przezroczystość, unum necessarium, metodyczna orientacja, utopia, ważność w kulturze

Streszczenie: Tekst jest próbą konfrontacji z dziełem Jana Amosa Komeńskiego. Co w jego dorobku może nam się przydać w zmaganiu z pułapkami nowoczesności, a co okazać się może balastem? Czeski uczony zapisał się w pamięci jako śmiały myśliciel wyprzedzający swój czas nowatorskimi ideami (dynamiczna natura, edukacja całożyciowa, pokój i współpraca międzynarodowa, powszechna szkoła, kształcenie kobiet, poglądowość w dydaktyce etc.). A jednak jest przedstawicielem myśli przedkrytycznej, co rodzi dystans między nim a współczesną wrażliwością. Dla Komeńskiego poznanie czyni świat całkowicie czytelnym, współczesność ma już w tej kwestii świadomość komplikacji, fragmentaryczności, zapośredniczenia kulturowego. „Żądza przejrzystości" to ukryty napęd myśli Komeńskiego, a to symboliczna zapowiedź i sukcesów, i porażek nowoczesności. Uczony jest prekursorem nie tylko wartościowych składników edukacji, ale także pułapek jej metodycznej i utopijnej orientacji. Zbyt wiele się wydarzyło od śmierci Komeńskiego, abyśmy mogli bez krytycznych pytań, bez zastrzeżeń, a czasem negacji, powoływać się na jego dzieło.

Horyzont

Kto nie odnosi się do horyzontu – pisał Hans-Georg Gadamer – zazwyczaj przecenia to, co leży w pobliżu. Stawką jest tutaj nasza zdolność *widzenia*. Poszerzanie pola widoczności oraz *otwieranie* nowych horyzontów dokonuje się między innymi przez konfrontację z tym, co minęło. „W rzeczywistości horyzont współczesności nieustannie się kształtuje, skoro wszelkie nasze uprzedzenia musimy ciągle poddawać próbom. Do takich prób zalicza się również spotkanie z przeszłością i rozumienie tradycji, z której się wywodzimy. Horyzont współczesności nie kształtuje się więc w ogóle bez przeszłości. Nie istnieje horyzont współczesności sam dla siebie, tak jak nie istnieją horyzonty historyczne, do których można by docierać. *Raczej rozumienie jest zawsze procesem stapiania się takich rzekomo dla siebie istniejących horyzontów*"[1]. Tradycja to

[1] H.-G. Gadamer: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Warszawa 2004, s. 420.

rezerwuar idei i pytań, również intuicji, nastawień, przed-założeń, z którego czerpiemy, próbując zrozumieć własną sytuację. Od naszej zdolności penetracji dziedzictwa kulturowego zależy nośność, wnikliwość, wielostronność analizy teraźniejszości. Lech Witkowski ostrzegał w tym kontekście przed niedoczytaniem klasyki (w tym źródeł myśli pedagogicznej), co owocuje zwykle kulturowym uwiądem i wyjałowieniem, wraz ze ślepnięciem na biedę, w która się popadło: „Dobrze jest pamiętać o nieustannie powracającej groźbie wydziedziczenia kulturowego współczesności, o zapomnieniu historii, a nawet o zapomnieniu o… zapomnieniu, zacierającym ślady obecności przeszłości w teraźniejszości, skazującym nas na świat zmarniały ontologicznie, gdzie brak jest tym większy, im mniej go widać i mniej czuje się stratę powstałą wskutek tego »wyzerowania«, które nie pozwala nawet zobaczyć skali spustoszenia i powierzchownego funkcjonowania, ślizgania się po powierzchni zjawisk bez ich głębszego prześwietlania”[2].

Tekst niniejszy to próba poszerzenia horyzontu myślenia o wychowaniu o niektóre wątki zaczerpnięte z twórczości Jana Amosa Komeńskiego, a raczej – zgodnie z potrzebą nieustannego ponawiania lektury i Gadamerowską ideą testowania współczesnego pola widzenia – przez konfrontację z jego dziełem. W czym warto ożywiać Komeńskiego? Co mówi on nam o nas samych? Co w jego dorobku może nam się przydać w zmaganiu z pułapkami nowoczesności, a co okazać się może balastem ściągającym na kulturowe mielizny? Nie mam holistycznych ambicji – jest to szkic tylko, przymiarka, w której przyglądam się wielkiej tradycji, aby spróbować uporządkować własne myśli i odpowiedzieć na pytania: W jakim zakresie okazuje się historyczny spadek po czeskim uczonym ważny dla mnie? Na ile potrafię nim operować? Co mówi mi o rzeczywistości edukacyjnej? W jaki sposób modyfikuje mój horyzont pedagogiczny/andragogiczny?

Komeński – bliski czy daleki?

Jeśli zachodni nowoczesny świat uczynić układem odniesienia, nie jest łatwo usytuować Jana Amosa. Z jednej strony Komeński przeszedł do historii jako umysł wybitny, prekursor wielu idei, które wyprzedzały wiek XVII i z czasem przeobraziły życie społeczeństw europejskich, stając się integralnym składnikiem współczesności, z drugiej zaś – jego formacja intelektualna wydaje się przebrzmiała, czego symptomem jest odświętny, laurkowy sposób dzisiejszych odwołań i rzadkość, z jaką sięga się po jego teksty, aby uzyskać z nich coś więcej niż odnotowanie/upamiętnienie dawnej wynalazczości.

Czeski uczony rzeczywiście zapisał się w pamięci jako śmiały myśliciel, dystansujący konwencjonalne przekonania swoich czasów. Ukazał dynamiczny

[2] L. Witkowski: *O pamięć teoretyczną myśli pedagogicznej*. W: Sztobryn S., Miksza M.(Red.): *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*. Kraków 2007, s. 150.

charakter porządku naturalnego, wpisując *de facto* nauczanie – jako jeden tylko z aspektów – w szeroko rozumiany proces rozwoju. Ten wątek szczególnie cenił Jean Piaget: „[…] Komeński jest nam w rzeczywistości bliższy w swojej koncepcji rozwoju człowieka jako części i składnika natury, aniżeli w wielu swoich tezach, których broni w *Wielkiej dydaktyce*”[3]. Nie brakuje też opinii, że twórczość ostatniego biskupa braci czeskich okazała się fundująca dla pedagogiki jako nauki, jako że ogarniała całokształt problematyki kształcenia, a naukę o wychowaniu czyniła rdzeniem ogólnego systemu filozoficznego (*pansofia*)[4]. Oczywiście, stał się czeski myśliciel także wielkim promotorem edukacji jako praktyki całożyciowej, zapowiadając niejako ideę *społeczeństwa wychowującego*. Zabiegał usilnie o realizację europejskiego projektu pokojowego za pomocą organizacji nauczania, co czyni go – wedle określenia Piageta – „apostołem międzynarodowej współpracy w zakresie edukacji” oraz „prekursorem UNESCO”[5]. Wbrew długiej szkolnej tradycji i mentalnym nawykom własnej epoki opowiadał się za utworzeniem powszechnej szkoły podstawowej i za kształceniem bez barier stanowego pochodzenia, majątku, płci, a nawet poziomu umysłowego, jawiąc się tym samym jako rzecznik idei demokratyzacji oświaty. Podręcznikiem *Orbis sensualizm pictus* (1658) zrewolucjonizował poglądowo dydaktykę. Skłoniło to Normana Daviesa do użycia takiej oto hiperboli: „Każde dziecko, które czyta komiks, ogląda książkę z obrazkami, lekcję w telewizji, film w kinie lub kasetę wideo, powinno złożyć hołd Komeńskiemu jako swojemu mentorowi”[6].

A jednak, mimo tylu odważnych konceptów zbliżających Komeńskiego do współczesnego oglądu świata, tkwi w jego dziele niepokonana obcość, odsuwając w inne rejony żywe zainteresowanie. Komeński pozostaje w przedkrytycznej fazie myśli, której nie potrafimy już z nim podzielać. Na przykład Biblię ma za autorytet naukowy i traktuje ją jak niepodważalną księgę historyczną albo jedno z podstawowych źródeł wiedzy o przyrodzie[7]. Ten dystans ukazał mi się wyraźniej, kiedy natrafiłem na fragment, w którym czeski uczony udziela praktycznych porad co do książek, jakie należy czytać. W *Pampedii* dystansował się od często spotykanego przekonania: „A więc całe biblioteki? Tak się powszechnie uważa, a mianowicie, że przyszły mędrzec musi przeczytać wiele książek i że jeżeli nie znajdzie się ich dostateczna ilość dla wszystkich, niewielu będzie mogło dobić się do mądrości. Ale Pan Bóg przekazał nam tylko trzy księgi wystarczające dla wszystkich: wokół nas świat pełen dzieł jego, umysł pełen rozumu w

[3] J. Piaget: *Jan Amos Komeński*. W: Kupisiewicz C., Wojnar I. (Red.): *Myśliciele – o wychowaniu*. T. 1. Warszawa 1996, s. 441.

[4] Ibidem, s. 438; por. też: B. Suchodolski: *Trzy pedagogiki*. Warszawa 1970, s. 22; J. Gnitecki: *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań 1994, s. 20.

[5] Por. J. Piaget: *Jan Amos Komeński*…

[6] N. Davies: *Europa. Rozprawa historyka z historią*. Kraków 1998, s. 654.

[7] Por. T. Bieńkowski: *Komeński w nauce i tradycji*. Wrocław 1980, s. 14; Idem: *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*. Pułtusk 2000, s. 58.

nas samych i wyrażone w słowach objawienie, powstałe przed nami w postaci Pisma"[8]. Nie chodzi mi nawet o możliwą interpretację tego passusu jako utrwalania – wbrew opinii o społecznym radykalizmie Komeńskiego – *status quo*, pozwalającego w imię zdrowego rozsądku i pobożności ignorować wysiłek intelektualny profesjonalistów. Choć łatwo tutaj ześliznąć się w pochwałę obskurantyzmu albo niechlubną obronę interesów kasty tych, którzy jednak do książek dostęp mają, rzeczywiście mądrość nie jest tożsama z erudycją. Efekt obcości tkwi gdzie indziej. Nie trzeba całych bibliotek. Wystarczy zatem przeczytać, co? Świat, umysł, objawienie… I tu wpadamy w zakłopotanie, nietowarzyszące najwyraźniej Komeńskiemu. Przecież to gąszcz nieprzenikniony! Przeczytać świat wokół, rozum ludzki i słowo Boga to przeczytać… wszystko! Współczesny czytelnik nie może pojąć tej redukcji. W jaki sposób może się komuś wydawać, że to jest uproszczenie, ułatwienie zadania? Komeński najwidoczniej wierzył, że wskazuje drogę prostoty, przejrzystości, bezpośredniego dostępu. Współczesność ma (nie)stety świadomość komplikacji. Kto dziś próbuje czytać świat, natrafia na złożoność i różnorodność przekraczające granice percepcji i puszczając w ruch hermeneutyczną machinę, *de facto* rozpoczyna *never-ending story*. Zagadka umysłu, którego praca tylko w części jest jawna, oraz filtry języka, kultury, lokalnych tradycji, przez które odszyfrowywane jest objawienie, odbierają dziś niekwestionowaną pewność prawdziwości, słuszności i autentyczności przyswojonej mądrości. W tym sensie Komeński jest od nas naprawdę odległy. Pochodzi ze świata, gdzie poznanie wydawało się strumieniem czystego, niezapośredniczonego światła.

Ale właśnie przez tkwiące w Komeńskim napięcie nowoczesności i antynowoczesności przyglądanie się mu jest naprawdę ciekawe i może wzbogacić nasz horyzont.

Mapa życia

Dziełu Jana Amosa Komeńskiego towarzyszy nieubłagany cień straty. W kataklizmach wojennych XVII stulecia dwukrotnie przepadała jego biblioteka i rękopisy. Po raz pierwszy w czasie wojny trzydziestoletniej, gdy w 1621 roku wojska habsburskie w trakcie tłumienia rebelii protestantów czeskich zajęły morawskie miasto Fulnek. Drugi raz – podczas „potopu szwedzkiego", kiedy w 1656 roku oddziały polskie spaliły proszwedzkie Leszno. Czeski pedagog przez zbrojne konflikty nie tylko został bez ksiąg, ale przede wszystkim utracił rodzinę i opuścić musiał – jak się okazało bezpowrotnie – ojczyste strony. W ten sposób boleśnie doświadczył konsekwencji rozgorzałych na starym kontynencie politycznych i religijnych antagonizmów. W rozprawie *Via lucis* pisał: „A teraz widzę moją ojczyznę, jej kościoły i szkoły, wszystko w ruinie. Kiedy zaś płomień wojny przeniknął poza jej granice, by ogarnąć najpierw sąsiednie kraje, a

[8] J.A. Komeński: *Pampedia*. Wrocław 1973, s. 84.

potem całą Europę, grożąc klęską i spustoszeniem całemu światu chrześcijańskiemu, ja nie miałem większego pocieszenia ponad to, jakie znalazłem w odwiecznych obietnicach Boga, że najwyższa i ostateczna światłość rozproszy w końcu ciemności. A jeśli potrzeba do tego jakiejś ludzkiej pomocy, sądziłem, że może się ona przejawiać przez lepsze uczenie młodzieży […], skoro ma się ją wyprowadzić z bezdroży tego świata”[9]. **Intensywne pragnienie rozproszenia ciemności, odzyskania przejrzystości, odnalezienia mapy życia, która gwarantowałaby rozpoznanie celu egzystencji i właściwego miejsca każdego wydarzenia, wydaje się kluczową namiętnością, podstawowym motorem pracy Komeńskiego**. W projekcie całożyciowego kształcenia pisał: „Trudno więc wymyślić cokolwiek równie skutecznego dla powstrzymania (albo przynajmniej zmniejszenia) owego chodzenia po manowcach, panoszącego się w całym rodzie ludzkim, jak to tylko, aby wszyscy ludzie zaczęli rozważać i rozumieć, po co tutaj istnieją i równocześnie czemu służy każda inna rzecz istniejąca i aby wedle tej wiedzy zaczęli organizować swe działanie”[10]. W tej potrzebie pełnej orientacji czeski uczony jawi się jako nowoczesny, „modernistyczny”, rzec można, intelektualista. Wszak – pokazywał Zygmunt Bauman – to właśnie projekt nowoczesny charakteryzuje strach przed niedostatkiem jednoznacznych i dla wszystkich wiążących standardów: „O powszechnym strachu przed próżnią, niepokoju powodowanym nieobecnością jasnych instrukcji, jakie pozwalałyby uniknąć dręczącej konieczności ryzykownego wyboru, dowiadujemy się ze sprawozdań intelektualistów, owych – ze społecznego i własnego mianowania – interpretatorów doświadczenia ogólnoludzkiego”[11].

Dziedzictwo z balastem

Żądza przejrzystości, jak nazwałem ukryty napęd myśli Komeńskiego, zapowiada zarówno twórczy, jak i destruktywny potencjał nowoczesności. W uwznioślającej recepcji wielkiego prekursora rzadko podkreśla się pułapki, w jakie wikła się jego koncepcja, mimo że po doświadczeniach trzech stuleci od jego śmierci mało kto nie ma ich świadomości. Przeceniał morawski uczony rolę metody w edukacji, oczekując, że zdoła nauczyć wszystkich wszystkiego, w dodatku łatwo, bez przykrości, a zarazem gruntownie[12]. Nie chodzi tylko o nieuzasadniony optymizm tej idei, falsyfikowanej codziennie przez wychowawczą rzeczywistość, ani o to, że nie przekonuje dziś – co nie znaczy, że się w kiczowatej pedagogice nie pojawia – wizja precyzyjnie zaplanowanej i harmonijnej edukacji, zapoznającej rozwojowe znaczenie przypadku, bólu inicjacyjnego, buntu, kryzysu etc. Większe znaczenie ma to, że metodyczna orientacja, której

[9] J.A. Komeński: *Droga światłości* . W: B. Suchodolski: *Komeński*. Warszawa 1979, s. 125.
[10] J.A. Komeński: *Pampedia*…, s. 18.
[11] Z. Bauman: *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa 1995, s. 288.
[12] Por. J.A. Komeński: *Wielka dydaktyka*. Wrocław 1956, s. 5, 93.

Komeński był potężnym promotorem, wepchnęła pedagogikę w koleiny tego, co Sergiusz Hessen nazwał – w odniesieniu do zjawiska XIX i XX-wiecznego – *pedagogizmem* – doktryny definiującej nauczyciela jako technika, który ma sprawnie przekazać wiedzę wytworzoną gdzie indziej i wedle celów określonych przez innych. Ten tor myślenia o pracy pedagogicznej pokutuje do dziś, premiując efektowny pozór, rutynę, niesamodzielność, brak krytycyzmu, polityczną i biurokratyczną dyspozycyjność podmiotów edukacyjnych, i zasłaniając przede wszystkim to, od czego naprawdę zależy wartość pracy pedagogicznej. „Ciągle dalej się kształcić – pisał Hessen, prezentując koncepcję Giovanniego Gentile – pracować wciąż nad kulturą własnego ducha – oto co stanowi istotne zawodowe przygotowanie nauczyciela, a nie posiłkowanie się rzekomym mechanizmem nauczania. […] Wynika stąd niemożność zastąpienia nauczyciela w szkole, którego nie wyręczą żadne, nawet najpiękniejsze książki i najkunsztowniej wymędrkowane chwyty pedagogiczne”[13]. Ostrzeżenia przed złudzeniami metodycznej orientacji w myśleniu o edukacji pojawiają się także dziś w literaturze pedagogicznej i to w ostrym tonie: „Jest zgoła występną nieodpowiedzialnością kojarzenie roli nauczyciela przede wszystkim z metodyką przekazywania treści programowych i redukowanie wagi zaplecza poznawczego, przygotowującego na trudności interakcyjne z młodzieżą, u której notorycznie może dochodzić do odmowy zaangażowanej edukacyjnie pracy i wysiłku w zakresie nie uznanym przez nią za sensowny”[14].

W twórczości Jana Amosa Komeńskiego wyraźnie widoczny jest rys nowożytnego zaufania do metody, a tym samym zręby nie tylko technicznej dydaktyki, ale również nowoczesnej ideologii naukowej (tylko pozornie dziś przezwyciężonej). Jego projekt pansofii jako totalnego i statycznego systemu wiedzy o wszystkim „w porządku niewzruszonym i faktycznie nie dającym się nigdy złamać”[15] to mocna wersja utopijnej koncepcji, wedle której nauka jest bezinteresownym, służącym dobru powszechnemu, poszukiwaniem prawdy, dostarczającym wiedzy gwarantowanej, ucieleśniającej uniwersalną ludzką racjonalność. Jak pokazał Stefan Amsterdamski, za taką wizją ukryte jest założenie, że podmiot poznający pozostaje autonomiczny, że wolny od historycznych okoliczności na świat patrzy z zewnątrz (*view from nowhere*). Otóż tego założenia – wydawałoby się – nie sposób już podzielać: „[…] im więcej wiemy o świecie, o sobie samych i o tym, jak poznajemy, tym trudniej jest nadal wierzyć, że wiedza nasza może nie zależeć ani od naszych cech gatunkowych, ani od sposobu funkcjonowania naszego mózgu, ani od języka, z którego korzystamy, ani od kultury,

---

[13] S. Hessen: *Szkoła i demokracja na przełomie*. Warszawa 1997, s. 230.

[14] L. Witkowski: *Pięć lat później. Wstęp redaktora książki*. W: Witkowski L.(Red.): *Szkoła polska między barbarzyństwem i Europą. Lekcja „toruńska” i ślady prasowe – pięć lat później i co dalej?* Toruń 2009, s. 15.

[15] J.A. Komeński: *Droga światłości*…, s. 127.

którą dziedziczymy, ani od sytuacji społecznej, w której żyjemy”[16]. W rzeczy samej, moglibyśmy pomyśleć, że po konwencjonalizmie Poincarego, rewolucji paradygmatycznej Kuhna albo w humanistyce po zwrotach antypozytywistycznym, lingwistycznym, etycznym – trudno utrzymać nieproblematyczne podejście do ideału nauki. Mimo to wciąż spotykamy się – w psychologii i naukach o wychowaniu nagminnie – z praktyczną wiarą w jakieś procedury, które jako jedyne gwarantują uprawianie „prawdziwej” nauki, i umożliwiają uzyskanie o rzeczywistości wiedzy „pewnej”. Pojawiło się nawet współcześnie pojęcie *metodologicznego fundamentalizmu* na określenie próby forsowania w nauce metod ilościowych jako jedynej reprezentacji autentycznych i wiarygodnych badań[17].

Utopijny wątek twórczości Komeńskiego ważny jest również w etyczno-politycznym aspekcie. Jeśli metoda otwiera dostęp do zupełnego i niepodważalnego systemu wiedzy, zyskuje status arbitra wszelkich konfliktów międzyludzkich. Czeski pedagog marzył o budowie harmonijnego świata, urządzonego za pomocą: powszechnego nauczania, ponadnarodowej organizacji uczonych i nowego uniwersalnego języka[18]. Chciał, by Europejczycy stali się jednym „dobrze zorganizowanym społeczeństwem, złączonym jednolitymi więzami jednakowej wiedzy, jednakich praw i prawdziwej religii”[19]. Pokój, solidarność, integracja to żywotne idee Zachodu, dlatego nie dziwi gotowość do wpisywania Komeńskiego w poczet protoplastów współczesnej wizji zjednoczonego świata. Niemniej jednak i w tym aspekcie zdobyliśmy doświadczenia, które skłaniają raczej do rezerwy niż peanów. Można mieć przynajmniej dwa zastrzeżenia.

Po pierwsze, fałszywe jest przekonanie, że edukacja stanowi lekarstwo na wszelkie spory i nieszczęścia tego świata. Zbigniew Kwieciński nazwał kiedyś mniemanie tego typu *megapedagogizmem*: „[…] nierzadko przyjmowana jest postawa adresowania do edukacji wszystkich beznadziejnych problemów, przed którymi stoi nasz świat. Jeśli gdzieś mordują się wzajemnie […], to woła się o edukację do miłości między narodami. Jeśli gdzieś uszkodzony reaktor atomowy zatruł wielkie obszary na nieokreślony czas, to tworzy się potem programy edukacji ekologicznej. Jeśli gdzieś setki tysięcy dzieci umierają z głodu, to apeluje się, aby ludzi wychowywać do dzielenia się z uboższymi od nas. […] Nie trzeba zbytniej lotności umysłowej, by zauważyć, że taki m e g a p e d a g o g i z m opiera się na elementarnych błędach, takich jak brak rozpoznania przyczyn owych kryzysów i zagrożeń, nieuprawnione ekstrapolacje opisywanych zjawisk na skalę

[16] S. Amsterdamski: *Utopia i antyutopia w rozważaniach o nauce*. W: *Historia i wyobraźnia. Studia ofiarowane Bronisławowi Baczce*. Warszawa 1992, s. 27-28.

[17] Por. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln: *Przedmowa*. W: . Denzin N.K., Lincoln Y.S.(Red.): *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa 2009.

[18] Por. J.A. Komeński: *Droga światłości*…

[19] J.A. Komeński: *Panegersia*. W: B. Suchodolski: *Komeński*…, s. 93.

powszechną i na bliską przyszłość oraz przypisywanie edukacji wszechmocy sprawczej”[20].

Po drugie, po doświadczeniach XX wieku nie sposób już traktować utopii jak niewinnej trampoliny umysłu, dobroczynnie wystrzeliwującej myśli poza aktualny horyzont. To wszak nie tylko *nie-miejsce*, czyli wyobrażenie, iluzja[21], ale także niebezpieczna podwalina programów inżynierii społecznej. Czeski pedagog co prawda pragnął braterstwa i jedności dobrowolnie przyjętych, aliści wiemy już, że program taki nie daje się powszechnie wprowadzić bez despotii, która by „fałszywą świadomość” opornych przełamywała[22]. Koncepcja zunifikowanej Europy, jaką głosił Komeński, bliska była temu, co Jerzy Szacki nazwał *utopią polityki*: „[…] zaczyna się tam, gdzie ktoś – jednostka lub grupa – stawia sobie zadanie zmiany społeczeństwa od podstaw”[23]. Doświadczenie uczy, że intencja tego typu zgoła nie jest nieproblematyczna: „to myślenie sprzyja strategii wielkich skoków, prowadzącej zazwyczaj do wielkich głupstw i wielkiej zbrodni”[24]. Dla utopii polityki charakterystyczne są przeświadczenia o konieczności zerwania z całym aktualnym stanem rzeczy jako bezwzględnie złym, a także o możliwości ostatecznego rozwiązania wszystkich problemów człowieka. Komeński z idei grzechu pierworodnego wyciągał radykalne wnioski co do kondycji ludzkiej naznaczonej nienawiścią, mordem, krzywdą, kłamstwem i pychą: „Wypędzono nas na pustkowia ziemi i sami staliśmy się pustynią, wstrętnym i plugawym wprost pustkowiem”[25]. W *Panegersii* pisał: „Bo – jak sądzę – wszystko w filozofii, religii i nauce – jest zepsute”[26]. Myślenie w kategoriach *całkowitego upadku* nasiliło się zwłaszcza w ostatnich latach życia czeskiego uczonego, kiedy to – wedle barwnej metafory Bronisława F. Trentowskiego – „rzucił się w polipie pierścienie zawsze obrzydliwego pietyzmu”[27]. W Amsterdamie Komeński uległ fascynacji egzaltowaną wizjonerką Antoinette Bourignon, która wieszczyła wszechobecność diabła i demaskowała bez wy-

---

[20] Z. Kwieciński: *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*. W: Pacławska K.(Red.): *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921-1996*. Kraków 1996, s. 89-90.

[21] Bardziej niż oczekiwania Komeńskiego przekonywająca jest diagnoza Leszka Kołakowskiego: „Skłócenia dotyczące celów, ostatecznych wartości i miar słuszności, są rzeczywiste, a ludzka skłonność do narzucania innym środkami przemocy, jeśli inaczej nie można, własnych systemów wartości jest tak potężna, że nadzieja na moralną harmonię ludzkości wynikłą z postępów edukacji ma nadzwyczaj wątłe podstawy”. L. Kołakowski: *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*. Londyn 1984, s. 91.

[22] Por. L. Kołakowski: *Śmierć utopii na nowo rozważona*. W: Idem: *Moje słuszne poglądy na wszystko*. Kraków 1999.

[23] J. Szacki: *Spotkania z utopią*. Warszawa 2000, s. 62.

[24] Ibidem, s. 63.

[25] J.A. Komeński: *Wielka dydaktyka*…, s. 12.

[26] Idem: *Panegersia*…, s. 100.

[27] B.F. Trentowski: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. T. 2. Wrocław-Warszawa-Kraków 1970, s. 668.

tchnienia skażenie ducha chrześcijańskiego, przekonana, że wszyscy prócz niej opuścili Boga. Komeński „uwierzył bez zastrzeżeń, że Jezus Chrystus przemawia jej ustami; tytułował ją »Electa Virgo« i prosił o wyjaśnienia dotyczące upadku kościołów oraz sposobów rozpoznawania prawdziwych nauczycieli bożych”[28]. Czeski uczony był przekonany, że zepsucie może zostać naprawione przez nauczanie i to skutecznie, i ostatecznie. W traktacie *Via lucis* zapowiadał, że ogłosi wkrótce, w jaki sposób „dostosować można wiedzę, religię i rządzenie do pewnych danych nam, niezmiennych zasad i założeń, do najlepszej ich organizacji, tak aby w całym świecie zamilkły ignorancja, niepewność, wrogie rozprawy, hałas i zamęt swarów, kłótnie i wojny […]”[29].

Biografia Jana Amosa Komeńskiego potwierdza dwuznaczność jego utopijnego konceptu. Wszak retorykę uniwersalnego pojednania łączył z wyraźnym politycznym zaangażowaniem antyhabsburskim. Bracia czescy, którzy w 1628 roku znaleźli schronienie w Lesznie, pragnęli jak najszybciej powrócić do ojczyzny[30]. Nie było to możliwe bez kontynuacji wojny i klęski obozu katolickiego. Dlatego czescy emigranci uczestniczyli w tworzeniu protestanckiej koalicji przeciw Habsburgom i mieli udział w przygotowywaniu szwedzkiego najazdu na sprzymierzoną z cesarzem Rzeczpospolitą[31]. Komeński wykorzystywał w tej sprawie swoje międzynarodowe koneksje[32]. Pisząc w 1655 roku *Panegiryk Karolowi Gustawowi*[33], dał wyraz postawie, która oznacza gotowość wsparcia jednej ze stron konfliktu (najeźdźcy), jeśli oczekuje się po niej sprawiedliwszych rządów. Ten wątek życiorysu potwierdza zaangażowanie morawskiego uczonego w utopijną politykę, dla której – jak przypomniał Szacki – charakterystyczne są paradoksy: „[…] terror stosowany z miłości do ludzi i nienawiści do przemocy, wojny prowadzone w imię świata bez wojen, kłamstwo mające utorować drogę królestwu Prawdy”[34].

To, co zostało powiedziane, to nie są, rzecz jasna, zarzuty kierowane bezpośrednio w stronę Jana Amosa Komeńskiego. Dziś mamy inny horyzont. Dlatego są to raczej uwagi dotyczące recepcji jego twórczości, która nie może się ograniczać do powierzchownego przywoływania idei, które głosił, albo których był prekursorem, jakbyśmy nie wiedzieli, jaki kształt mogą przybrać. Zbyt wiele się wydarzyło od śmierci Komeńskiego, abyśmy mogli bez krytycznych pytań,

---

28 L. Kołakowski: *Świadomość religijna i więź kościelna*. Warszawa 2009, s. 458.

29 J.A. Komeński: *Droga światłości*…, s. 128.

30 Por. H. Gmiterek: *Bracia czescy a kalwini w Rzeczypospolitej. Połowa XVI – połowa XVII wieku*. Lublin 1987, s. 149-150.

31 Por. Z. Wójcik: *Międzynarodowe położenie Rzeczpospolitej*. W: Tazbir J.(Red.): *Polska XVII wieku*. Warszawa 1977, s. 49.

32 Por. J. Dworzaczkowa: *Bracia czescy w Wielkopolsce w XVI i XVII wieku*. Warszawa 1997, s. 165-169.

33 J.A. Komeński: *Panegiryk Karolowi Gustawowi, bezkrwawemu zwycięzcy Sarmacji*. W: *Filozofia i myśl społeczna XVII wieku*. Oprac. Z. Ogonowski. Warszawa 1979, s. 281-298.

34 J. Szacki: *Spotkania z utopią*…, s. 63.

bez zastrzeżeń, a czasem refutacji, powoływać się na jego „metodę", „pansofię" czy utopię „zunifikowanego świata"[35].

Najlepsza cząstka

W niemałym zbiorze pism, jakie biskup braci czeskich poświęcił koncepcji organizacji bezkolizyjnego świata za pomocą edukacji opartej na uniwersalnej i niepodważalnej wiedzy, szczególnie interesujący jest traktat *Unum necessarium*. Sędziwy Komeński wydał go w 1668 roku w Amsterdamie – ostatnim porcie swojej tułaczki – i zadedykował księciu Rupertowi, synowi „zimowego króla" Czech Fryderyka V. Dzieło stanowi analizę przyczyn konfliktów międzyludzkich i jest jednocześnie próbą sformułowania recepty na choroby trawiące ludzkość. Jak postaram się pokazać, próbą ciekawą również z perspektywy współczesnej pedagogiki i w ogóle humanistyki.

Według Jana Amosa, trzy wady i nieszczęścia nawiedzają ludzki żywot: błędy umysłu, uchybienia w działaniu oraz niezaspokojenie pragnień. Świadczy o takim stanie rzeczy autorytet Biblii, mądrość starożytnych i doświadczenie – wszystkie nasze życiowe utrapienia. Komeński przywołuje Księgę Koheleta, która zawiera pełne goryczy skargi: nie można wyśledzić sensu spraw rozgrywających się pod słońcem (Koh 8, 17), dzieła ludzkie to próżny mozół, bo nic na ziemi nie jest trwałe (Koh 2, 11), człowiek nie może się niczym nasycić (Koh 1, 8). Sięga także do mitologii. Opowieść o labiryncie wybudowanym z rozkazu króla Krety dla ukrycia potwora Minotaura jest symbolem splątanych zaułków ludzkiej myśli i błądzenia bez końca. Historia władcy Koryntu skazanego na nieskończone i daremne wtaczanie głazu na szczyt stromej góry jest alegorią życia, w którym kres jednego trudu stanowi tylko początek następnego. Dzieje zaś torturowanego głodem i pragnieniem Tantalosa, sprzed którego spierzchniętych warg umykają owoce i woda, to metaforyczny wizerunek wszystkich śmiertelnych skazanych na chroniczne niezaspokojenie pragnień. Oprócz mądrości biblijnej i antycznej obserwacja życia (nieustających sporów filozoficznych, konfliktów politycznych, wojen, nienawiści religijnej) przekonuje, że nic w świecie nie jest wolne od skażenia błądzeniem, niedomaganiem i nienasyceniem[36].

Jakie są korzenie tego zła, które na człowieka spada? Wedle morawskiego uczonego, podstawowa przyczyna jest jedna: „[…] ludzie albo nie umieją odróżnić cennego od lichego […], albo też nie dbają o to lub nawet po prostu otwarcie nie chcą, idąc – jak trzoda – nie tam, gdzie iść trzeba, lecz tam, gdzie idą wszyscy, albo wreszcie nie umieją porzucić tego, co im się raz spodobało,

[35] To oczywiście tylko przykłady, rzecz dotyczy także innych wątków twórczości Komeńskiego, np. słynnej *zasady poglądowości*, której krytykę przeprowadził już dawno Sergiusz Hessen. Por. S. Hessen: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa 1997, s. 356-358.

[36] J.A. Komeński: *Unum necessarium, czyli jedyne konieczne*. Wrocław 1999, s. 26-35.

niezależnie od tego, czy było to dobre, czy złe”[37]. Większość ludzi łączy w swoim życiu pragnienie dobra z niechęcią do niego w obliczu napotkanych w realizacji trudności, dociekliwość w drobiazgach – z niedbałością w kwestiach najistotniejszych, *oś życia* wyznaczających. „I zaprzecz tu temu – pisał Komeński – że ludzie są kowalami swego losu i to najmarniejszymi kowalami, ilekroć – niezadowoleni z tego, co konieczne (w czym Bóg i natura nigdy nie zawodzą) – za głupim podszeptem nierozwagi rzucają się ku temu, co niekonieczne”[38]. Jak widzimy, w koncepcji czeskiego pedagoga przyczyną ludzkich nieszczęść jest w gruncie rzeczy głupota jako niezdolność do uchwycenia *ważności* (w postaci: albo nieumiejętności odróżnienia tego, co cenne lub nieodzowne, od tego, co niewarte zachodu czy drugorzędne, albo indyferentyzmu wobec tego typu rozróżnień – z lenistwa, w zaślepieniu społecznym bądź pod wpływem uwiedzenia).

Lekarstwo, jakie przepisał Komeński, nawiązuje do 10 rozdziału *Ewangelii według św. Łukasza*, w którym Jezus bierze w obronę zasłuchaną w jego słowa kobietę, zwracając się do jej krzątającej się i zabieganej siostry: „Marto, Marto, troszczysz się i niepokoisz o tak wiele, a przecież jednego tylko potrzeba. Maria wybrała najlepszą cząstkę, która nie zostanie jej zabrana” (Łk 10, 41-42). Oto właśnie odpowiedź czeskiego duchownego. Aby uniknąć błędów umysłu, zaniedbań woli i nieprzerwanych frustracji pragnienia, trzeba oprzeć się na regule Chrystusa: *jednego tylko potrzeba* (jedno jest konieczne, ***unum necessarium***)[39]. Komeński proponuje zatem etykę wyrzeczenia, samoograniczenie, wybór tego, co najistotniejsze. I tu raz jeszcze ujawnia się dwuznaczność jego idei, jako że daje się ona obrócić i w dogmatyczny rygoryzm, i w strategię poszukiwawczą, a tym samym przekuć albo w mechanizm kontroli w ramach socjalizacji, albo w kapitalny trop pedagogiczny.

Jeśli *jedno* rozumiane będzie w trybie ekskluzywnym jako jedyna samoistna wartość, o której pierwszeństwo w każdej sytuacji zabiegać trzeba, otwieramy drogę do budowy unieruchamiającego moralność kodeksu etycznego i do praktyki społecznej cenzury o jednolitość wpływu i jednoznaczność kulturowej transmisji zatroskanej. Leszek Kołakowski pokazał w eseju *Mała etyka*, jak szkodliwy może być taki *monizm moralny*. W wersji „silnej” monizm zakłada, że jest tylko jedna wartość sama w sobie (Bóg, zbawienie, świętość, szczęście, równość, wolność etc.), a wszystkie inne służą jej za narzędzia, i wobec tego każda kwestia moralna może być rozwiązana przez odwołanie się do tej wartości. W wersji „słabej” stanowisko monistyczne przyjmuje, iż jest więcej wartości samoistnych, ale tworzą one ścisłą hierarchię, w taki sposób, że w kolizyjnej sytuacji zawsze wiemy, którą wartość wybrać. Tym samym monizm umożliwia pozbycie się konfliktów i dwuznaczności w etyce, ale sprzeciwia się elementar-

[37] Ibidem, s. 38.
[38] Ibidem, s. 45-46.
[39] Por. ibidem, s. 50-62.

nej prawdzie życia ludzkiego – tej, która podpowiada, że ludzie naprawdę pragną różnych dóbr i zderzają się ze sobą, a wybór jednej wartości nie sprawia, że pozostałe tracą walor. W praktyce traktowanie wszystkich wartości jako jednorodnych, na jednej przejrzystej skali umieszczonych, nieodmiennie łączy się z fanatyzmem[40]. Nietrudno też zgadnąć, że w edukacji myślenie tak nastrojone łączyć się będzie najłacniej z ograniczaniem palety możliwości, aby nie zakłócać i nie utrudniać oczywistego wyboru. Po co marnotrawić ryzykownie czas na manowcach, skoro znamy to *jedno*, które jest potrzebne?

Jeśli jednak *unum* czytać inkluzyjnie i sytuacyjnie, otwiera się przed nami strategia poszukiwania *najlepszej cząstki* – tego, co w danych okolicznościach najważniejsze, najbardziej energetyczne, najkorzystniejsze. To jeden z kluczowych humanistycznych tropów. Kiedy Viktor E. Frankl prezentował nieświadomy, intuicyjny, ale też radykalnie osobisty charakter sumienia, posługiwał się tą samą ewangeliczną formułą co Komeński: „Jest przecież zadaniem sumienia odsłaniać człowiekowi »to jedno, co jest konieczne«. Ale owo jedno jest w danym momencie jedyne. Chodzi tu o jednorazową i jedyną w swoim rodzaju możliwość konkretnej osoby w jej konkretnej sytuacji, którą Max Scheler usiłował uchwycić w pojęciu wartości sytuacyjnej. Chodzi tu więc o coś absolutnie indywidualnego, o indywidualną »powinność bytową«, a więc o coś, czego nie sposób ująć w żadnym ogólnym prawie, w żadnej ogólnej formule »prawa moralnego« […]”[41]. Orientacja na *jedno* oznacza u wiedeńskiego logoterapeuty kompetencję wykrywania sensu życia, ale nie w ogólnym, i abstrakcyjnym rozumieniu tej kategorii, lecz jako umiejętności dostrzegania ważności konkretnych sytuacji i wydarzeń, jakimi życie zagaduje człowieka. Tym samym poszukiwanie *najlepszej cząstki* staje się podstawowym zadaniem edukacyjnym, jeśli tylko przyjmujemy, że wychowanie ma rzeczywiście służyć orientacji w sobie samym i w świecie. W jaki sposób można to interpretować? Na czym polega poszukiwanie *najlepszej cząstki*? Na przykład, na mierzeniu się z ważkimi tekstami (dziełami kulturowymi), które mogą dostarczyć języka do opisu rzeczywistości i założeń do poszerzania horyzontu poznawczego. Sergiusz Hessen podkreślał: „Wdrożenie w żywą tradycję wymaga umiejętności »czytania« tzw. »dóbr kulturowych«, tzn. dzieł naukowych, artystycznych, technicznych. Człowiek wykształcony potrafi przeczytać te dzieła, zrozumieć je samodzielnie, nie będąc uzależniony od pośrednika. […] Tę umiejętność […] osiąga się przez długie, ciągłe obcowanie ze »źródłami« kultury, tj. z najlepszymi i najpiękniejszymi wytworami geniuszu ludzkiego […]”[42]. Rumuński filozof Constantin Noica w trosce o ostrość umysłu i koncentrację ducha jednego ze swoich uczniów napominał go: „[…] nie bij się z byle kim. Wroga wybieraj starannie. Z kim się bijesz – z jakimś profesorkiem na emeryturze, który przez całe życie

[40] Por. L. Kołakowski: *Czy diabeł…*, s. 93-96.
[41] V.E. Frankl: *Nieuświadomiony Bóg*. Warszawa 1978, s. 27.
[42] S. Hessen: *Pisma pomniejsze*. Warszawa 1997, s. 83.

niczego nie dokonał? Z garstką amatorów? Jeśli już się bić, to z bogami, nie z lokajami"[43]. Tej orientacji na *jedno* sytuacyjnie sensotwórcze, *najlepszą cząstkę*, która „nie zostanie zabrana" (będzie egzystencjalnie owocna), *źródła* kultury, *bogów*, z którymi warto się zmagać, brakuje bardzo w piśmiennictwie pedagogicznym i praktyce oświatowej. Niedawno Aleksander Nalaskowski pisał o „pedagogicznych żarnach", w które wpadają znaczące dokonania myślicieli, naukowców, artystów, wychodząc z nich w postaci spłaszczonego, zwulgaryzowanego akapitu, który nie generuje żadnej żywotnej idei i jest prostą droga do tego, by „wiedzieć nieprawdziwie"[44].

Powróćmy jednak do Jana Amosa Komeńskiego, jako że miał on własny pomysł na edukacyjną aplikację reguły *unum necessarium*. Gdyby zechciano w szkołach ściśle się nią kierować, należałoby: 1) postępować w wychowaniu za jednym tylko mistrzem – Chrystusem; 2) na wszystkich kierunkach studiów wprowadzić profesora *konieczności* lub *prostoty*, który uczyłby, jak wiele jest rzeczy, bez których ludzie mogą się obyć; 3) ustanowić profesora *mowy spartańskiej*, który szkoliłby młodych ludzi w sztuce wypowiadania się czynem bardziej niż słowem oraz leczyłby ich z gadulstwa i pustosłowia[45]. Propozycja Komeńskiego, jeśli potraktować ją dosłownie, może wydawać się anachroniczna, jednakowoż i tutaj tkwi niebłahy ładunek pedagogiczny. Pomijając konfesyjny i ascetyczny charakter tego projektu – na tle XVII-wiecznych humanistycznych kolegiów zakonnych o wiele bardziej naturalny niż w odniesieniu do dzisiejszych szkół – warto poskrobać trochę historyczną powierzchnię i poszukać pod nią ideowego jądra, ruchu kulturalnego, który podyktował takie właśnie, a nie inne, rozwiązania. W gruncie rzeczy morawski uczony sytuuje edukację w sferze aksjologicznej i podpowiada ważkie myśli.

Po pierwsze, że wychowanie nie może się obejść bez autorytetu i że trzeba je wspierać na najlepszych wzorcach. To kluczowa kwestia pedagogiczna. Kołakowski przypomniał nam dobitnie, że efektywne przejmowanie wartości zawsze na mocy autorytetu zachodzi, i że nawet rewolta wobec autorytetu i tradycji moc czerpie z odziedziczonych zasobów[46]. Uznanie tego faktu nie wygasza wcale sporu o kształt i funkcjonowanie autorytetu, czyli na przykład o to, czy będziemy go postrzegać w trybie posłuszeństwa i naśladownictwa, czy w trybie inspiracji i wyzwania. O edukacyjnych pułapkach sentymentalizowania tej kategorii oraz o tkwiącym w niej potencjale wedle tzw. skali A (autorytet jako „autonomiczny autor autotelicznych aspektów autentycznie afirmowanych") ważną

---

[43] G. Liiceanu: *Dziennik z Păltinişu. Pajdeja jako model w kulturze humanistycznej*. Sejny 2001, s. 234.

[44] Por. A. Nalaskowski: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków 2009, s. 9.

[45] J.A. Komeński: *Unum necessarium*…, s. 95-96.

[46] Por. L. Kołakowski: *Obecność mitu*. Wrocław 1994, s. 31-32.

książkę napisał Lech Witkowski, przekonany zresztą, że „dyskusja nad głębokim sposobem badania autorytetu na dobre jeszcze się nie zaczęła”[47].

Po drugie, że wychowanie nie może polegać li tylko na adaptacji do zastanych w kulturze zjawisk, ale wymaga uczenia się krytycznego dystansu do nich. Wiele składników naszej rzeczywistości ma rozwojowo niszczący charakter i jesteśmy w stanie – wbrew pozorom – obyć się bez nich, pomyśleć i w mikroskali przynajmniej wybrać alternatywę. Profesor *prostoty* Komeńskiego to metafora krytycznej i emancypacyjnej funkcji edukacji. To synonim tych sił w pedagogice, które bronią się przed sprowadzeniem oświaty do systemu instruktażowego, przypominając, że chodzi w niej o coś niepomiernie istotniejszego niż życiowe przystosowanie, które często równoznaczne jest z prawdziwym zagubieniem.

Po trzecie, że w kształceniu potrzebne są rzeczowość i dyscyplina umysłowa. W świecie symulakrów i konsumpcyjnego spektaklu socjalizacja wywiera przede wszystkim presję na umiejętność „sprzedawania się”, na wizerunkowy styl i spryt, nawet gdy nie stoi za tym – a często właśnie *dlatego*, że nie stoi za tym – żadna solidna treść. Nie dziwota zatem, że coraz częściej sfera publiczna, kultura, pedagogika, oświata etc. (po)rażone są *epistemologią uniku* (niedostrzeganiem pozoru)[48] i *blefem kulturowym*: „Mam poczucie konieczności OPORU kulturowego wobec tego, co coraz bardziej uchodzi za niepodważalną normę społeczną, za nieodwracalne trendy nowoczesności czy postępów modernizacji w edukacji. Tylko szaleniec – boję się – ma prawo czuć się w tej przestrzeni w pełni komfortowo i widzieć jedynie pozytywy demokratyzacji, globalizacji, europeizacji, standaryzacji, transformacji, rywalizacji… zamiast rytualizacji pozoru, blefu kulturowego, redukcji złożoności świata i wygodnictwa”[49]. W zaproponowanej przez Komeńskiego figurze nauczyciela *mowy spartańskiej* tkwi – aktualnie w cień zepchnięty, ale dla jakości kultury i rozwoju jednostki nieodzowny – potencjał pokory, uważności, autentyczności i znaczącej mowy.

Żądza przejrzystości

Reguła *unum necessarium* – której aktualność próbowałem pokazać – była dla Jana Amosa Komeńskiego jak wiązka światła skierowana w nieprzenikniony mrok. Osobiste nieszczęścia i świadomość zła obecnego w świecie naznaczyły myśl czeskiego uczonego czarną smugą: „[…] jeśli ktoś zechciałby się przyjrzeć

---

47 L. Witkowski: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009, s. 389-390.

48 Por. T. Szkudlarek: *Wyzwanie „trzeciego paradygmatu”: dylematy konstrukcji i dekonstrukcji teorii pedagogicznych*. W: Kwieciński Z. (Red.): *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa 2000, s. 105-109.

49 L. Witkowski: *Jaka kultura? (tezy, dopowiedzenia i podsumowanie)*. W: Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (Red.): *Edukacja, moralność, sfera publiczna*. *Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Lublin 2007, s. 259.

etapom ludzkiego życia, płciom, stanom i warstwom, to odkryłby wyłącznie labirynty i głazy, i wieczne niespełnienie pragnień. Ma oczywiście swoje labirynty młodzież, mają starcy; nie są od nich wolni mężczyźni ani kobiety. Mają swoje utrapienia rolnicy, rzemieślnicy, kupcy i żołnierze, któż wreszcie ich nie ma w całym życiu?"[50]. Nie chciał się jednak morawski pedagog pogodzić z takim stanem rzeczywistości. Usilnie poszukiwał oczywistości, pewności, gwarancji, drogowskazu, jasności, przejrzystości. Cała jego twórczość napędzana jest pragnieniem *uproszczenia, aby jasno widzieć*. Człowiek wszędzie jest j e d n a k i: „Wszyscy ludzie, w jakichkolwiek okolicach ziemi mieszkają, mają jedną i tę samą naturę, to samo wyposażenie w zmysły i zdolność myślenia, w wolę i popędy, w zdolności do działania i stykają się z jednakowymi przedmiotami i ich postaciami, jednakowe są ich czyny i doznania, mają tego samego Boga"[51]. Do utrzymania zgody między ludźmi potrzebny jest p o r z ą d e k, ale ponieważ stojąca na straży ładu wielość władców, wielość praw i wielość adwokatów powodują ciągłe spory, lepszy jest j e d e n król[52]. Należy wprowadzić ł a t w y i u n i w e r s a l n y język jako wehikuł o ś w i e c e n i a: „[…] ośmieliliśmy się dążyć do […] ustanowienia języka absolutnie nowego, absolutnie łatwego, absolutnie racjonalnego, krótko mówiąc pansoficznego jako uniwersalnego nosiciela światłości"[53]. W posługiwaniu się językiem ważna jest jednoznaczność i z w i ę z ł o ś ć, wedle ewangelicznej reguły „tak, tak, nie, nie"[54]. Klarowna, n i e z a w i ł a metoda w nauczaniu daje p e w n o ś ć sukcesu pedagogicznego: „[…] nie ma na świecie tak wysokiej skały ani wieży, na którą wejść nie mógłby każdy, komu nóg nie brak, byleby tylko przystawić należycie drabiny. […] Że zatem tak niewielu dociera do szczytów wiedzy […] nie stąd wynika, jakoby cokolwiek było niedostępne dla umysłu ludzkiego, lecz że stopnie nie były dobrze rozmieszczone, były za krótkie, połamane i grożące zawaleniem się, to jest, że metoda była zawiła. To pewna, że schodami rozmieszczonymi należycie, całymi, mocnymi i bezpiecznymi, można każdego wprowadzić na dowolną wyżynę"[55]. W tym pragnieniu jasności i powszechności reguł jest Komeński – wspominaliśmy – wyjątkowo nowoczesny[56], ale że wiemy dziś – o czym przekonują chociażby liczne książki Zygmunta Baumana – iż w ładotwórczym imperatywie zachodniej cywilizacji tkwi groźny potencjał redukcji wyjaławiającej kulturę i stygmatyzacji społecznej, to i idee czeskiego uczonego nie jawią się już bez ładunku dwuznaczności.

---

50 J.A. Komeński: *Unum necessarium*…, s. 32.
51 Idem: *Panegersia*…, s. 93.
52 Por. idem: *Unum necessarium*…, s. 97-99.
53 Idem: *Droga światłości*…, s. 128.
54 Por. idem: *Unum necessarium*…, s. 70.
55 Idem: *Wielka dydaktyka*…, s. 93.
56 O współczesnym nawrocie potrzeby przejrzystości pisze ciekawie Marek Bieńczyk: *Przezroczystość*. Kraków 2007.

Zakończenie

„Największą jednak zasługą wielkiego czeskiego pedagoga jest zwrócenie uwagi na wiele nowych problemów" – pisał Jean Piaget[57]. Najbardziej interesuje mnie właśnie sfera problemów, pytań, jakie generuje twórczość autora *Pansofii*, mniej – historyczne pole odpowiedzi, jakich udziela. Nie zajmuje mnie czeski uczony jako prekursor idei powszechności nauczania, edukacji kobiet czy *lifelong education*, bo to są dziś kwestie oczywiste, przez wszystkich przywoływane. Owszem, trzeba morawskiemu pedagogowi oddać sprawiedliwość, lecz to należy do porządku upamiętniania, celebracji, a nie do porządku myślenia – to jest Komeński „muzealny". Komeński „życionośny" to z jednej strony *obcy*, to *inny* – człowiek z XVII stulecia, który nie rozumiał *wielości*, który całe życie walczył z *różnicą* jako zarzewiem inwazji zła, a zatem ktoś, kto nie przystaje do pluralistycznej współczesności, ale przez to – być może – uczy nas gestu dystansu do niektórych jej aspektów. Z drugiej strony, Komeński, którego warto dziś studiować, to *nie-inny*, czyli ten, którego trawią nowoczesne pasje, a przez to mamy jeszcze jedną okazję, żeby się im krytycznie przyjrzeć.

Nie potrafię czytać Jana Amosa Komeńskiego bez poczucia ambiwalencji. Uważam za niesłychanie dla pedagogiki/andragogiki ważną ideę wyboru *najlepszej cząstki*, ale gdy jej *szukanie* podmienić na *wiedzę*, osuwamy się nie tylko w estetycznie nieprzyjemny, ale dla wychowywania sumienia szkodliwy, monizm moralny. Inspirująca jest powaga, z jaką Komeński traktuje edukację, świadom, że stawką jest kształt życia i to w newralgicznych egzystencjalnie sferach, ale ta postawa jest marnowana przez wolę pewności, uciszenia przygodności i wszelkiego konfliktu. Bezkrytycznie afirmatywne przywoływanie dziś Komeńskiego – w duchu jednoznacznej pochwały prostoty, harmonii i jedności – może zaciemniać i tak niewystarczającą świadomość rozwojowego znaczenia kolizji, sporów i trudu.

A to, co w twórczości morawskiego uczonego uważam za najcenniejsze dla własnego myślenia, to pytania, jakie z lektury jego tekstów (zwłaszcza traktatu *Unum necessarium*) można wysnuć – o nasze kompetencje dostrzegania i respektowania *ważności*, o *dystans* do aktualiów, o opór wobec *pozoru*. W tym kontekście Komeński to dla współczesności figura krytyczna. Jego horyzont pozwala nam zrelatywizować nieco przesadną presję dzisiejszych tendencji.

Bibliografia

1. Amsterdamski S.: *Utopia i antyutopia w rozważaniach o nauce*. W: *Historia i wyobraźnia. Studia ofiarowane Bronisławowi Baczce*. Warszawa 1992.

[57] J. Piaget: *Jan Amos Komeński*…, s. 454.

2. Bauman Z.: *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa 1995.
3. Bieńczyk M.: *Przezroczystość*. Kraków 2007.
4. Bieńkowski T.: *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*. Pułtusk 2000.
5. Bieńkowski T.: *Komeński w nauce i tradycji*. Wrocław 1980.
6. Davies N.: *Europa. Rozprawa historyka z historią*. Kraków 1998.
7. Denzin N.K., Lincoln Y.S.: *Przedmowa*. W: Denzin N.K., Lincoln Y.S. (Red.): *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa 2009.
8. Dworzaczkowa J.: *Bracia czescy w Wielkopolsce w XVI i XVII wieku*. Warszawa 1997.
9. Frankl V.E.: *Nieuświadomiony Bóg*. Warszawa 1978.
10. Gadamer H.-G.: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Warszawa 2004.
11. Gmiterek H.: *Bracia czescy a kalwini w Rzeczypospolitej. Połowa XVI – połowa XVII wieku.* Lublin 1987.
12. Gnitecki J.: *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań 1994.
13. Hessen S.: *Pisma pomniejsze*. Warszawa 1997.
14. Hessen S.: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa 1997.
15. Hessen S.: *Szkoła i demokracja na przełomie*. Warszawa 1997.
16. Kołakowski L.: *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*. Londyn 1984.
17. Kołakowski L.: *Obecność mitu*. Wrocław 1994.
18. Kołakowski L.: *Śmierć utopii na nowo rozważona.* W: L. Kołakowski: *Moje słuszne poglądy na wszystko*. Kraków 1999.
19. Kołakowski L.: *Świadomość religijna i więź kościelna*. Warszawa 2009.
20. Komeński J.A.: *Droga światłości*. W: B. Suchodolski: *Komeński*. Warszawa 1979, s. 125.
21. Komeński J.A.: *Pampedia*. Wrocław 1973.
22. Komeński J.A.: *Panegersia*. W: B. Suchodolski: *Komeński*. Warszawa 1979.
23. Komeński J.A.: *Panegiryk Karolowi Gustawowi, bezkrwawemu zwycięzcy Sarmacji*. W: *Filozofia i myśl społeczna XVII wieku*. Oprac. Z. Ogonowski. Warszawa 1979.
24. Komeński J.A.: *Unum necessarium, czyli jedyne konieczne*. Wrocław 1999.
25. Komeński J.A.: *Wielka dydaktyka*. Wrocław 1956.
26. Kwieciński Z.: *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju.* W: Pacławska K. (Red.): *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921-1996*. Kraków 1996.
27. Liiceanu G.: *Dziennik z Păltinişu. Pajdeja jako model w kulturze humanistycznej*. Sejny 2001.
28. Nalaskowski A.: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków 2009.

29. Piaget J.: *Jan Amos Komeński*. W: Kupisiewicz C., Wojnar I. (Red.): *Myśliciele – o wychowaniu*. T. 1. Warszawa 1996.
30. Suchodolski B.: *Komeński*. Warszawa 1979.
31. Suchodolski B.: *Trzy pedagogiki*. Warszawa 1970.
32. Szacki J.: *Spotkania z utopią*. Warszawa 2000.
33. Szkudlarek T.: *Wyzwanie „trzeciego paradygmatu": dylematy konstrukcji i dekonstrukcji teorii pedagogicznych*. W: Kwieciński Z. (Red.): *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa 2000.
34. Trentowski B.F.: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. T. 2. Wrocław-Warszawa-Kraków 1970.
35. Witkowski L.: *Jaka kultura? (tezy, dopowiedzenia i podsumowanie)*. W: Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (Red.): *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Lublin 2007.
36. Witkowski L.: *O pamięć teoretyczną myśli pedagogicznej.* W: Sztobryn S., Miksza M. (Red.): *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*. Kraków 2007.
37. Witkowski L.: *Pięć lat później. Wstęp redaktora książki*. W: Witkowski L. (Red.): *Szkoła polska między barbarzyństwem i Europą. Lekcja „toruńska" i ślady prasowe – pięć lat później i co dalej?* Toruń 2009.
38. Witkowski L.: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009.
39. Wójcik Z.: *Międzynarodowe położenie Rzeczpospolitej*. W: Tazbir J. (Red.): *Polska XVII wieku*. Warszawa 1977.

Desire of transparency. The ambiguous allure of Comenius

Key words: John Amos Comenius, thought horizon of pedagogy/andragogy, theory and history of pedagogy, looking for the best part, transparency, unum necessarium, methodical orientation, utopia, importance within culture

Summary: The text is an investigation of John Amos Comenius. What part of his legacy could be useful in our struggles with modern traps, and what would be a burden? The Czech researcher has left an image of a daring thinker, ahead of his time with his novel ideas (dynamic nature, lifelong learning, peace and international cooperation, school open to everyone, education of women, clarity in didactics etc.). However he is also a representative of the precritical school of thought, which sets him apart from today's sensibilities. For Comenius knowing the universe renders it completely clear, while modern thought is conscious of complications, fragmentation, culture's intermediary nature. The „desire of transparency" is the hidden power behind Comenius' ideas and an omen of the successes and failures of modernity. The researcher is not only the precursor of valuable elements of

education, but also of the traps of its methodical and utopian orientation. Too much has happened since Comenius' death for us to call on his work without any critical questions, reservations and sometimes negation.

Dane do korespondencji:
Dr Krzysztof Maliszewski
Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
Instytut Pedagogiki
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Śląski
ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice
e-mail: krzysztof.maliszewski@us.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Józef Półturzycki

ADAM MICKIEWICZ JAKO NAUCZYCIEL DOROSŁYCH

Słowa kluczowe: Adam Mickiewicz, nauczyciel dorosłych, pionier andragogiki

Streszczenie: Artykuł ukazuje stosunkowo mało znany obszar twórczości i pracy Adama Mickiewicza – działalność nauczycielską. Praca nauczycielska była najdłużej prowadzoną działalnością naszego wielkiego poety, której oddawał się z niezwykłym zaangażowaniem, sumiennością, nie tylko ze względów zarobkowych, ale też i z pasji do zawodu nauczycielskiego. W artykule pokazano Mickiewicza jako nauczyciela, poczynając od posady w szkole powiatowej w Kownie, gdzie prowadził lekcje z różnych przedmiotów, poprzez etat profesora literatury łacińskiej w Akademii Lozańskiej, aż po stanowisko profesora nadzwyczajnego zakresu literatury słowiańskiej w Collège de France w Paryżu, wszechnicy dla dorosłych. Autor ukazuje wkład Mickiewicza w upowszechnienie w Europie dorobku polskiej i słowiańskiej literatury.

Wprowadzenie

Analizując dokładniej życie wieszcza, stwierdzamy z zadowoleniem, że najdłużej w swym aktywnym życiu był nauczycielem, a prace oświatowe podejmował chętnie i sumiennie je wykonywał. Decydowały o tym przede wszystkim warunki życia oraz możliwości podejmowania pracy zarobkowej, ale także wyraźne przywiązanie do aktywności nauczycielskiej i rzetelne jej realizowanie.

Już w domu rodzinnym i szkole nowogródzkiej znajdujemy pierwsze przejawy zainteresowań działalnością oświatową. W domu powierzono mu pieczę nad biblioteką, był lektorem gazet i innych tekstów, których rodzice lubili słuchać wieczorami. Sam Adam też lubił czytać i czytał dużo. Po zgonie ojca podjął obowiązki dozorcy domowego uczniów młodszych jako uczeń klasy piątej i szóstej. Władze szkolne wyraziły zadowolenie z pełnienia tych zadań i stwierdzono, że „pilnie zadość czynił swym obowiązkom".

Szkołę ukończył w czerwcu 1815 roku i udał się na studia uniwersyteckie w Wilnie. Za radą swego opiekuna – księdza Józefa Mickiewicza – dziekana Wydziału Fizyko – Matematycznego ubiegał się o przyjęcie do seminarium nauczycielskiego, którego słuchacze byli kandydatami stanu nauczycielskiego i

pozostawali na utrzymaniu rządowym, ale po studiach musieli dwa lata odpracować za jeden rok studiów.

Przyszły nauczyciel zdać musiał specjalny egzamin konkursowy, w którym pokonał m.in. pretendenta, jakim był Tomasz Zan. Tomasz Zan wkrótce także został zaliczony w skład studentów seminarium nauczycielskiego, ale specjalizował się w przedmiotach ścisłych.

Program i plan nauczania w seminarium przewidywał w pierwszym roku przedmioty matematyczno-przyrodnicze. Mickiewicz słuchał wykładów z fizyki, chemii, algebry, ale także z literatury łacińskiej i języka greckiego. Po roku studiów przystąpił do egzaminu na stopień kandydata filozofii i zdał go 27 czerwca 1816 roku. Jego przyjaciele: Tomasz Zan, Józef Jeżowski, Jan Czeczot i Onufry Pietraszkiewicz także uzyskali ten stopień. Od września 1816 roku przyszły nauczyciel i poeta wpisany został na Wydział Literatury i Sztuk Pięknych. Nadal studiował literaturę grecką i rzymską oraz rosyjską, a także historię powszechną, retorykę, poetykę, logikę, literaturę polską, a z języków obcych – niemiecki i angielski.

Po trzech dalszych latach studiów przystąpił Mickiewicz do egzaminu magisterskiego 10 czerwca 1819 roku. Egzaminowi przewodniczył Filip N. Golański, a egzaminatorami byli: z literatury klasycznej E. Groddeck, z wymowy, poezji i estetyki L. Borowski, z historii literatury i języka rosyjskiego J. Czerniawski, z logiki A. Dowgird, z historii J. Onacewicz[1]. W części klauzurowej poeta wylosował pytania: 1) Wymień przyczyny różnego stopnia natchnienia w różnych rodzajach poezji lirycznej, 2) O dziwności w epopei, do czego służy i wielorakie jej źródła?

W końcu czerwca Rada Uniwersytetu uznała egzaminy za pozytywnie zaliczone i wyznaczono poecie temat rozprawy pisemnej: De criticae usu atque praestantia.

Ukończywszy studia i zaliczywszy obszerną ustaną część egzaminu magisterskiego przygotowywał się Mickiewicz do objęcia pracy nauczycielskiej. Wyznaczono mu szkołę powiatową w Kownie.

Nauczyciel w Kownie

Mickiewicz uczył w klasach wyższych. W klasie III wykładał dzieje Wschodu i Grecji z geografią starożytną, uczył łaciny, literatury polskiej oraz poetyki; w klasie IV realizował dzieje rzymskie, omawiał i tłumaczył z uczniami Owidiusza, Korneliusza Neposa i Cycerona; prowadził początki wymowy oraz prawo przyrodzone. W klasach V i VI występował kurs historii literatury łacińskiej i greckiej, historii Polski i elementarna historia Rosji, prawo narodów i prawo polityczne oraz ekonomia polityczna[2]. Łącznie 20 godzin zajęć tygo-

[1] Z. Sudolski: *Mickiewicz. Opowieść biograficzna*. Warszawa 1995, s. 69.
[2] Podaję za Z. Sudolskim: *Mickiewicz. Opowieść biograficzna*, Warszawa 1997, s. 67.

dniowo z literatury polskiej, greckiej i łacińskiej, historii Wschodu, Grecji i Rzymu, historii Polski i Rosji, gramatyki łacińskiej i polskiej, poetyki, prawa i ekonomii politycznej. Ten ostatni przedmiot był nieobowiązkowy, ale Mickiewicz podjął wykłady i starannie się do nich przygotował.

Najlepsze przygotowanie miał z literatur antycznych i gramatyki łacińskiej. Były to jego główne dyscypliny studiów, z tego zakresu pisał pracę magisterską i w nich się specjalizował. Z upodobaniem sam czytał autorów klasycznych i podejmował się ich tłumaczenia. W pracy z uczniami kierował się znaną sobie metodą G. Ernesta Groddecka., który już w 1821 roku opublikował swoje ujęcie literatury greckiej[3].

Literaturę polską wykładał Mickiewicz na podstawie dzieła Feliksa Bentkowskiego *Historia literatury polskiej* z 1814 roku, po odpowiednim dostosowaniu do potrzeb szkolnych. Wzbogacał ten zarys materiałem ze znanego i cenionego wówczas opracowania: Grzegorza Piramowicza *Wymowa i poezja dla szkół narodowych* oraz Stanisława Potockiego *O sztuce u dawnych* z 1813 roku. Sięgał także do retoryki Z. Domairona[4] oraz do innych wówczas znanych publikacji.

Mickiewicz odwoływał się także z autorów starożytnych, zwłaszcza tekstów Arystotelesa, Pseudo-Arystotelesa, Cycerona. Utwierdzał się w przekonaniu, że *„dotąd nie mamy systematycznej retoryki”* i zaczyna planować własne jej ułożenie.

Poeta i zarazem nauczyciel odczuwa potrzebę przygotowania nowego planu i podręcznika literatury ojczystej dla szkół. Nazywa to planem wielkiej wagi i często do tej myśli powraca. Na bieżąco przygotowuje teksty wykładów i zapisuje w seksternach przygotowanych dla uczniów. Podobne plany wywoływało nauczanie retoryki i poetyki. Działał na tym polu bardziej samodzielnie, wykorzystując przygotowanie akademickie oraz rodzącą się indywidualną twórczość poetycką wraz z własnym poczuciem piękna i sztuki literackiej.

Doświadczenia nauczycielskie oraz przemyślenia warsztatowe skłaniają Mickiewicza do przygotowania poetyki dla szkół z przykładami, o czym były już rozmowy ze znanym księgarzem J. Zawadzkim, później wydawcą *Poezji* poety. Sam Mickiewicz w piśmie do kuratora A. Czartoryskiego powoływał się na to, że miał na warsztacie *„program książki elementarnej obejmującej retorykę, poetykę i początki estetyki z wykazaniem źródeł* (...) *porządku,* w *jakim materiały szykować mają, rozkładu na klasy”*[5].

Widać z tego stwierdzenia, że projekt był już dokładnie przygotowany i łączył się z dalszymi planami poety, które obejmowały zagraniczne studia nad estetyką, a w dalszej przyszłości – stanowisko docenta estetyki na Uniwersytecie Wileńskim. Praca nauczycielska w Kownie stanowiła dla tych planów wartościowe przygotowanie.

[3] G. A. Groddeck: Initia historiae Graecorum litterariae. Vilnae 1821-23.
[4] Z. Domairon: *Principes généraux de beIles lettres.* Paris 1815.
[5] A. Mickiewicz: *Dzieła.* Wyd. Narodowe, tom XIV, s. 164.

Do obowiązków Mickiewicza należało też prowadzenie biblioteki szkolnej. Zastał ją zaniedbaną i skromną. Liczono ją na tysiąc tomów, ale jak podaje w swym raporcie J. Chodźko, dzieł było zaledwie 650 w 939 tomach. Mieściła się ta biblioteka w dawnej zakrystii pojezuickiego kościoła w kompleksie kolegium. Wilgoć i zacieki wody pogorszyły przechowywanie zbiorów, które były przestarzałe i nie stanowiły wystarczającej pomocy w nauce. Mickiewicz sprowadził do księgozbioru najbardziej potrzebne pozycje, jakie można było nabyć w Wilnie. Swoje zadania bibliotekarskie traktował równie poważnie jak nauczycielskie. Upowszechniał czytelnictwo nie tylko wśród uczniów, ale zamierzał zorganizować bibliotekę powszechnie dostępną z poszerzonym księgozbiorem, co jednak się nie udało, gdyż jak pisał w październiku 1820 roku do przyjaciół: *„Moje tu biblioteczne projekta pękły, bo obywatele kilka mieli prócz tego składek, a prefekt nieczynnie chodził”.*

Mimo niepowodzeń w organizacji pierwszej biblioteki osiągnął poeta częściowy sukces w postaci żywej wymiany książek między gośćmi salonu państwa Kowalskich. Prowadził także zbiórkę pieniędzy na prenumeratę czasopism polskich. jego własne zainteresowania czytelnicze były powszechnie znane, podejmował częste wyjazdy do Szczors, by w księgozbiorze Chreptowicza zebrać materiały potrzebne do pracy nad estetyką.

Mickiewicz z oddaniem upowszechniał książki z własnego i z cudzego księgozbioru, cenne tomy wypożyczał nie tylko przyjaciołom, ale także znajdował stosowną lekturę dla Marii Puttkamerowej i jej męża.

Wydaje się, że czas pobytu w Kownie był dobrze wykorzystany, a samotność autora, obok jej negatywnych wpływów na nastrój i refleksje, miała też. pozytywne wartości: młody poeta i nauczyciel miał dużo czasu, przeznaczał go na lekturę, przygotowanie lekcji, pisanie seksternów, prowadzenie korespondencji i własną twórczość literacką.

Trzeba stwierdzić, że okres pracy Mickiewicza w Kownie to czas szybkiego dojrzewania i aktywnej pracy młodego nauczyciela i budzącego się genialnego poety, który w pustelni kowieńskiej znalazł czas i chęci do realizacji przyjętych zadań.

Pracę w szkole kowieńskiej przerwało aresztowanie i proces filomatów.

Przed procesem poeta rozważał możliwość objęcia katedry literatury w Krzemieńcu, którą przed laty prowadził Euzebiusz Słowacki, myślał o przeniesieniu do Wilna lub o wyjeździe na studia estetyczne za granicę, by zdobyć kwalifikacje niezbędne do pracy na rodzimym uniwersytecie. Aresztowanie i proces przekreśliły te plany, podobnie jak i zamierzone przygotowanie podręczników.

Profesor w Lozannie

Po dwudziestu latach od podjęcia pracy nauczycielskiej w Kownie został Adam Mickiewicz powołany w październiku 1839 roku na profesora literatury łacińskiej w Akademii Lozańskiej.

W październiku 1839 roku Mickiewicz otrzymał nominację profesorską z pensją. 3 tys. franków szwajcarskich rocznie i z obowiązkiem prowadzenia sześciu godzin tygodniowo: w tym czterech w miejscowym gimnazjum i dwu w Akademii z kursu literatury łacińskiej. W gimnazjum wykładał literaturę starożytną z tłumaczeniem tekstów, w Akademii historię literatury łacińskiej, którą rozpoczął wykładem inauguracyjnym 12 listopada 1839 roku.

Słuchacze tego wykładu przyjęli profesora z aplauzem. Mickiewicz w Lozannie przedstawił zwarty tematycznie cykl literatury łacińskiej. Wykład inauguracyjny stanowił wprowadzenie do całego cyklu i zawierał oryginalną analizę wartości literatury łacińskiej, w porównaniu z grecką i w kontynuacji europejskiej tradycji dawnych wieków. Za błędne uważa poeta traktowanie literatury łacińskiej jako naśladownictwa i kontynuacji twórczości greckiej.

Zdaniem Mickiewicza poezja grecka była natchnieniem przyrodzonym, piosenką improwizatorów bez określonego celu, a jedynie wynikającą z instynktu. Rzymska literatura wprowadza nowy żywioł do sztuki. Jest nim pojętność, rozsądek, a nawet wyrachowanie.

W lutym 1840 roku Mickiewicz rozpoczął omawianie twórczości Wergiliusza, a jednym z ostatnich tematów był wykład o Prudencjuszu. Swoje wykłady poeta starannie i długo przygotowywał, niezależnie od przygotowań z ubiegłego roku dużo pracował na bieżąco. *„Dni całe nie wstaję od stołu, a często do pierwszej w nocy rozbieram jaki trudny metr łaciński”* – donosił przyjaciołom. Pracę swą zamierzał utrwalić w formie wydawniczej, obejmującej literaturę łacińską wieku Augusta, a także znana jest informacja o przygotowaniu rozprawy o łacińskich poetach chrześcijańskich z IV i V wieku.

Do wykładów lozańskich powrócono po zgonie poety. Już w 1856 roku Julian Klaczko rozpoczął poszukiwania, by wydać wszystkie dzieła i prace autorskie Mickiewicza. Zebrał te materiały syn Mickiewicza Władysław i ogłosił w Paryżu w 1884 roku na łamach *„Revue Universelle Internationale”* w trzydzieści lat po zgonie poety a czterdzieści cztery lata od wygłoszenia wykładów. Opublikowano w 1936 roku całość zgromadzonych tekstów w Wydaniu Sejmowym *Dzieł Wszystkich* poety w tomie 7. W *Wydaniu Narodowym* ogłoszono je też w tomie 7, od strony 155 do 234.

I mimo, że tych wykładów był9o w sumie niewiele, bo od listopada do czerwca, po dwie godziny tygodniowo, to stały się trwałym osiągnięciem w twórczości nauczycielskiej Mickiewicza i zaowocowały w następnym okresie jego drogi akademickiej, w wykładach literatury słowiańskiej w Collège de France.

Profesor Collège de France

Minister oświaty Francji Victor Cousin utworzył decyzją z dnia 15 lipca 1840 roku Katedrę języka i literatury słowiańskiej – Chaire de langue et litterature slave – taka była jej formalna nazwa, ale często w praktyce używano liczby

mnogiej: litteratures slaves – literatur słowiańskich. Po uzyskaniu wstępnej, a z kolei ostatecznej zgody Mickiewicza minister Cousin mianował poetę 8 września 1840 roku profesorem nadzwyczajnym – *„charge de la chaire â titre provisoire”*[6], gdyż do tytułu profesora zwyczajnego niezbędna była naturalizacja, której kandydat na profesora nie posiadał i co warto zauważyć, nie uzyskał jej do końca życia, mimo wielokrotnych starań oraz poparcia rodziny Czartoryskich, a nawet Bonapartych.

Odrębnym pismem z dnia 1 listopada 1840 roku powierzono poecie katalogowanie rękopisów słowiańskich w Bibliotece Królewskiej za dodatkowym wynagrodzeniem tysiąca franków rocznie.

Mickiewicz z rodziną przybył do Paryża 13 października i zaczął się instalować wynająwszy mieszkanie przy ulicy Amsterdam 1. Jak zawsze przy podejmowaniu nowych zadań zaczął się poeta starannie do nich przygotowywać. Było to nowe dla poety zadanie, gdyż Collège de France powołano jako wszechnicę dla dorosłych, którzy jako wolni słuchacze uczestniczyli w interesujących ich wykładach.

Przygotowanie i inauguracja

Mickiewicz zgromadził obszerny i cenny księgozbiór własny, a także wiele prac pożyczał i chętnie przyjmował ofiarowywane publikacje, zwłaszcza rosyjskie, do których we Francji dostęp był ograniczony. Nawiązał kontakt ze znanym księgarzem z Lipska Friedrichem Brockhausem.

Nowy profesor spotkał się z gronem wykładowców 15 listopada i dzień ten postanowiono uznać jako zainstalowanie się Mickiewicza w katedrze. Miał w ciągu roku wygłosić 41 godzinnych prelekcji, które przypadały na wtorek i piątek od godziny 13.45 do 14.45. Wykłady odbywały się w audytorium Collège de France przy zbiegu ulic Ecoles i Saint-Jacques. Frekwencja była liczna i liczbę słuchaczy oceniono na około trzysta osób, a na niektórych wykładach jeszcze więcej.

Pierwszy wykład miał miejsce 22 grudnia 1840 roku o godzinie 13.45. Przyjaciel poety i stały uczestnik prelekcji paryskich Stefan Witwicki tak go wspomina: *„Już na godzinę przed wykładem trudno było o miejsce; ludzi więcej jeszcze przybywało... robiono sobie miejsca jak można ... było ze dwadzieścia kilka dam ... najwięcej Polaków; ale było i Francuzów; i innych. Nawet poddani biedaka baszy egipskiego, których znać było po czapkach ... Wszedł profesor ... był w swoim palto, ubrany jak co dzień ... włosy nieporządne, mina nic nie zmieniona, jednak trochę czerwieńszy, wszedł naturalnie, bez żadnego ukłonu, jakby wchodził do mnie, oklaski brzmiały ... Sposób mówienia w całej lekcji miał ucinający, trochę cierpki, we wstępie kwaśny i gorzki, i wciąż ustający... znać było cudzoziemca nieśmiałość i niepewność, która mu nie dawała swobod-*

[6] Z. Makowiecka: *Mickiewicz w College de France.* W-wa 1968. PIW, s. 23.

nie i bez oglądania się na słowa i obroty zapuszczać się, lecz ciągle trzyma go w ostrożności i jakby pod munsztukiem; takiem miał wrażenie i to mię smuciło. Skończył na dwie lub trzy minuty przed godziną ... dali mu brawo, ale krótsze niż z początku"[7].

Głosy i opinie rodaków oraz zagranicznych przyjaciół były pozytywne, a nawet entuzjastyczne: Niemcewicz zanotował w swym dzienniku: *„Mówił wyborną francuszczyzną, nieco z akcentem. Ścisk był niezmierny; z oklaskami przyjęty i pożegnany"*. Alfred Dumesnil, zięć Micheleta, wyraził następującą opinię: *„Jest to największy wypadek literacki i naukowy tego rodzaju* w *Quartier Latin"*. Rozpoczęcie wykładów odnotowały gazety i pisma francuskie oraz emigracyjne, a *„Młoda Polska"* przedstawiła następującą ocenę: *„Profesor Adam Mickiewicz postawił się na wysokości, do której zwrócone były oczy Słowiańszczyzny; pewnej,* że *tam ujrzy apostoła swego. Damy krótkie wyciągi z cudownego wstępu, jakim pan Mickiewicz rozpoczął wtajemniczanie Francji i Europy zachodniej do świata słowiańskiego"*[8].

Sam Mickiewicz w liście do Bohdana Zaleskiego po czterech dniach i pewnym ochłonięciu pisał: *„Lekcja wymówiona z pewną ciężkością, ale porządnie, jasno i czysto co do stylu. Szedłem na nią bez najmniejszej trwogi, ale też i bez zapału. Byłem kwaśny i smutny. Francuzom, jak potem dowiedziałem się podobała się bardzo ... Znaleźli ją rozumną dla zwyczajnego audytorium"*[9].

Aleksander Turgieniew w swoim dzienniku zawarł opinię następującą: *„Mówi dobrze, ale słychać wyraźnie polski akcent ... Potem książę Czartoryski powiedział* mi, że *on prawdopodobnie wiele opuścił, że natłok myśli i dlatego nie zawsze są jasne"*[10]. Sąd Czartoryskiego uznać należy za trafny i mądry.

Po tygodniu 29 grudnia odbył się drugi wykład. Mickiewicz mówił o znaczeniu słowianoznawstwa dla Europy Zachodniej i zarysował dzieje ludów słowiańskich do zwycięstwa Sobieskiego pod Wiedniem. Jan Koźmian w liście do brata donosił: *„Mówił prześlicznie i z wysokiego stanowiska, jego spokojności i powagi nie mogę się dość nachwalić. Językiem francuskim bardzo dobrze włada ... Wrażenia sprawił niemało. Geoege Sand była na drugiej lekcji. Trzy czwarte audytorium składają Polacy"*[11]. Bohdan Zaleski w liście do Seweryna Goszczyńskiego stwierdza: *„Mickiewiczowi, dzięki Bogu, wybornie się udaje na katedrze, miałem z różnych stron o tym raporta"*, a *„Trzeci Maj"* w numerze 48 z datą 31 grudnia donosi: *„Dzień otwarcia wykładów może być datą stanowiącą epokę w dziejach narodów chrześcijańskich. Wybór Mickiewicza jest najodpowiedniejszy. Nie suchy filolog lub historyk kompilator są powołani do pokazania światu myśli i uczuć Słowian – lecz właśnie wieszcz"*[12].

---

7 Z. Makowiecka: *Mickiewicz w Collège de France,* s. 43.
8 Ibidem, s. 45.
9 Ibidem, s. 43.
10 Ibidem, s. 44.
11 Ibidem, s. 54.
12 Ibidem, s. 55-56.

Nie wszystkie opinie były tak entuzjastyczne. Pojawiły się też głosy wyraźnie zawistne, przeciwnicy polityczni poety zarzucali mu brak patriotyzmu i wywyższanie Rosji. A rywale też nie kryli swego rozczarowania, czego przykładem może być list J. P. Szafarzyka do M. Pogodina jeszcze z października tego roku: *„Wie Pan już, że katedra słowiańska w Paryżu przypadła poecie Mickiewiczowi. Oby tylko polityka nie działała tu ujemnie na stronę czysto literacką i naukową! Szczerze mówiąc: nie oczekuję z tego wiele dla nauki”*[13].

Wykłady jednak się odbywały i stanowiły niewątpliwie wydarzenie naukowe, a także o Słowiańszczyźnie i Polsce było głośniej.

Mickiewicz jako profesor Collège de France wziął udział 1 stycznia 1841 roku w audiencji noworocznej profesorów tej uczelni u króla Ludwika Filipa, gdy zjawili się przed monarchą, ten pochwalił ich za to, że dbają o utrzymanie pomyślnych warunków życia. Nie rozumiejąc, o co chodzi, wycofali się bez słowa, w przedpokoju szambelan wyjaśnił, że król wziął ich za deputację merów podmiejskich.

Wykłady Mickiewicza były starannie przygotowywane. Poeta zgromadził bogate jak na tamte czasy źródła i nadawał całości własne autorskie ujęcie dalekie od filologicznego mozołu i szczegółowych analiz, ale bliskie nowoczesnym zasadom funkcjonowania kultury. Studia uniwersyteckie zapewniały przygotowanie z historii, literatury greckiej i rzymskiej, z literatury polskiej i rosyjskiej. Nie było to wystarczające, ale stanowiło zasadniczą podstawę, którą profesor rozwijał wykorzystując znajomość literatury i własnych doświadczeń poetyckich.

Już od początku kursu zadbano o jego stenografowanie. Finansowo wspierali tę działalność przyjaciele poety, a zwłaszcza bracia Januszkiewiczowie, Plater i Władysław Zamoyski. Na tej podstawie ukazywały się sprawozdania w prasie emigracyjnej, a z czasem kolejne tomy. Pierwszy w języku polskim ukazał się latem 1842 roku, następnie w końcu roku opublikowano teksty w języku niemieckim, a w 1849 ukazała się francuska edycja wykładów[14].

Jako autor wykładów Mickiewicz wprowadzał swoistą strukturę: nie przestrzegał chronologicznego wywodu, a każda prelekcja stanowiła wyodrębnioną całość, w której pojawiały się zagadnienia polityczne, kulturalne i literackie, rozwijane o analogie współczesne poecie oraz o silne akcenty relacji Słowian z resztą Europy. W poszczególnych prelekcjach są obszerniejsze tematy literackie, ale i one nie układają się chronologicznie.

W trzecim wykładzie po omówieniu walk Słowian z Mongołami i przedstawienia początków literatury ukraińskiej wprowadza Mickiewicz *„Marię”* Malczewskiego z lat sobie współczesnych, by w następnym powrócić do chrystianizacji plemion słowiańskich oraz kolebki ich cywilizacji i początków języka. Kończy wykład interesującymi paralelami: Polska-Francja, Czechy-Niemcy, Rosja-Anglia.

---

[13] Ibidem, s. 29.

[14] Ibidem, s. 317,386.

Dbał poeta o prezentacje najstarszych tekstów słowiańskich, stąd obszerne fragmenty *„Bogurodzicy”, „Słowa* o *wyprawie Igora”* oraz niestety sfałszowanych przez „uczonych” Czechów *„Sądu Libuszy”* i *„Rękopisu królodworskiego”*. Sięga do kronik i innych najstarszych tekstów oraz dokumentów historycznych.

Fragmenty tekstów poetyckich tłumaczył na język francuski, oczywiście prozą. Cały zakres treściowy czterech lat wykładów zawiera wiele ważnych i interesująco przedstawionych tematów, co zasługuje na odrębne omówienie.

Tematyka wykładów

Poeta nie tytułował swoich prelekcji, pierwsi wydawcy podawali numer kolejny i datę wykładu, a następnie podstawowe zagadnienia[15]. Niekiedy było ich sporo, ale wystąpiły też wykłady jednotematyczne, np.: Mikołaj Rej, Jan Kochanowski, Piotr Skarga, „*Nieboska komedia”* i inne. Łącznie wygłosił Mickiewicz 113 prelekcji: w pierwszym roku 41, w drugim 33, w trzecim 25 i w czwartym 14. Różnice w ilości zależały od przerw spowodowanych stanem zdrowia wykładowcy oraz innymi przyczynami, jak chociażby wpływem Towiańskiego, który w grudniu 1842 roku pisał: *„Proszę Cię Adamie, abyś z początku jedną lekcję na tydzień dawał – oszczędzając swe siły – uważałbym, że z początku na teorii można by poprzestać, a powoli posuniemy się, gdzie Pan Bóg każe”*[16]. Widzimy z tej korespondencji, że Towiański zaczął ingerować nie tylko w treść wykładów ale także w ich częstotliwość, chociaż nie miał do tego żadnych kompetencji, a władze francuskie, które powołały Katedrę i finansowały prelegenta, usunęły brata Andrzeja poza granice swego kraju.

Mickiewicz był zobowiązany do dwu prelekcji tygodniowo (we wtorki i piątki), co czyniło rocznie około 40 wykładów, czyli w okresie czterech lat powinien ich wygłosić około 160. W trzecim roku było ich już tylko 25, a w czwartym 14. Jest to wyraźnie słabsza część prelekcji i nie tylko z uwagi na mniejszą częstotliwość, ale także tematykę i naczelną ideę. Pierwsze dwa lata odpowiadają wstępnym założeniom, były twórcze w naukowej i popularyzatorskiej działalności Mickiewicza, a także wnosiły nowe wartości do wiedzy o Słowiańszczyźnie i kulturze oraz literaturze słowiańskiej.

W ciągu dwu pierwszych lat wygłosił profesor 74 prelekcje, wśród których wyodrębnić można następujące tematy: przeglądy ogólne i powiązania Słowiańszczyzny z Europą zachodnią, historia poszczególnych państw i narodów słowiańskich: Polaków, Czechów, Rosjan, Serbów, Bułgarów, Słowian naddunajskich, Słowian północno-zachodnich, a następnie dzieje Polski i Rosji w XIII, XIV, XV, XVII i XVIII wieku z wyodrębnieniem rządów Jagiellonów, Batorego, Zygmunta III, Jana Kazimierza, Stanisława Augusta oraz Iwana III,

[15] Z. Makowiecka: *Mickiewicz w Collège de France X 1840-V 1844. Kronika Życia i twórczości Mickiewicza*. Warszawa 1968, PIW.

[16] Ibidem, s. 365.

Wasyla, Iwana Groźnego, Borysa Godunowa, Piotra Wielkiego, Katarzyny Wielkiej, Pawła I, Aleksandra I. Odrębne tematy to język i dialekty słowiańskie, kultura i nauka znaczących narodów słowiańskich, a na tym tle analizy literatury w ujęciu ogólnym i charakterystyką poszczególnych pisarzy i dzieł. Tę literacką część zaczyna prelegent od omówienia początków literatury ukraińskiej (ruskiej) a następnie czeskiej, by z kolei przejść do najstarszych tekstów pieśni i kronik. Z kronik charakteryzuje działa Nestora, Galla i Kozmasa, a z tekstów najstarszej poezji: „*Bogurodzica", „Słowo* o *wyprawie Igora"* oraz sfałszowane czeskie „starożytności": „*Sąd Lubuszy"* i „*Rękopis królodworski"*. Ten zakres literatury słowiańskiej na tle ogólnych rozważań wypełnił 15 pierwszych wykładów. W kolejnych siedmiu prezentowana jest kultura i literatura serbska, do której Mickiewicz zgromadził sporo materiału, a zwłaszcza Vuka Karadzicia „*Serbskie pieśni ludowe"* i Simy Milutinovicia „*Tragedię Obilić"*.

Po cyklu serbskim przechodzi poeta do porównań polsko-rosyjskich w języku, kronikach i innych utworach. Wprowadza polskich autorów: Kadłubka i Długosza, łączy z nimi *„Pamiętniki janczara",* które okazały się tekstem serbskim autorstwa Konstantina Michaulovicia. Omówiwszy pierwsze polskie pieśni religijne i twórczość Hozjusza, przechodzi do obszernej prezentacji postaci i dzieł Mikołaja Reja i Jana Kochanowskiego, przeznaczając po dwa wykłady dla każdego z nich. „*Sielanki"* Szymonowica i twórczość Piotra Skargi zamykają pierwszy rok wykładów paryskich.

W drugim roku charakteryzował Mickiewicz Słowiańszczyznę od XVII wieku do współczesnych sobie czasów. Ograniczył tematykę do historii i kultury polskiej i rosyjskiej, a szczegółowo zajął się „*Pamiętnikami"* Paska, „*Nową Gigantomachią"* Augustyna Kordeckiego, poezją Franciszka Karpińskiego, Juliana Ursyna Niemcewicza, „*Dziennikami"* Józefa Kopcia, twórczością Kazimierza Brodzińskiego, Antoniego Malczewskiego, Stefana Garczyńskiego i dziełami filozoficznymi Józefa Hoene-Wrońskiego. Z lektury rosyjskiej na tle ogólnych charakterystyk uwzględnił odrębnie tylko Gabriela Dzierżawina i Aleksandra Puszkina.

Trzeci rok wykładów miał już wyraźnie inny charakter. Mickiewicz związał się z Andrzejem Towiańskim i pozostawał pod wpływem jego nauk. Już ostatnie wykłady z drugiego kursu wprowadzały elementy mesjanizmu, a końcowa prelekcja z 1 lipca poświęcona była w całości idei mesjanizmu polskiego, z wyodrębnieniem tonu polskiego, tonu rosyjskiego i tonu Napoleona. Zamykając wykład zapowiedzią męża z wyższym posłannictwem, odwołuje się do tekstów Trembeckiego, Godebskiego i Brodzińskiego. Nie określa konkretnie, kto może być tym mężem, pozostawia tę sprawę otwartą.

Pierwszy wykład trzeciego kursu odbył się 6 grudnia, a z dnia poprzedniego dotowany jest list Towiańskiego w sprawie częstotliwości a nawet treści prelekcji. Wpływ brata Andrzeja widoczny jest już w pierwszym wykładzie, w którym poeta po ogólnym omówieniu kursu przeszedł do przedstawienia idei polskiej oraz dziejowej roli Polski, Rosji i Francji. W treści wykładu nawiązał

do wartości objawień, a zakończył wykład postulatem o potrzebie człowieka dla Polski. Drugi wykład poświęca mesjanizmowi i roli objawień w życiu narodów. Trzy kolejne prelekcje to charakterystyka współczesnej literatury słowiańskiej z odwołaniem się do twórczości B. Zalewskiego, Puszkina, Kollara, Goszczyńskiego i Majewskiego. Jak to już miał prelegent w zwyczaju, przeprowadza paralele pomiędzy poezją Słowian a twórczością Byrona, a nawet w ogólniejszym ujęciu zestawia Słowian z Napoleonem, by przejść do sytuacji Słowian w ramach monarchii austriackiej. W trzecim kursie wykładów wprowadza obok tematyki bieżącej drugi cykl pod ogólnym tytułem: Badania historyczne i filologiczne. W nim nawiązuje do początków kursu pierwszego i przedstawia kolejno zagadnienia następujące: początki ludów słowiańskich, Słowianie w starożytnym piśmiennictwie i sztuce, mitologia Słowian (trzy wykłady), pojęcie własności u Słowian. Łącznie osiem prelekcji, po których cykl ten wygasa i w czwartym roku już nie był kontynuowany.

Pozostałe wykłady kursu trzeciego można podzielić na dwie części: w pierwszej otrzymujemy oryginalną i ciekawą charakterystykę *„Nieboskiej komedii”* w czterech wykładach zakończoną w piątej prelekcji rozważaniami nad dramatem słowiańskim i porównaniem dzieła Krasińskiego z „*Borysem Godunowem”* Puszkina oraz „*Tragedią Obilić”* Milutinovicia. Druga część to przegląd współczesnej filozofii europejskiej z nawiązaniem do Kartezjusza, Kanta, Hegla i Rchtego, a po przedstawieniu poglądów Herdera, Jacobiego, Fryderyka Schlegla i Schellinga przechodzi Mickiewicz do pełniejszego ukazania aktualnych kierunków filozofii polskiej w ujęciu Trentowskiego, Cieszkowskiego i Królikowskiego.

Zakończył trzeci kurs wykładem porównania ideału Cesarstwa Rosji z ideałem Rzeczypospolitej Polskiej, samodzierżawia o tradycjach mongolskich z demokracją szlachecką opartą na zasadach braterstwa. Dla Polski i Europy oczekuje nadejścia nowego ducha.

Do czwartego kursu minęło prawie pół roku i pierwszy wykład odbył się w piątek 22 grudnia 1843 roku, a jego treścią były dziejowe zadania Francji i Słowiaństwa. W czasie drugiej prelekcji omówił prelegent przewidywany program kursu i nawiązał do „*Biesiady”* Towiańskiego i zapowiedział, że: *„Weźmiemy ją* za *osnowę naszego tegorocznego kursu”*[17].

Kurs okazał się krótki, objął tylko 14 wykładów, w tym cztery ostatnie stanowią próbę podsumowania całości wobec spodziewanego zamknięcia wykładów przez władze, pozostałe to rozważania wokół „*Biesiady”* i łączenie jej z takimi tematami jak współczesne stanowisko kościoła, myśl religijna poza Kościołem, siły duchowe człowieka a świat materialny, bezsilność filozofii i niemoc kościoła urzędowego, wstęp do „*Biesiady”,* mistrz, ideał „człowieka wiecznego”.

Ostatni wykład wygłosił poeta we wtorek 28 maja 1844 roku. Mówił o Słowianach, Polakach i Napoleonie, którego już brakuje. Nawiązuje do swego

[17] A. Mickiewicz: *Dzieła wszystkie,* tom 8, s. 9.

utworu *„Dziady”* cz. III i „*Widzenia księdza Piotra”*, w którym przewidział przyjście nowego człowieka pod symbolem 44. On już przyszedł i będzie kontynuował dzieło realizacji napoleońskiej. Rozdano słuchaczom ilustracje z Napoleonem w apoteozie. Obecnych ogarnął entuzjazm, ale wykłady zostały zawieszone. Wpływ Towiańskiego okazał się zgubny dla wartościowej idei upowszechniania wiedzy o historii, kulturze i literaturze narodów słowiańskich. Mickiewicz udanie podjął to zadanie i dwa pierwsze kursy przeprowadził ciekawie i nowocześnie. Trzeci kurs zapowiedział już wyraźny schyłek idei i wykonawstwa, czwarty stanowił upadek, piętnowany nie tylko przez Francuzów, ale także przez emigrantów polskich we Francji, w tym przez wielu przyjaciół i miłośników osoby oraz twórczości poety.

Bogactwo materiałów do wykładów

Mickiewicz zwrócił się o pomoc w zdobyciu źródeł do języka i literatury słowiańskiej do swych przyjaciół oraz osób, które mogły udzielić mu pomocy. Od Lucjana Siemienieńskiego uzyskał pierwsze prace, inne udostępnili Zaleski, Witwicki, Aleksander Turgieniew, Lelewel.

Sporo książek jak zwykle nabywał, a także pożyczał z bibliotek naukowych. Główne zainteresowanie zwrócił na teksty i analizy literatury czeskiej, serbskiej oraz innych Słowian południowych. Studiował P. J. Szafarzyka: „*Geschichte für slavische Literatur”* oraz „*Starożytności słowiańskie”,* czytał także „*Pieśni ludowe”* Serbów w tłumaczeniu A. Jacoba. Korzystał z opracowań i tekstów Vacława Hanki, Jana Kollara, z „*Historii literatury czeskiej”* Józefa Jungmana. Niestety dał się jak inni omamić Hance, który razem z Lindą i Jungmanem spreparowali rzekomo średniowieczne teksty literatury czeskiej. „*Sąd Libuszy” i „Królodworski rękopis”* ogłoszone z przedmową Hanki w 1819 roku i uzupełnione o podobnie przygotowaną „*Miłosną pieśń króla Wacława”*. W ten sposób Czesi próbowali wypełnić lukę w swej kulturze i uciekli się do pospolitego oszustwa przypominającego „*Pieśni Osjana”*. Już współcześni im rodacy Kopiter i Dombrowsky kwestionowali autentyczność tych tekstów, ale dopiero na przełomie XIX i XX wieku w pełni udowodniono to fałszerstwo. Teksty te przetłumaczył i wydał w 1836 roku Lucjan Siemieński. Mickiewicz omawiał je w ciągu trzech prelekcji pierwszego kursu.

Vuk Stefanowic Karadzic zebrał i wydał w 1814 roku serbskie pieśni, z czasem urosły one do czterech tomów, a Sima Milutinovic autor *„Tragedii Obilic”* o tematyce bitwy na Kosowym Polu także zebrał i publikował pieśni ludowe głównie z terenu Bośni. Z publikacji tych Mickiewicz chętnie i często korzystał. Uzupełnił je o inne opracowania, skoro przygotował na temat literatury serbskiej aż siedem prelekcji. Przykładem może być cenna praca Franciszka Marii Appendini: „*Notizie istorico-critiche sulle antichitia, storia* e *letteratura de'Ragusei”,* wydana w Rzymie w 1802 roku historia literatury dalmatyńskiej. Najwięcej zgromadził prac rosyjskich i o Rosji. Korzystał z „*Kroniki”* Nestora,

„*Historii cesarstwa rosyjskiego”* Karamzina, „*Historii literatury rosyjskiej”* M. Grecza, a także znał „*Dzieje Rosji”* J. Esneaux, niemiecki podręcznik literatury rosyjskiej Friedricha Otto, teksty Łomonosowa, pisma Piotra Wielkiego, W. Tredjakowskiego, Dzierżawina i Puszkina. Otrzymał z dedykacją od Nikołaja Polewoja „*Oczerki russkoj literatury”* wydane w 1839 roku.

Polskie opracowania były mu dobrze znane z lat studiów i pracy nauczycielskiej w Kownie, ale pracował nad tekstami źródłowymi: studiował „*Kroniki”* Długosza wydane w XVIII wieku w Lipsku z innymi polskimi kronikami, pilnie czytał świeżo wydane „*Pamiętniki”* Paska, a także „*Pamiętniki”* Jana Kilińskiego, „*Nową Gigantomachię”* Kordeckiego, „*Dziennik podróży przez całą wzdłuż Azję”* Józefa Kopcia, „*Pisma różne wierszem i prozą”* Juliana Niemcewicza, „*Wieczory Pielgrzyma”* Stefana Witwickiego. Sięgał do traktatu byłego króla Stanisława Leszczyńskiego „*Głos wolny wolność ubezpieczający”,* chętnie odwoływał się do pracy K. Sienkiewicza „*Skarbiec historii polskiej”,* studiował z uwagą opracowania językowe, Abrahama Mrazewicia „*Rukowodstwo k slawenskiej grammaticie”* wydane w Wiedniu w 1794 roku oraz nowsze B. Kopitara „*Glagolita Clozianus”* z 1836 roku także słownik serbski Vuka Karadzicia *(Srpski rječnik),* prace o języku czeskim i starosłowiańskim Józefa Dobrowskiego, od Siemieńskiego otrzymał trzy tomy słowiańskich pieśni ludowych w opracowaniu Franciszka L. Celakowskiego, cenił także „*Ludowe śpiewki”* Jana Kollara – Słowaka piszącego po czesku, ale propagującego ludowe pieśni słowackie.

Interesował się Mickiewicz również dziełem T. Norbuta „*Dzieje starożytne narodu litewskiego”,* które ukazało się w Wilnie w ośmiu tomach w latach 1835 – 41. Jeden z wykładów w trzecim kursie poświęcił Litwie i jej mieszkańcom oraz ich kulturze.

Towianizm

Po przyjeździe do Paryża pojawia się Mickiewicz znów w formach aktywność ośrodków emigracyjnych. Spotyka się z księciem Adamem Czartoryskim, Julianem Niemcewiczem, Karolem Kniaziewiczem, Chopinem i innymi rodakami. Uczestniczy w uroczystościach sprowadzenia prochów Napoleona, który w wykładach stanie się jednym z podstawowych przykładów wybitnego człowieka, łączącego drogi rozwojowe Polski i Francji. Przypomnijmy, że w młodości Mickiewicz używał imienia cesarza Francuzów i podpisywał nim listy do przyjaciół a nawet niekiedy utwory.

Przyjaciele poety zorganizowali na jego cześć słynną ucztę u Januszkiewicza, w czasie której wręczono specjalnie ufundowany puchar. Obok spotkań miłych i podniosłych nastąpiły także smutne jak zgon i pogrzeb Juliana Niemcewicza, a z kolei zgon Walentego Wańkowicza wielokrotnie portretującego Mickiewicza, poeta przygarnął go do swego mieszkania i pielęgnował. W pogrzebach i uroczystościach żałobnych brał czynny udział.

Innym zmartwieniem były powtarzające się objawy choroby żony Celiny, wymagające leczenia w specjalistycznym zakładzie.

W końcu lipca 1841 roku nastąpiło spotkanie Mickiewicza z Towiańskim, który już od dawna przebywał w Paryżu i dążył do kontaktu z poetą. Mickiewicz i jego żona ulegli naukom nosiciela „dobrej nowiny". Rozpoczął się okres towianizmu w życiu autora *„Dziadów"*. Zmieniło się życie rodzinne i towarzyskie poety, ale także nauki Mistrza wpłynęły na wykłady w Collège de France. Już w końcowych wykładach drugiego kursu zapowiada Mickiewicz nadejście epoki przemian i pojawienia się opatrznościowego męża. Zajęcia trzeciego kursu, a zwłaszcza czwartego zostały podporządkowane potrzebom „sprawy bożej", a Mickiewicz nie tylko akcentował problemy mesjanizmu, ale przeprowadzał analizę programowego tekstu towianizmu, jakim była *„Biesiada"*.

W czasie wykładów pojawiły się i takie sceny, jak rzucanie się do nóg Mickiewicza słuchaczki Marii Lemoine, która w dniu 30 stycznia 1844 roku uznała, że jest siostrą i musi nią być. *„Dziennik Narodowy"* wyraził oburzenie z dokonanych przez prelegenta porównań Napoleona do Chrystusa a Waterloo do Golgoty i opatrzył uwagą: *„To wszystko mówi się* z *katedry* z *powagą i pewnością,* a *towiańczycy dają oklaski"*. Julian Fontana w liście do Stanisława E. Koźmiana doniósł z oburzeniem: *„Mickiewicz smalone duby plecie* z *katedry, jak wszyscy mówią. Przez dwie lekcje piorunował na księży; dwie ostatnie mówił o duchach dowodził ich egzystencji, obszernie opisując ich kształty i ubiór"*. Przebiegiem i treścią wykładów zajęła się także policja paryska. Prefekt otrzymywał streszczenia i sprawozdania z prelekcji. W marcu paryskie pismo *„La Quotidienne"* ogłosiło artykuł o wykładach z uwagą *„pod pozorem lekcji o literaturze słowiańskiej pewien profesor ogłaszał się apostołem nowego objawienia, a adepci obojej płci odpowiadali mu wybuchami mistycznej ekstazy"*.

Już 8 czerwca 1842 roku Mickiewicz otrzymał pismo z prośbą o przybycie do Ministerstwa Oświaty. Nazajutrz odbyła się rozmowa z ministrem Ablem Francois Villemainem, który cenił profesora i go obronił przed wnioskiem o odebranie mu katedry. Sytuacja jednak się nie poprawiła, a prefekt policji Dellessert zawiadamiał Ministerstwo Oświaty w sierpniu tego roku o udziale Mickiewicza w fanatycznej sekcie Towiańskiego, którego wydalono z Francji. Postawiono poecie zarzut o werbowaniu do sekty francuskich studentów. Raporty policji nadal były niepokojące. Kolejna rozmowa z ministrem odbyła się 19 marca, radził on poecie powrócić do przedmiotu wykładu zgodnie z przeznaczeniem Katedry, albo skorzystania z urlopu z zachowaną gażą. Mickiewicz nie traktował tych ostrzeżeń z należytą uwagą, sądząc, że jego misja jest poważniejsza i bez przykrych konsekwencji. W czwartym roku występowały przerwy w wykładach wynegocjonowane przez Ministerstwo Oświaty. Policja domagała się zawieszenia zajęć, gdyż wykłady atakują porządek społeczny, rząd, a przywoływanie Napoleona także uznano za niestosowne w okresie Ludwika Filipa.

Ostatecznie 7 kwietnia Ministerstwo postanowiło prelekcje zawiesić, a profesora zmusić do urlopu. Mickiewicz spodziewał się takiego zakończenia swojej

misji, toteż już w marcu kończąc lekcję powiedział: *„A teraz bracia moi, służba moja przed Bogiem i przed wami jest skończona. Oby ta chwila dała nam całą radość i wszystkie nieograniczone nadzieje, jakich jestem pełen”.*

W maju wpływały kolejne raporty policji, a prefekt donosił, że Mickiewicz zamienia katedrę w trybunę, a wykład literacki w wykład polityczny. Minister 31 maja zapewnił prefekta, że poeta nie będzie już wykładał z katedry Collège de France. W dniu 28 maja wygłosił on ostatnią prelekcję, a 4 października złożył podanie o urlop.

Wykłady zostały zawieszone, chociaż nazwisko poety nadal występowało w programie. Po dwu latach powierzono w 1846 roku kontynuację prelekcji Cyprianowi Robertowi, krytykowi i wydawcy czasopisma „*L'Orient Europeen”*. Podjął on wykłady za połowę honorarium, ale nie cieszyły się one zbyt żywym zainteresowaniem i gromadziły średnio 15 słuchaczy. Mickiewicz nadal pozostawał profesorem Collège de France z ograniczoną pensją, którą mu czasem zawieszano. Po kolejnych zmianach politycznych rząd Ludwika Napoleona skreślił go ze stanu pracowników Collège de France w dniu 12.04.1852.

Przy okazji należy przypomnieć, że Mickiewicz nie uzyskał naturalizacji, mimo wieloletnich starań. Pierwsze podanie wniósł poeta w maju 1841 roku, ponowił starania w styczniu 1843 roku, a później także po objęciu władzy przez Napoleona. Były to starania bez powodzenia i mimo wsparcia ze strony Czartoryskiego oraz rodziny Bonapartych pozostały bezowocne, a Mickiewicz do końca życia nie otrzymał obywatelstwa francuskiego. Od naturalizacji zależało powołanie na stanowisko profesora zwyczajnego i pełna stabilizacja w Collège de France. Sam poeta donosił w liście Ignacemu Domeyce, że nie uzyskuje naturalizacji z powodu zaangażowania się w sprawę Towiańskiego. Tak więc związek z bratem Andrzejem przyczynił się do utraty katedry w Collège de France i nieuzyskania naturalizacji, ale największa strata związana jest z zaniechaniem prezentacji rozwoju i problemów języków oraz literatur słowiańskich.

Znaczenie i wartości wykładów paryskich

Niezależnie od okoliczności, w jakich wykłady w Collège de France zostały przerwane i zakończone w wykonaniu Mickiewicza, miały one wyjątkowe znaczenie w latach czterdziestych dla emigracji w Europie Zachodniej i dla samej Europy, która dowiadywała się nowych i ciekawych wiadomości o Słowiańszczyźnie, jej historii i kulturze. Także dzisiaj cykl prelekcji paryskich dostarcza bogatej wiedzy o kompetencjach naukowych i popularyzatorskich Mickiewicza, oraz o tworzeniu teorii słowiańskiej kultury i literatur porównawczych rozwiniętych narodów słowiańskich.

Ani Polska, ani Rosja, nie mówiąc o innych słowiańskich ludach, nie miały systematycznego kursu literatury na tle rozwoju kultury narodowej. Mickiewicz taki wykład zapoczątkował, a przez dwa pierwsze lata realizował go udatnie i ciekawie. Jego własnym osiągnięciem intelektualnym było ukazywanie wzajem-

nych związków, powinowactw i autonomicznych osiągnięć. Czego nie podejmowano przed nim na taką skalę i w tak bogatym zakresie.

Jako uczony i skrupulatny filolog ze szkoły Groddecka trzymał się faktów i konstruował swoje wizje opierając się na prawdzie oraz rzetelnej wiedzy. Z tych założeń wynikało to, że tam gdzie należało z uznaniem mówił o historycznej roli Rosji oraz wpływie kultury rosyjskiej. Zdawał sobie sprawę, że Rosjanie stanowią najsilniejszy i najliczniejszy naród słowiański, a ich państwo należało w XIX wieku do najpotężniejszych w Europie. Przedstawiając dziejową rolę Rosji na wschodzie Europy narażał się przeciwnikom z kręgów polskiej emigracji, którzy musieli ujść z kraju, utraciwszy majątki, zdrowie a nawet dobre imię. Tacy oczekiwali potępienia rosyjskiego caratu widząc w nim tylko aparat ucisku, agresji i samodzierżawia. Mickiewicz widział i rozumiał te sprawy, ale nie mógł dla celów politycznych odrzucić roli kultury rosyjskiej i jej wybitnych twórców.

Umiejętnie przedstawił systemy ustrojowe dawnej Polski i Rosji, wykazując większe i bogatsze walory naszej przeszłości państwowej, historycznej i kulturowej. Ale czym innym jest paralela, a czym innym potępienie doraźnych aktów przemocy i bezprawia.

Europa też dowiedziała się wiele o Słowiańszczyźnie, zajmującej przecież ponad połowę jej kontynentu. Prelegent przywołał wszystkie narody słowiańskie z ich historią, kulturą oraz relacjami sąsiedzkimi. Ukazał Słowian naddunajskich w zderzeniu z Austrią i Turcją, Słowian połabskich w konfrontacji z Niemcami, Polaków w rywalizacji z Rosją. Przekonywał Europejczyków, że w życiu i kulturze ich kontynentu jest też miejsce dla Słowian, którzy nie byli i nie są gorsi od innych narodów Europy. Sami dzielą się na liczne grupy, mają swoją północ i południe, daleki wschód i narażony na wynarodowienie zachód. Słowianie z Czarnogóry to Szkoci słowiańscy, Dubrownik jest słowiańską Wenecją, a już w czwartym wykładzie wprowadził udane paralele między Polską a Francją, Czechami a Niemcami oraz Rosją a Anglią. Porównywał także twórczość literacką, wskazując, że osiągnięcia poetów i pisarzy słowiańskich są nie gorsze niż zachodnich, a często mają cechy lepsze i wartości trwalsze. Służyły temu udane zestawienia Kochanowskiego z Ronsardem i Petrarką, Długosza z Liwiuszem i Machiawelim, Reja z Montaignem, Skargi z kaznodziejami francuskimi.

Wykazuje Europie, że jej dzieje i kultura byłyby znacznie uboższe bez Słowiańszczyzny a zwłaszcza Polski. Na tej zasadzie uprawnione jest wskazanie Napoleona jako męża opatrznościowego, który jednoczył Francję i Polskę dla wspólnej idei europejskiej. Do Napoleona Mickiewicz wraca wielokrotnie. Także w ostatnim wykładzie powołuje się na pośrednictwo i przewodnictwo cesarza Francuzów.

Niezależnie od przedstawienia dziejów Słowian, ukazuje Mickiewicz ich charakterystykę jako ludów osiadłych, rolniczych, łagodnych, pogodnego usposobienie ale słabo zorganizowanych. Dorabiali się pracą na roli, co budziło zachłanność sąsiadów i najeźdźców. Słowianie poważnie traktowali religię, zarówno swoją pierwotną jak i przyjętą z czasem chrześcijańską. Wskazuje poeta wyraźnie różne orientacje religijne. Polacy przyjęli chrześcijaństwo z Rzymu i jest to wiara ożywiająca

ich i łącząca z Europą katolicką. Rosjanie oddali się pod wpływ Bizancjum, co zaowocowało skostnieniem i archaiczną tradycją odcinającą ich od żywego nurtu duchowego rozwoju Europy. Polska jest żywym przykładem zastosowania chrześcijaństwa do życia zbiorowego. Stąd duża podatność Polaków na mesjanizm jako wytworu kultury narodowo-religijnej a nie indywidualnych programów reformacji. Religijność łączy się z ludowością, folklorem, historyzmem oraz legendami, baśniami, wieszczbami. Ten nurt już się wyczerpał i uschnął na Zachodzie, a w Słowiańszczyźnie jest nadal żywy i płodny, tak w życiu jak i w literaturze.

Prezentując możliwie całą literaturę słowiańską, skupiał się głównie na narodowej tradycji literackiej. Przyjmując, że prelekcje paryskie zapoczątkowały kurs polskiej literatury narodowej, warto przypomnieć te jej elementy, które Mickiewicz szczególnie cenił. Były to pieśni religijne, ludowe, patriotyczne. Pierwszy wydobył wartości poezji konfederacji barskiej oraz legionowej. Dużo uwagi poświęcił *„Bogurodzicy"*. Cenił pamiętniki i to nie tylko Paska, ale także Janczara, uważanego wówczas za tekst polski, Kordeckiego, Kilińskiego, Wybickiego, Kopcia i innych. Także już poza kursem wykładów wspomnienia uczestników powstania listopadowego. A z naszych twórców narodowych wysoko stawiał Galla, Reja, Kochanowskiego, Skargę, Krasickiego, Niemcewicza, Garczyńskiego i Krasińskiego. Nie wykorzystał w prelekcjach twórczości własnej i Słowackiego. Zubożało to znacznie jej przegląd i ocenę ogólną.

Polska stawała się symbolem Słowiańszczyzny i jedyną siłą godną współdziałania z kulturą Zachodnią oraz Francją jako organizacją narodowo-państwową. Upadek Polski traktował nie tylko jako karę ale także jako formę ofiary i odkupienia. Nową Polskę tworzyła już konfederacja barska, a także legiony pod egidą Napoleona. Miał Mickiewicz swój ideał polskości. Składał się on z wielu cech, jakie były udziałem wybitnych postaci z historii narodowej: uczciwość Jana Kazimierza, wiara Sobieskiego, prostota Kościuszki, skromność i zapał Kordeckiego. Wszyscy ci reprezentanci określonych cech realizowali je w życiu i działaniach dla dobra kraju oraz narodu.

Mickiewicz był nadal poetą. Przestał pisać utwory poetyckie, tworzył wykład literatury słowiańskiej jako formę poezji. Był to wywód żywy, egzotyczny, oparty na paralelach i kontrastach. Uczucie, wiara, patriotyzm przesycały poszczególne ujęcia i całość pierwszych kursów. Później przeważać zaczęła mistyka i wieszczba, szkoda że doprowadziły do przerwania prelekcji, jako formy przekazu kultury słowiańskiej w jej całym zakresie wielowątkowym. *„Mickiewicz... w prelekcjach... ogarniał całą kulturę, wiązał dzieje literatury z historią polityczną, gospodarczą, społeczną, religijną, z obyczajami, dziejami nauki, edukacji, życia literackiego, rozwoju opinii publicznej. Mówił o drukarniach, bibliotekach, literaturę Królestwa Kongresowego interpretował jako dzieje walki z cenzurą"*[18].

[18] M. Piwińska: *Dzieje kultury polskiej w prelekcjach paryskich*. (w:) A. Mickiewicz: *Prelekcje paryskie*. Wybór tom 1. Kraków 1997, Universitas, s. 18-19.

Wykłady paryskie znajdowały żywy oddźwięk we Francji oraz kraju. Ukazały się ich wydania polskie, niemieckie i francuskie. Budziły żywe zainteresowanie. Uczono się z nich tradycji narodowej i spojrzenia na ojczystą literaturę. Dla emigrantów polskich w Paryżu stanowiły ponadto jakże istotną formę stałych spotkań, wspólnych przeżyć, wspomnień i przemyśleń. Różne opcje polityczne miewały odmienne opinie, co pobudzało dyskusję, często spory, ale także protesty i „potępieńcze swary" jak to nazwał trafnie autor *„Pana Tadeusza"* w epilogu.

Wykłady wywołały zainteresowanie Słowiańszczyzną w innych krajach. Powołano dalsze katedry: w Berlinie powierzono Wojciechowi Cybulskiemu, w Bratysławie Ludovitowi Šturovi, we Wrocławiu Franciszkowi Ladislavovi Čelakowskiemu. Także w Paryżu po dwu latach przerwy w zastępstwie Mickiewicza powierzono kontynuację prelekcji Cyprianowi Robertowi, ale żaden z tych wykładów nie cieszył się tak żywym zainteresowaniem jak prelekcje Mickiewicza i zapewne nie przyniósł takich wartości dla kultury i zrozumienia między narodami Europy.

Profesorem Collège de France był Mickiewicz formalnie prawie dwanaście lat, ale rzeczywiste prelekcje prowadził tylko przez cztery lata, które były okresem bardzo aktywnym, trudnym, szczególnie skomplikowanym, ale ważnym, twórczym i cennym dla Mickiewicza i kultury europejskiej. Po latach byli słuchacze uczcili Mickiewicza, Quineta i Michelera pamiątkowym medalem, który zawieszono w audytorium.

Bibliografia

1. Domairon Z.: *Principes généraux de beIles lettres.* Paris 1815.
2. Groddeck G. A.: Initia historiae Graecorum litterariae. Vilnae 1821-23.
3. Makowiecka Z.: *Mickiewicz w College de France.* PIW. Warszawa 1968.
4. Mickiewicz A.: *Dzieła wszystkie,* tom 8.
5. Mickiewicz A.: *Dzieła.* Wyd. Narodowe, tom XIV.
6. Piwińska M.: *Dzieje kultury polskiej w prelekcjach paryskich*. (w:) A. Mickiewicz: *Prelekcje paryskie*. Wybór tom 1. Universitas. Kraków 1997.
7. Sudolski Z.: *Mickiewicz. Opowieść biograficzna*. Warszawa 1995.

Dane do korespondencji:
Prof. dr hab. Józef Półturzycki
Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki
Wydział Pedagogiczny UW
Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa
e-mail: j.polturzycki@uw.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Grażyna Kempa

TEORETYCZNO-PRAKTYCZNE PRZESŁANKI PODRÓŻY JADWIGI DZIUBIŃSKIEJ DO ANDRAGOGIKI ROLNICZEJ

Słowa kluczowe: Jadwiga Dziubińska (1874-1937), teoretyczno-praktyczne przesłanki wychowania rolniczego, twórczyni polskiej andragogiki rolniczej

Streszczenie: Przełom XIX i XX wieku to czas intensywnego rozwoju myśli pedagogicznej, a także początków oświaty rolniczej włościan polskich. Do jej kształtu przyczyniła się Jadwiga Dziubińska (1874-1937). Dlatego w niniejszym artykule głównym problemem stało się ustalenie w aktywności zawodowej J. Dziubińskiej tych elementów, które składają się na teoretyczno-praktyczne przesłanki wychowania rolniczego społeczności wiejskiej. By je wyodrębnić, autorka sięga do edukacji Dziubińskiej związanej z rolnictwem, jej życiem na wsi oraz relacji z osobami zainteresowanymi rolnictwem. Dorobek jej analizuje i ocenia, biorąc pod uwagę potrzebę unowocześnienia życia i gospodarki rolnej na polskich wsiach. Uważa ona, że J. Dziubińska jest twórczynią polskiej andragogiki rolniczej.

Środowiskowo-edukacyjne przesłanki zrębów oświaty rolniczej na przełomie XIX i XX wieku

Charakteryzując przełom XIX i XX wieku, a więc czasu życia Jadwigi Dziubińskiej (1874 – 28 I 1937), należy podkreślić intensywny rozwój myśli pedagogicznej, który stał się wynikiem bujnych ruchów społecznych na rzecz obrony narodowej kultury. Jak pisze R. Wroczyński, ludzie różnych specjalności i kierunków wykształcenia angażowali się w działalność wychowawczą lub rozwijali problematykę pedagogiczną[1].

W nurcie tych badań odnajduje się też kwestie dotyczące kształcenia zawodowego człowieka dorosłego, czyli mieszczące się we współczesnej andragogice[2]. Dokładniej pisząc, początków oświaty rolniczej włościan polskich należy szukać w ostatnim ćwierćwieczu XIX wieku, głównie w aktywności towarzystw oświatowo-rolniczych[3]. Z pierwszych ich doświadczeń już wynikało, że chociaż praktyka uczy, to nie ona sama decyduje o pozytywnych wynikach, gdyż najczę-

[1] R. Wroczyński,: Dzieje oświaty polskiej 1795-1945. Warszawa 1980.
[2] Por. Cz. Maziarz: Andragogika rolnicza. Warszawa 1977.
[3] Np. 60 lat Towarzystwa Rolniczego w Cieszynie. „Rolnik Śląski" 1930, nr 28.

ściej powoduje schematyzm i powtarzanie tych samych błędów[4]. To zaś prowadzi do niskich zbiorów rolnych, a przecież wykorzystywane one były w rodzinach wiejskich i składały się na potencjał narodowej gospodarki rolnej, która służyła całemu społeczeństwu.

Jadwiga Dziubińska należała do liderów tego okresu wywodzących się z inteligencji oświatowo – zawodowej, wśród których było wiele młodych kobiet interesujących się życiem społeczności wiejskiej. Dzięki rozwijanej edukacji, m. in. przez: Marię Wysłouchową, Filipinę Plaskowicką, Stefanię Sempołowską, Władysławę Weychert – Szymanowską, Helenę Radlińską, społeczność utrzymująca się z gospodarstw rolnych na zajęciach w tajnych formach oświaty miała możliwość poznania kultury obyczajowości wiejskiej i wiedzę specjalistyczną.

Zgodnie z podjętym tematem, w niniejszym artykule staram się uwypuklić w działalności zawodowej J. Dziubińskiej te elementy, które składają się na teoretyczno-praktyczne przesłanki wychowania rolniczego społeczności wiejskiej.

J. Dziubińska pochodziła z zamożnej rodziny, a mimo to przez jeden rok uczyła biedne dzieci chłopskie na Kielecczyźnie. Tego rodzaju praca umożliwiła nauczycielce poznanie ich niedoli. Zaniedbanie kulturowo-edukacyjne tej społeczności, jak przypuszczam, spowodowało jej zainteresowanie się kwestiami dotyczącymi wsi. Chcąc poznać możliwości racjonalnej gospodarki rolnictwa wyjechała do Warszawy, aby ukończyć dwuletnie kursy pszczelarsko-rolnicze. Następnie pogłębiła wiedzę o społeczeństwie, gospodarce i filozofii, a w tym związanej z życiem wsi korzystając z tajnych wykładów dla kobiet w Uniwersytecie Latającym. Zwolenniczka sprawiedliwości społecznej zapoznała się tam z niezależną wiedzą, nie tylko z zakresu humanistyki i nauk o społeczeństwie, ale także z podstawami początków agronomii społecznej oraz nawiązała relacje społeczne z osobami, którym los ludu wiejskiego nie był obojętny, m. in. Władysławą Weychertówną. Wiedzę zdobytą w trakcie edukacji w domu rodzinnym, szkole i w Uniwersytecie, a także doświadczenie nauczycielskie starała się zweryfikować podróżując po Europie, m. in. była w Danii, gdzie zapoznała się z funkcjonowaniem wyższych szkół ludowych oraz towarzystw ludowych[5].

Orędownicy oświaty ludu polskiego, biorąc pod uwagę specyficzne warunki w zaborach starali się organizować szkolnictwo rolnicze na wsiach. Najwcześniej stało się to możliwe w zaborze rosyjskim, kiedy to Bolesław Hirszfeld w 1899 roku przekazał Stefanii Sempołowskiej w testamencie 32000 rubli do rozporządzania tą sumą na cele oświatowe. Wówczas to działacze oświatowi rozpoczęli starania w Ministerstwie Rolnictwa w Petersburgu o otwarcie szkoły rolniczej w Pszczelinie dla młodzieży męskiej mieszkającej na wsiach. Jednak dopiero w 1900 roku Ministerstwo udzieliło zezwolenia, ale nie na szkołę, tylko

[4] Pamięć boru. Wspomnienia o Jadwidze Dziubińskiej i wybór jej przemówień, artykułów, listów. Praca zbior. pod red. Z. Mazurowej, L. Wyszomirskiej. Warszawa 1968.

[5] Pamięć boru..

na jedenastomiesięczną „Fermę ogrodniczą" dla dorosłych włościan uczących się ogrodnictwa i pszczelarstwa. Właścicielem Fermy było Towarzystwo Pszczelarsko-Ogrodnicze w Warszawie, które J. Dziubińskiej powierzyło kierownictwo pierwszego męskiego kursu. Zatem jego otwarcia w dn. 15 X 1900 roku dokonała kobieta zainteresowana rolnictwem i wysoko wykształcona w tym zakresie, a co ważniejsze wrażliwa na krzywdę najliczniejszej i najuboższej warstwy społeczeństwa polskiego.

Wybór tej pedagog był trafny, gdyż stanowiła ona osobę kompetentną i osobowo pożądaną do prowadzenia pierwszego na ziemiach polskich specyficznego „uniwersytetu ludowego". Wszak na pierwszym miejscu stawiała ona w programie Pszczelina, a następnie Kruszynka (niedaleko Włocławka), gdzie zorganizowano w 1904 roku 11-miesięczny kurs rolniczy dla dziewcząt od 16 roku życia, na wykształcenie ogólne z akcentem na problemy społeczno-moralne i klasowo-chłopskie. Także pod kierownictwem J. Dziubińskiej rozpoczął się pierwszy kurs ludowej szkoły rolniczej żeńskiej, skupiający najwybitniejszych prelegentów lewicy polskiej, m. in. w osobie W. Głodowskiej – Sampolskiej. Poza tym z inspiracji J. Dziubińskiej – kobiety całym sercem „oddanej sprawie polskiej wsi", powstały dwa uniwersytety ludowe koło Ciechanowa; jeden w Sokołówku, a drugi w Gołtczyźnie w 1909 roku. Należy podkreślić, że w tym samym roku udało się jej zorganizować męską szkołę rolniczą w Pszczelinie.

Ta pełna inicjatywy pedagog spowodowała, że założenia wychowawcze, programy i metody nauczania w szkołach rolniczych zostały dostosowane do możliwości i potrzeb uczniów, którzy zajmowali się rolnictwem od dziecka oraz żyli w specyficznym środowisku rodziny wiejskiej uprawiającej rolę w sposób tradycyjny. Dlatego reformatorka oświaty wiejskiej uważała, że u młodego pokolenia rolników trzeba złamać te stare nawyki i „gospodarować z postępem". Dlatego w szkole rolniczej edukację organizowała tak, aby:

– wychowanek wywodzący się z rodziny chłopskiej był postępowym gospodarzem pracującym we własnym obiekcie rolnym,
– uczeń i uczennica szkoły rolniczej stawali się dobrymi obywatelami, których wiedza oraz praca społeczna będzie podnosić poziom kultury rodzinnej wsi[6].

Tworząc program nauczania autorka przepojona uczuciami patriotycznymi i obywatelskimi rodzinnego domu, wiedziała, że kształcenie rolnicze należy osadzić w mocnej podstawie wychowania ogólnokształcącego. Jego celem miało być ukształtowanie obywatela „wolnego od przesądów", w związku z tym wykształcenie ogólne stawiała na pierwszym miejscu. Pisała, iż „zadanie kursów dla włościan w naszych warunkach polegać musi na tym, ażeby:

1. Oświecić umysły, wyrwać z dziedziny przesądów, dać ile możność szeroki światopogląd, rozbudzić bogactwa uśpione – poczucie piękna, prawdy, sprawiedliwości. Wykorzenić lenistwo myślenia, wyrażające się tak często

[6] J. Dziubińska: W sprawie Kruszynka „Zaranie" 1910. nr 9; Tejże: Tego nam potrzeba. „Zaranie" 1912. nr 43- 45;

owczym pędem w sądach i czynach, wyrobić samokrytycyzm oraz duszę pańszczyźnianą w miarę możności przeobrazić, dając jej poczucie własnej siły i godności.
2. Nauczyć pracować owocnie, zapoznając z poszczególnymi działami gospodarstwa i przemysłu ludowego praktycznie i teoretycznie.
3. Dać to, czego nie dała szkoła elementarna w sposób odpowiedni dla dorosłych"[7].

Nasuwa się tu pewna wątpliwość, co do jasności omawianych instytucjonalnych form oświaty: czy J. Dziubińska uważała je, jako „czyste" szkoły, czy też traktowała je jak „ czyste" uniwersytety ludowe dla młodzieży, których cechą istotną jest m. in. wychowanie uczniów w internacie?

Uważam, że ze względu na ogromne zaniedbanie kulturowo-edukacyjne dzieci wiejskich i ograniczenia polityczne związane z funkcjonowaniem wielu pokoleń Polaków przez długi czas w organizmach obcych mocarstw podczas zaborów, dążyła J. Dziubińska do wypracowania specyficznej instytucji kształcenia młodzieży pracującej w gospodarstwach rolnych rodziców, ale równocześnie wychowywanych w internatach. Jak mi się wydaje, wybrała i łączyła ona najbardziej pożyteczne elementy ze środowiska rodzinnego oraz instytucjonalnej formy wychowania, jaką stanowił internat, chcąc osiągnąć zarówno twórczą osobowo jednostkę „wiejską", jak też najbardziej optymalną społecznie dla środowiska lokalnego i kraju. Moje ustalenia w tej sprawie sprecyzowałam po analizie wielu publikacji na temat działalności J. Dziubińskiej. M. in. H. Radlińska napisała, iż „ze skromnych form Pszczelina i Kruszynka dzięki twórczości J. Dziubińskiej i in. wyrosła nowa forma pracy oświatowej, szkoła rolnicza, pokrewna w swej koncepcji wychowawczej duńskiemu uniwersytetowi ludowemu"[8]. Zaś Aleksander Świętochowski o pierwszych szkołach rolniczych wyraził się następująco: „Pszczelin i Kruszynek stały się rodzicami wszystkich późniejszych uczelni tego typu"[9]. Myślę, że te stwierdzenia są słuszne, wszak ona w rozwijanych placówkach szkolnych wypracowała i sprawdziła nie tylko programy szkolne, ustalone formy edukacji, ale ogólniej pisząc metodykę pracy z młodzieżą wiejską, która umożliwiała w czasie „oczekiwaniu na Polskę" wychować politycznie, moralnie i społecznie uczniów, a równocześnie nauczyć ich rolnictwa. Tak złożona i bogata treść procesu edukacji, w nowej strukturze oświatowej przy równoczesnym braku wyrobienia intelektualnego uczniów wiejskich była trudna do zrealizowania, o tym dobrze wiedziała autorka założeń szkolnictwa rolniczego. Dlatego zatrudniała nauczycieli, nie tylko kompetentnych pod

[7] J. Dziubińska: Kursy dla młodzieży rolniczej. W: Praca oświatowa: jej zadania, metody, organizacja: podręcznik. Red. T. Borowski, Z. Daszyńska-Golińska, J. Dziubińska, Z. Gargas, M. Heilpern, M. Heilpern, Z. Kruszewska, L. Krzywicki, H. Orsza, S. Posner, M. Stępowski, T. Szydłowski, Wł. Weychert-Szymanowska. Kraków 1913, s. 323.
[8] H. Radlińska: Oświata dorosłych. Warszawa 1947, s. 111.
[9] A. Świętochowski: Historia chłopów polskich w zarysie. T. 2, Lwów 1928, s. 64.

względem merytoryczno-metodycznym, ale „oddanych sprawie" wyprowadzania chłopów z ciemnoty moralno-narodowej.

Wśród pierwszych pedagogów owego szkolnictwa były (poza J. Dziubińską) również wybitne osobowości[10], m. in.: S. Sempołowska, E. Abramowski, M. Brzeziński, L. Krzywicki, J. Kosmowska, J. W. Dawid[11].

J. Dziubińska miała realny plan na pozyskiwanie od społeczności polskiej dotacji finansowych na organizowanie i rozwój szkół zawodowych w każdej gminie dla młodzieży wiejskiej. Zamieszczała artykuły w prasie polskiej, m. in. apelowała w nich do czytelników o popieranie materialne Kruszynka, w myśl hasła „Sami sobie". Na łamach poczytnych tygodników pisała, że nie ma tygodnia, aby składki nie napływały od Polaków. Podawała przykłady darczyńców, np.: „W ubiegłym tygodniu śp. J. Krzyżanowski z Kijowa złożył przed śmiercią tysiąc rubli z życzeniem rozwoju nadal szkoły" [12]. Niestety, często na wsiach szlachta myśląca kategoriami tradycyjnymi, bojkotowała osoby ze swego środowiska, które wspomagały powstawanie szkół rolniczych. Np. A. Bąkowską napastowali ziemianie i kler za to, że „tradycyjny dwór dała na szkołę dla dziewcząt wiejskich[13], lokując się sama w dwóch pokoikach" [14]. Jak wynika z treści artykułów J. Dziubińskiej ceniła też osoby, które składały na oświatę rolniczą nawet jeden rubel – byli to przeważnie wyrobnicy rolni, więc osoby biedne[15].

Niestety Polaków wspierających rozwój postępu na wsiach było mało w okresie tworzenia zrębów oświaty zawodowej dla ludu. Myślę, że przytoczenie fragmentu wspomnień uczennicy bardziej pomoże uświadomić czytelnikom jak trudną pracę oświatową realizowała reformatorka. Nie miała poparcia ziemiaństwa, ani też rodziców swoich uczniów i była ona prześladowana przez zaborców. Oto wypowiedź absolwentki W. Baranowskiej z Kruszynka:

„Mama moja płakała – bała się wysłać córkę w świat. Po co jej ta szkoła – mówiła – i tak wyjdzie za mąż i będzie bawić dzieci(…). Kiedy, pokazałam program nauki w szkole, wyśmieli mnie we wsi. Czy nie umiesz krów doić i świń oprzątać, czy myślisz, że lepsze świnie uchowasz niż twoja matka, żebyś szła do szkoły gospodarczej? – tłumaczono mi"[16].

Jednak w miarę upływu czasu rozwijane formy oświaty dla dorosłych w ramach towarzystw rolniczych na wsiach uświadamiały rodzicom konieczność posyłania dzieci do szkół rolniczych, mimo tego, że pobyt w nich narażał młodzież na represje ze strony zaborców i polskiej burżuazji, gdyż słuchała ona

---

10 T. Wieczorek: Zarys dziejów szkolnictwa rolniczego w Polsce do 1939 roku. Wrocław 1968.
11 W. Głodowska – Sampolska: Czerwone zorze. Warszawa 1965.
12 J. Dziubińska: Sami twórzmy moc Kruszynka. „Zaranie" 1912, nr 12.
13 J. Dziubińska: Z inicjatywy zaraniarzy w 1909 roku. „ Zaranie" 1910, nr 7.
14 J. Dziubińska: Powstanie szkoły ludowej rolniczej im. T. Klonowskiego w Sokołówku. „Ogniwo" 1936, nr 3.
15 J. Dziubińska: Sami twórzmy…
16 Pamięć boru….s. 84.

nauczycieli, którzy popierali spółdzielczość, głosili hasła sprawiedliwości społecznej i wyzwolenia narodowego. Okazało się jednak, że po kilku latach ich funkcjonowania, placówki te stały się bardziej popularne, szczególnie u chłopów. Np. w „Zaraniu" w 1913 roku kierownictwo placówki edukacyjnej informowało, że zapisy do szkoły na rok 1914 już zakończono i „w Kruszynku przyjmują kandydatów dopiero na kursy w 1915 roku"[17]. Niewątpliwie był to efekt niestrudzonych działań J. Dziubińskiej.

Jedna z zaangażowanych organizatorek szkolnictwa rolniczego i nauczycielka – Jadwiga Kosmowska to potwierdziła w referacie pt.: „Szkoły gospodarcze dla dziewcząt wiejskich", w czasie II Kongresu Pedagogicznego we Lwowie w 1909 roku. Powiedziała ona , że: „Jadwiga Dziubińska jest pionierką, organizowała i kierowała szkolnictwem rolniczym podczas niewoli od 1900 roku. Wysiłki jej długoletniej pracy w czasie zaborów skierowane były ku podniesieniu wśród drobnych rolników oświaty ogólnej i gospodarczej..." [18].

Jak wynika z pisemnych relacji absolwentów, w tych szkołach edukowano niezależnych młodych rolników orientujących się, nie tylko w warunkach ekonomiczno-społecznych, politycznych kraju, ale układach międzynarodowych. Właśnie oświecenia ludu polskiego bali się zaborcy, co potwierdziła np. W. Baranowska: „Żandarmi, wściekli z powodu nieudanej kontroli, spisali adresy uczennic"(…). „Po powrocie do mojej wsi żandarmeria carska sprawdzała, co mówię do ludzi i jak się zachowuję. Podejrzewano nas, bowiem że jesteśmy wychowane do działalności politycznej"[19].

Obawy ich były uzasadnione, wszak jedna z współpracownic J. Dziubińskiej – Władysława Weychert-Szymanowska – napisała, że jej środowisko pracę polityczno-społeczną wśród chłopów robotników w Królestwie Polskim pod koniec XIX wieku traktowało, jako główne zadanie. Chciało ono poprzez edukację wzmóc wśród ludu polskiego manifestacje przeciw caratowi, rozniecić walkę o Polskę. Ta wybitna działaczka oświatowa uważała, podobnie jak J. Dziubińska, że absolwenci „Pszczelina i Kruszynka" spowodują, że nie tylko społeczeństwo polskie zrozumie potrzebę kształcenia dziecka chłopskiego głębiej i szerzej niż na poziomie przygotowania propedeutycznego, ale także przyczynią się oni do podniesienia poziomu edukacji w szkołach rolniczych[20].

Myślę, że przytoczone słowa przez ówczesnych znawców pracy oświatowej na wsi wskazują, że dzieło J. Dziubińskiej dotyczące sprecyzowania teoretyczno-praktycznych przesłanek szkolnictwa rolniczego w okresie zaborów, należy uznać za owocny kierunek jej podróży, jeśli chodzi o formy oświaty zawodowej dla rolników w wolnej Polsce. Według mnie, stanowią one genezę polskiej andragogiki rolniczej.

---

17 (b. a., b.t.), „Zaranie" 1913, nr 52.

18 Pamięć boru. Wspomnienia…, s. 86; M. Makówna: Początki ludowego szkolnictwa rolniczego w Królestwie Polskim. „Spółdzielczy Przegląd Naukowy" 1933, z. 8.

19 Pamięć boru…s. 84

20 W. Weychert – Szymanowska: Lud polski a oświata. Dąbrowa Górnicza 1915.

Wychowawczo-zawodowe i społeczne wyznaczniki w tworzonej andragogice rolniczej przez Jadwigę Dziubińską w II Rzeczypospolitej

Działalność oświatowo-rolnicza, jednak mogła przybrać głębszy i szerszy zasięg społeczny dopiero w II Rzeczypospolitej. Jak można przypuszczać, w głównej mierze to na bazie aktywności praktyczno – teoretycznej J. Dziubińskiej rozwijała się w tym czasie agronomia społeczna. Tę rozumiano, jako: „Działalność społeczną opartą bądź o inicjatywę prywatną, bądź o zrzeszenia i instytucje, bądź o samorządy i państwo, a polegającą na upowszechnieniu wiedzy agronomicznej i na jej zastosowaniu przez najszersze warstwy społeczne”[21].

Prekursorka oświaty rolniczej uważała, że także należy w II Rzeczypospolitej ludność wiejską przygotowywać do życia w swej tradycji i kulturze lokalnej[22]. Niestety w dobie kształtowania się szkolnictwa polskiego, zróżnicowań klasowych oraz nacisków politycznych, kwestia realizowana przez J. Dziubińską, chociaż była ważna, to równocześnie stawała się niewygodna dla kolejnych rządów polskich. Zatem nadal ową działalność mieli realizować aktywiści spoza ludu, ale „dla ludu” i „przez lud” w różnych instytucjonalnych formach zajęć pozaszkolnych przygotowujących społeczność wiejską do pracy w rolnictwie. Dotyczyła ona młodzieży, która uzyskała wstępne informacje i umiejętności zawodowe, bo była angażowana przez rodziców do prac rolniczych w środowisku rodzinnym. Również dorośli rolnicy pracujący metodami tradycyjnymi, ale odczuwający potrzebę unowocześnienia swego obiektu gospodarczego mieli możliwość uczestniczenia w różnych formach oświaty rolniczej. Konieczność taka była ze względu na niski poziom ich wykształcenia powszechnego w latach 1918-1939. Niestety mieli oni świadomość niewystarczającą, aby mogli skutecznie gospodarować we własnym gospodarstwie rolnym. Dlatego działacze oświatowi oraz inteligencja zawodowa specjalizująca się w naukach rolniczych pobudzała też dorosłych do edukacji i pracy rolniczej zgodnej z kanonami nauk[23]. Chociaż już istniało szereg akcji oświatowo-zawodowych prowadzonych od czasów zaborów, to jednak w stosunku do potrzeb i rażących dysproporcji w warunkach bytowych społeczności miejskiej i wiejskiej na terenie Polski, to prace oświatowe te, nie były wystarczające dla rolników [24]. O czym m. in. świadczyło to, że historycznie najwcześniejszy i najbliżej związany z życiem społeczeństwa zawód rolnika, znajdował się w II Rzeczypospolitej na jednym z ostatnich miejsc w analizie uwarunkowań edukacyjnych oraz typu predyspozy-

---

[21] W. Bronikowski: Agronomia społeczna jako środek polityki społecznej. Warszawa 1938, s.5.

[22] Pamięć boru….

[23] J. Dziubińska: Kursy dla..; S. Surzycki: Rozwój wiedzy rolniczej w Polsce. Kraków 1928; S. Podkowa: Rolnictwo jako sprawa narodowa. Warszawa 1929; M. Poleszczuk: Właściwa droga wsi do dobrobytu. Warszawa 1934.

[24] T. Kłapkowski: Zagadnienie rolnicze jako zagadnienie społeczne. Odbitka z III tomu Rocznika Socjologii Wsi. Warszawa 1938.

cji uczniów kształcących się w nim[25]. Zawód rolnika politycy traktowali jak zespół nawyków nabyty w prosty i naturalny sposób poprzez uczestnictwo dzieci wiejskich w pracy dorosłych rolników [26]. Do sytuacji bytowo-rodzinnej pokolenia „o przyspieszonym wieku społecznym"(określenie Heleny Radlińskiej) [27], nawiązywały słowa popularnej piosenki w okresie II Rzeczypospolitej:

Pracować nam kazali na egzystencję swą,
Jesteśmy już dojrzali, gdy inni dziećmi są[28].

Gospodarka rolna lansowana w Polsce kapitalistycznej, niestety nie sprzyjała postępowi edukacyjnemu w tym zawodzie. Mimo tego, że wyniki badań psychologicznych, socjologicznych, pedagogicznych i andragogicznych znacznej grupy niezależnych badaczy[29] były już określone, m. in. przez: H. Radlińską, M.Grzywak –Kaczyńską, J. Dziubińską. Badaczki stwierdziły, że braki w rozwoju osobowym wychowanków z rodzin chłopskich są spowodowane niepoprawnymi relacjami w rodzinie [30]. Mimo to zwolennicy niejednolitej szkoły usiłowali swe koncepcje uzasadnić wynikami badań: psychologii różnic i psychologii pedagogicznej. Uważali, że to inteligencja i cechy osobowości dzieci wiejskich decydują o tym, że dla nich jest celowe kształcenie w szkołach zawodowych opartych na niskich podstawach wykształcenia powszechnego. Tego rodzaju poglądy niesprawiedliwe społecznie spowodowały ukształtowanie się specyficznego spojrzenia na mentalność rolników. Dlatego J. Dziubińska nie tylko uznała je za szkodliwe narodowo, ale w dalszym ciągu, tak jak wcześniej, swoją intelektualną postawą starała się wykazywać, że są fałszywe naukowo.

W II Rzeczypospolitej rozpoczęła ona dalszą reformatorską aktywność umocowaniem prawnym już sprawdzonych szkół rolniczych. Ponieważ po I wojnie światowej porządkowaniem oświaty rolniczej zajęło się Ministerstwo Rolnictwa i Dóbr Państwowych, a w nim wyłoniony Wydział Oświaty Rolniczej

---

25 O zagadnieniach tych obszernie piszą, m. in.: E. Clapare'de: Poradnictwo zawodowe: zadania i metody. Tł. M. Sokalowa, Warszawa 1936/37; T. Nowacki: Wychowanie przez pracę. Warszawa 1964; B. Bigeleisen-Żelazowski: Zarys psychologii pracy. Warszawa 1968.

26 Np. J. Stecki: Zagadnienie rozwoju gospodarczego wsi polskiej. Warszawa 1938; W. Grabski: Wychowanie gospodarcze społeczeństwa. Warszawa 1929; W. Bronikowski: Drogi postępu chłopa polskiego. Warszawa 1931.

27 H. Radlińska: Wstęp do: Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Warszawa 1937, s. 29.

28 Nie udało mi się ustalić autora tej piosenki ludowej.

29 Muszę nadmienić, że poza tą grupą naukowców byli też psychologowie, którzy dla interesów klasowych badania, np. inteligencji młodzieży wybierającej zawód traktowali, jak swoiste narzędzi selekcji. Badania testowe oparte głównie na próbach Bineta –Termana ułatwiały określenie tzw. „typu" inteligencji. Według tych typów, określenie inteligencji praktycznej przypisywane było przez nich wychowankom ze środowisk chłopskich i robotniczych. Stąd wywodziło się znane w literaturze naukowej sformułowanie „psychologia dziecka wiejskiego". W rozwijających się wówczas subdyscyplinach: psychologii różnicowej i psychologii pedagogicznej odnajduje się szereg fałszywych i krzywdzących już w samym założeniu stwierdzeń odnoszących się do osobowości człowieka wsi (W. Bobrowska-Nowak: Początki polskiej psychologii. Wrocław -Warszawa- Kraków -Gdańsk 1973.).

30 H. Radlińska: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Warszawa 1935.

miał ją reorganizować, dlatego J. Dziubińska, posłanka I Sejmu Ustawodawczego, uczestniczyła w tych pracach[31]. Zabiegała z ramienia Polskiego Stronnictwa Ludowego „Wyzwolenie" w Wydziale i w Sejmie Ustawodawczym o tworzenie odpowiedniej bazy materialnej i uregulowanie prawnych podstaw dla szkolnictwa rolniczego. Zgłosiła ona w Sejmie w 1919 roku wniosek w sprawie planowania i zorganizowania placówek oświatowych, a następnie wydzielania gruntów w każdym powiecie pod jedną szkołę męską i jedną placówkę żeńską typu rolniczego. J. Dziubińska wychodziła z założenia, że przyszły rolnik musi poznać zasady ekonomiczno-społeczne kraju i zrozumieć, że tylko poprzez znajomość zawodu może poprawić swój byt[32]. Nie godziła się na to, aby w kraju typowo rolniczym, jeszcze w latach dwudziestych XX wieku tylko jeden procent rolników posiadał przygotowanie specjalistyczne. Niewątpliwie upowszechnianie kwestii dotyczącej oświaty rolniczej zróżnicowanej według płci w różnych gremiach społeczeństwa polskiego mogło znacząco przyczynić się do uświadamiania rolników odnośnie potrzeby kończenia przez nich celowych form zajęć[33].

Taką też szansę stanowiła „Ustawa o ludowych szkołach rolniczych", która została zatwierdzona w dn. 9 VII 1920 roku. W myśl jej założeń, przed upływem dwudziestu lat od daty jej wydania, kraj miał być pokryty siecią placówek rolniczych w takim stopniu, aby w każdym powiecie były przynajmniej dwie szkoły tego typu, jedna dla dziewcząt i jedna dla chłopców. Należy zaznaczyć, że niestety uchwała z 1920 roku nie objęła szkolnictwa średniego i wyższego szczebla, ani też oświaty pozaszkolnej tego typu. W ten sposób obowiązujące ustawodawstwo dotyczące szkolnictwa czyniło ze średnich szkół „ślepe uliczki". Zamykały one młodzieży wiejskiej możliwość dalszego kształcenia, gdyż decyzją Sejmu dn. 13 VII 1920 roku o szkołach akademickich, umożliwiono studiowanie wyłącznie absolwentom szkół ogólnokształcących.

Marzeniem J. Dziubińskiej od końca XIX wieku stawało się to, aby w środowisku wiejskim ludowe szkoły rolnicze stanowiły jedno tylko z ogniw systemu oświaty rolniczej, a nie jedyne wyizolowane z pionu i poziomu systemu edukacji społeczeństwa polskiego. Dlatego tego rodzaju ustawodawstwo nie mogło być przez nią akceptowane, ani też przez innych reformatorów oświaty rolniczej i przez rozwijającą się pod względem zawodowym społeczność wiejską.

---

[31] Przemówienie sejmowe J. Dziubińskiej. Sprawozdanie stenograficzne z 74 posiedzenia Sejmu Ustawodawczego z dn. 21 VII 1919 roku, łamy 12-14. W: Sejm Ustawodawczy Rzeczypospolitej Polskiej, 1919, druk nr 626.

[32] Pamięć boru. Wspomnienia…

[33] Referat J. Dziubińskiej pt.: Nauczanie rolnictwa wśród szerokich mas producentów rolnych. Wygłoszony na Międzynarodowym Kongresie Rolniczym w Warszawie w 1925 roku, (Pamięć boru….); J. Gawlikowski: W sprawie zwiększenia frekwencji młodzieży szkolnej w ludowych szkołach rolniczych. „Szkolnictwo i Oświata Rolnicza" 1922, z. 1.

Inicjatorki jednakowej oświaty dla wszystkich warstw społecznych zabierały w tej sprawie głos, m. in. S. Sempołowska i H. Radlińska. Pierwsza z nich słusznie uważała, że „w zasadzie nauczanie w szkołach rolniczych powinno się opierać na przygotowaniu, jakie daje szkoła powszechna najwyższego stopnia…”[34]. Podobnie też myślała druga pedagog społeczna mająca dobre rozeznanie naukowe, jeśli chodzi o osiągnięcia szkolne uczniów wiejskich oraz ich pracę w rodzinie[35].

Niestety w II Rzeczypospolitej proces edukacji w szkołach rolniczych ludowych był oparty na programach nauczania opracowanych przez Ministerstwo Rolnictwa w 1921 roku[36]. W nich kształcono wychowanków w zakresie przedmiotów ogólnokształcących, przyrodniczych, fachowych i pomocniczych na niewyrównanym poziomie nauczania w szkole powszechnej, bo różnych stopni, a właśnie na najniższym na wsiach[37]. Także ze statystyk wynika, że do placówek rolniczych zapisywali się w przeważającym stopniu uczniowie z niepełnym wykształceniem powszechnym[38]. Zatem nie było możliwe, aby uczniowie w okresie tak krótkiego, bo tylko jedenastomiesięcznego nauczania w szkole rolniczej, nawet zrozumieli nowe ważne tematy zawodowe, a cóż dopiero je pogłębili. Warto podać, że do szkół tego rodzaju przyjmowano chłopców od 16 roku, zaś dziewczęta od 14 roku, a więc młodych rolników mocno już zakorzenionych w pracach na rzecz najczęściej tradycyjnie prowadzonego przez rodziców gospodarstwa rolnego. Dlatego Józef Karol Mikułowski – Pomorski, wieloletni organizator kształcenia rolniczego, twierdził, że w tej sytuacji społecznej na wsiach program nauczania w ludowych szkołach rolniczych powinien być tylko szkicem dla pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela[39].

Także J. Dziubińska zdawała sobie sprawę z tego, że w kontekście nowych potrzeb naukowych, dydaktyczno-wychowawczych i polityczno-kulturowych kraju przygotowanie nauczycieli, którzy w początkowym okresie II Rzeczypospolitej byli kadrą oczekiwaną w szkolnictwie rolniczym, wszak stanowili ją absolwenci Kruszynka, Pszczelina, Krasienina i Sokołówka, nie jest wystarczające. Dlatego już kilka miesięcy wcześniej, (przed podjęciem uchwały o ludowych szkołach rolniczych w dn. 12 V 1920 roku) aktywiści lewicy nauczycielskiej szkolnictwa zawodowego rolniczego pod jej kierunkiem doprowadzili do założenia tzw. Zrzeszenia Nauczycielstwa Szkół Gospodarstwa Wiejskiego. Zgrupowaniu temu przewodniczyła sama J. Dziubińska. Od początku powstania

---

34 S. Sempołowska: Z tajemnic Ciemnogrodu. Warszawa 1924, s. 10.

35 H. Radlińska: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Warszawa 1935.

36 Program ludowej szkoły męskiej o kursie 11-miesięcznym. Warszawa 1921; Program ludowej szkoły rolniczej żeńskiej o kursie 11-miesięcznym. Warszawa 1921.

37 Por. G. Kempa: Edukacja dziewcząt i kobiet śląskich (od końca XIX wieku do 1939 roku). Katowice 1996.

38 Statystyka z lat 1921-1939. Wydziału Oświaty Rolniczej w Ministerstwie Rolnictwa. Warszawa 1939.

39 J. Mikułowski –Pomorski: Z bieżącej oświaty rolniczej. Warszawa 1928.

Zrzeszenie rozwijało ożywioną działalność, warto dodać, że od VI 1921 roku organem jego było czasopismo pt. „Szkolnictwo i Oświata Rolnicza". Redaktorem zaś został Tadeusz Starzyński, którego credo brzmiało: „Dobra szkoła to dobry nauczyciel, on jest mózgiem, jest najistotniejszą treścią szkoły"[40]. Przedstawiciele pedagogów na kolejnych zjazdach Zrzeszenia podkreślali konieczność porządkowania pilnych spraw na odcinku szkolnictwa rolniczego, a w szczególności przeprowadzenia reformy programów nauczania, zmiany podręczników szkolnych, opracowania metodyki przedmiotów zawodowych[41].

Nauczyciele krytykowali także niezadawalający stan swego przygotowania do pracy w szkolnictwie rolniczym. Dlatego Ministerstwo Rolnictwa zwróciło się do wyższych uczelni rolniczych, aby organizowały one specjalne kursy pedagogiczne dla nauczycieli. Zaś do średnich szkół rolniczych apelowało o uruchamianie jednorocznych kursów dla pomocniczego personelu szkolnictwa rolniczego. Podkreślę to, że pięciomiesięczne kursy dla kierowników i nauczycieli szkół rolniczych były organizowane w miarę systematycznie. Prowadzili je wybitni reformatorzy tego typu szkolnictwa – J. Mikułowski – Pomorski, profesor Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie oraz J. Dziubińska[42]. Jednak tego rodzaju doraźna praca pedagogiczna z kadrą szkolnictwa rolniczego, jedynie dawała szanse na podniesienie jej kwalifikacji, niestety nie była zadawalająca, jeśli chodzi o całkowite celowe i pełne wykształcenie wszystkich nauczycieli tego pionu szkolnictwa. Dowodem na taki punkt widzenia jest to, że jeszcze w 1935 roku J. Rapacki twierdził, że największym brakiem szkolnictwa tego typu jest brak nauczycieli, których 50% nie jest przygotowana pod względem fachowym i pedagogicznym. Chociaż właściwe unormowanie kwalifikacji zawodowych nauczycieli przedmiotów rolniczych i ogrodniczych nastąpiło określonymi przepisami prawnymi już wcześniej, bo w 1927 roku. W myśl zarządzeń powinni oni ukończyć:

– akademię szkoły rolniczej lub ogrodniczej w Państwowej Szkole Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie wraz z prowadzonym w tej placówce edukacji kursie pedagogicznym lub w Państwowej Szkole Ogrodniczej w Poznaniu. Ponadto odbyć praktykę rolniczą w mniejszym i większym gospodarstwie lub ogrodnictwie i ukończyć kurs pedagogiczny w seminarium dla nauczycieli ludowych szkół rolniczych, lub
– zamiast odbycia praktyki rolniczej w gospodarstwie i ukończenia kursu pedagogicznego, zalecano odbycie 1-rocznej praktyki w ludowej szkole rolniczej oraz złożenie z wynikiem pomyślnym Państwowego Egzaminu na Nauczyciela w ludowej szkole rolniczej[43].

---

[40] T. Starzyński: Artykuł programowy szkolnictwa rolniczego. „Szkolnictwo i Oświata Rolnicza" 1922, z.9/11, s.22.

[41] Pamięć boru…

[42] Ibidem; Art. redakcji, „Szkolnictwo i Oświata Rolnicza" 1927, z. 2/3.

[43] Rozporządzenie Ministra Rolnictwa z dn. 14 IX 1927 roku w porozumieniu z Ministrem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w sprawie kwalifikacji zawodowych do na-

Wydane przepisy miały dla nauczycieli ludowych szkół rolniczych zasadnicze znaczenie, gdyż łączyły ich w jedną grupę społeczną – stanowili oni jeden stan zawodowy mający wspólne obowiązki i przywileje, a więc wydawałoby się, że kolejne rządy II Rzeczypospolitej ze względu na słuszną tradycję będą ją kontynuować. Niestety, należy mocno podkreślić, że tak wartościowy akt prawny, w okresie zmniejszania przez kolejne rządy wydatków na rozwój szkolnictwa i redukcję etatów nauczycielskich w latach 1925 – 1939, nie stawał się wystarczającym bodźcem dla absolwentów szkół zawodowych do podejmowania przez nich nauki w zakładach kształcenia nauczycieli do ludowych szkół rolniczych [44]. Większe jeszcze (niż do tej pory) wystąpiło załamanie pedagogicznego szkolnictwa zawodowego po 1931 roku, kiedy to Ministerstwo Rolnictwa zaleciło skrócenie czasu nauczania przedmiotów ogólnokształcących i pomocniczych w tychże placówkach edukacji, a rozwijanie zajęć z przedmiotów zawodowych, szczególnie praktycznych. Tym samym, polityka państwowa II Rzeczypospolitej doprowadziła do przekształcania twórczej szkoły rolniczej w placówkę typu produkcyjnego. Wszak ograniczała wychowanie młodzieży wiejskiej do przygotowania zawodowego, a nie inspirowania jej do udziału w korzystaniu i tworzeniu kultury środowiska lokalnego.

Lewica nauczycielska związana z reformowanym szkolnictwem rolniczym protestowała publicznie, chcąc zaradzić niekorzystnej sytuacji dla rozwoju młodzieży w okresie adolescencji i czasie krystalizowania się planów życiowych człowieka. Np. J. Dziubińska w referacie na Komisji Oświaty Państwowej Rady Rolnej mówiła, m. in.: „Młodzież bez kierunku i jakiejś podniety wykonuje zlecone jej prace, uczy się drogą biernego naśladowania…często po dotkliwych doświadczeniach i niepowodzeniach”[45].

Poza tym rozpoczęła ona organizowanie wędrownych szkól rolniczych żeńskich i męskich opartych na tych samych założeniach, które miały ludowe szkoły rolnicze na początku II Rzeczypospolitej. Zasadniczym celem tej nowej odmiany instytucjonalnej formy oświaty rolniczej dla dorastającej młodzieży wiejskiej stawała się potrzeba zainteresowania jej racjonalnym zarządzaniem gospodarstwa rolnego, a zatem samokształcenia w zakresie agronomii społecznej.

Niekorzystna sytuacja polityczno-społeczna dla rozwoju szkolnictwa rolniczego spowodowała wypracowanie tej nowej odmiany ludowej szkoły rolniczej, jak też konkursów Przysposobienia Rolniczego tworzonych programowo przede wszystkim przez J. K. Mikułowskiego – Pomorskiego i J. Dziubińską [46]. Należy

uczania w ludowych szkołach rolniczych. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, 1927, nr 90, poz. 809.

[44] Por. Listy J. Dziubińskiej do nauczycielek. W: Pamięć boru…..; B. Ługowski: Szkolnictwo w Polsce w latach 1929-1939 w opinii publicznej. Warszawa 1961.

[45] J. Mikułowski – Pomorski, Z. Kobyliński: Czym jest przysposobienie rolnicze. Warszawa 1934, s 6.

[46] K. Wyszomirski: Śp. Jadwiga Dziubińska w pracy przysposobienia rolniczego. „Przysposobienie Rolnicze” 1937, nr 4.

podkreślić, że mimo trudnej sytuacji gospodarczo-społecznej nadal dążyli oni do kształcenia świadomych i w miarę dobrze przygotowanych osób do zawodu rolnika. Temu właśnie służyło wprowadzenie do pracy kół młodzieżowych treści praktyczno-zawodowych[47]. Forma trzystopniowych konkursów rolniczych, czyli pozaszkolnego Przysposobienia Rolniczego opartego na współzawodnictwie celowej działalności w gospodarstwie rolnym, połączona z wyróżnianiem twórczych rolników, stała się szczególnie pożądana w okresie kryzysu gospodarczego. Akcja ta była propagowana na terenie całego kraju przez jej twórców i animatorów. Należy podkreślić, że dla nich ważne stały się przede wszystkim wartości wychowawczo-społeczne owego wspólnego działania młodzieży, a nie tyle finansowe[48]. Podam jedynie to, że jeśli chodzi o pieniądze, to okazało się, że powiatowa szkoła rolnicza była w tym czasie zbyt droga dla małorolnych rolników. Wszak „Roczny koszt kształcenia jednego uczestnika Przysposobienia Rolniczego wynosi około 30 zł., a w szkole rolniczej był on około 20-30 razy wyższy"[49].

Korzystne zmiany, aczkolwiek nie do końca, nastąpiły w modyfikacji edukacji rolniczej z punktu widzenia andragogiki, dopiero po wprowadzeniu przez rząd (na podstawie rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dn.1 VII 1932 roku), wyłączenia szkolnictwa rolniczego spod kompetencji Ministerstwa Rolnictwa. Przekazano go do zakresu czynności Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, mimo tego jednak Sekcja Rolnicza Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej nadal pełniła rolę organu doradczego. To pod jej nadzorem zostały w szkolnictwie rolniczym zatwierdzone następujące szczeble organizacyjne:

– 1-roczna szkoła przysposobienia rolniczego,
– 2-letnia niższa szkoła rolnicza,
– 3-letnie liceum rolnicze.

Niestety orędownicy jednakowego systemu szkolnictwa zawodowego na wsi i w mieście protestowali przeciw zakładaniu 1-rocznych szkół przysposobienia rolniczego, wszak krótki okres nauczania w nich umożliwiał tylko zdobywanie fragmentarycznej wiedzy uczniom. J. Dziubińska na Zjeździe Nauczycielskim w Gdyni w 1935 roku przypominała, że wcześniej już dokonano w nich komasacji przedmiotów nauczania. Dlatego proponowała zmniejszenie godzin zajęć praktycznych na korzyść – jakości i zastąpienie metody werbalnej instruktażem przygotowującym uczniów do pracy samokształceniowej. Uznała, że

---

[47] T. Wieczorek: Geneza pozaszkolnego przysposobienia rolniczego w Polsce. „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1965, nr 1.

[48] Nie charakteryzuję ich toku edukacji, gdyż o nim już pisałam w opublikowanym artykule. Wskazałam w nim także na wartości i ograniczenia w wychowaniu rolniczym w czasie realizowanych konkursów Przysposobienia Rolniczego. G. Kempa: Wychowanie zawodowe rolników w rozumieniu Karola Józefa Mikułowskiego – Pomorskiego. W: Sapia-Drewniak E., Stopińska-Pająk A. (Red.): Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej. Toruń 1997.

[49] T. Wieczorek: Geneza pozaszkolnego…, s. 7.

„Obciążanie [uczniów – dop. G. K] jednostajną robotą fizyczną przeszkadza szkole w spełnianiu jej zadań”[50]. Uzasadniała, że 1-roczne szkoły przysposobienia rolniczego stały się „ślepymi uliczkami”. Brała pod uwagę to, że w systemie szkolnictwa zawodowego, licea rolnicze były jedyną formą średniego instytucjonalnego kształcenia zawodowego, która nie miała drożności ze szkołą zawodową niższego szczebla. Zatem starała się przekonać nauczycieli, że twórcy ustawy naruszyli dążenie społeczności wiejskiej do jednolitego kształcenia dzieci wszystkich warstw społecznych. Poza tym, przekonywała ona, że krzywdą dla dzieci wiejskich uczących się w szkołach rolniczych było jeszcze to, że nie zatwierdzono w stosunku do nich, obowiązującego przymusu kształcenia młodzieży do 18 roku życia w innych rodzajach szkolnictwa zawodowego[51]. Braki te w przepisach zostały dopiero zauważone w 1937 roku, a więc w roku śmierci J. Dziubińskiej, zatem dzieło prekursorki oświaty rolniczej należało dalej rozwijać.

Ponadczasowość dzieła Jadwigi Dziubińskiej

Analizowane materiały źródłowe umożliwiły mi stwierdzić, że J. Dziubińska przez całe życie związana była zawodowo i pedagogicznie z młodzieżą wiejską, a w szczególności z jej edukacją rolniczą. Niestrudzenie należała już w czasie zaborów do nielicznego zespołu znawców kształcenia rolniczego. Jej wieloletnie doświadczenia pedagogiczne w szkolnictwie rolniczym żeńskim i męskim dało podstawy do określenia teoretycznych założeń oświaty rolniczej, z której korzystała młodzież wiejska angażująca się w unowocześnianie życia i gospodarki rolnej na polskich wsiach.

Dlatego dorobek J. Dziubińskiej dotyczący oświaty rolniczej już z okresu zaborów, należy uznać za początek agronomii społecznej. Wypracowany stylobat teoretyczny – w wolnej Polsce nadal ona sprawdzała, pogłębiała i rozwijała.

Trudno nie było mi dostrzec, że program wychowania rolniczego opracowany przez J. Dziubińską zawiera elementy trwałe, m.in. treści, które były ważne zarówno w okresie tworzenia się państwa polskiego, jak i w swej podstawie są istotne teraz, w obecnych czasach nie straciły na wartości. Należy tu także wymienić metody rozwijające samodzielność młodzieży wiejskiej w trakcie edukacji rolniczej. Zarówno one, jak i formy zajęć uaktywniające uczniów w działaniach zespołowych przetrwały do czasów dzisiejszych. Naukowcy uważają je za najważniejsze w procesie wychowania i nauczania zawodu rolnika.

Poza tym uważam, że w II Rzeczypospolitej dorobek J. Dziubińskiej stanowił znaczący już materiał teoretyczno – praktyczny do uformowania dwóch kierunków pracy oświatowej związanej z rozwojem nowoczesnej polskiej wsi, a

[50] J. Dziubińska: Szkodliwe eksperymenty w szkolnictwie rolniczym. „Młoda Myśl Ludowa” 1935, nr 8/9.
[51] Ibidem.

mianowicie: doradztwa rolniczego i pozaszkolnej oświaty rolniczej. Dowiodła ona, swym dziełem, że w wychowaniu rolniczym nie jest ważny „domysł", ale doświadczenie – nauczanie oparte na poglądowości.

Uznać należy także, że J. Dziubińska w czasie tworzenia się andragogiki[52] była twórczynią jednej z jej subdyscyplin, a mianowicie andragogiki rolniczej.

Źródła Jadwigi Dziubińskiej

1. Dziubińska J.: Kursy dla młodzieży rolniczej. W: Praca oświatowa: jej zadania, metody, organizacja: podręcznik. Red. T. Borowski, Z. Daszyńska-Golińska, J. Dziubińska, Z. Gargas, M. Heilpern, M. Heilpern, Z. Kruszewska, L. Krzywicki, H. Orsza, St. Posner, M. Stępowski, T. Szydłowski, Wł. Weychert-Szymanowska. Kraków 1913.
2. Dziubińska J.: Powstanie szkoły ludowej rolniczej im. T. Klonowskiego w Sokołówku. „Ogniwo" 1936, nr 3.
3. Dziubińska J.: Sami twórzmy moc Kruszynka. „Zaranie" 1912, nr 12.
4. Dziubińska J.: Szkodliwe eksperymenty w szkolnictwie rolniczym. „Młoda Myśl Ludowa" 1935, nr 8/9.
5. Dziubińska J.: Tego nam potrzeba. „Zaranie 1912, nr 43- 45;
6. Dziubińska J.: W sprawie Kruszynka. „Zaranie „ 1910, nr 9.
7. Dziubińska J.: Z inicjatywy zaraniarzy w 1909 roku. „ Zaranie" 1910, nr 7.

Bibliografia

1. (b. a.), 60 lat Towarzystwa Rolniczego w Cieszynie. „Rolnik Śląski" 1930, nr 28.
2. Art. redakcji, „Szkolnictwo i Oświata Rolnicza" 1927, z. 2/3.
3. Bigeleisen-Żelazowski B.: Zarys psychologii pracy. Warszawa 1968.
4. Bobrowska-Nowak W.: Początki polskiej psychologii. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
5. Bronikowski W.: Agronomia społeczna jako środek polityki społecznej. Warszawa 1938.
6. Bronikowski W.: Drogi postępu chłopa polskiego. Warszawa 1931.
7. Gawlikowski J.: W sprawie zwiększenia frekwencji młodzieży szkolnej w ludowych szkołach rolniczych. „Szkolnictwo i Oświata Rolnicza" 1922, z. 1.
8. Głodowska – Sampolska W.: Czerwone zorze. Warszawa 1965.
9. Grabski W.: Wychowanie gospodarcze społeczeństwa. Warszawa 1929.
10. Kempa G.: Edukacja dziewcząt i kobiet śląskich (od końca XIX wieku do 1939 roku). Katowice 1996.

[52] Por. A. Stopińska – Pająk: Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki rozwoju. Problematyka. Koncepcje. Katowice 1994.

11. Kempa G.: Wychowanie zawodowe rolników w rozumieniu Karola Józefa Mikułowskiego – Pomorskiego, [W:] Sapia–Drewniak E., Stopińska–Pająk A. (Red.): Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej. Toruń 1997.
12. Kłapkowski T.: Zagadnienie rolnicze jako zagadnienie społeczne. Odbitka z III tomu Rocznika Socjologii Wsi. Warszawa 1938.
13. Ługowski B.: Szkolnictwo w Polsce w latach 1929-1939 w opinii publicznej. Warszawa 1961.
14. Makówna M.: Początki ludowego szkolnictwa rolniczego w Królestwie Polskim. „Spółdzielczy Przegląd Naukowy" 1933, z. 8.
15. Maziarz Cz.: Andragogika rolnicza. Warszawa 1977.
16. Mazurowa Z., Wyszomirska L. (Red.): Pamięć boru. Wspomnienia o Jadwidze Dziubińskiej i wybór jej przemówień, artykułów, listów. Warszawa 1968.
17. Mikułowski – Pomorski J., Kobyliński Z.: Czym jest przysposobienie rolnicze. Warszawa 1934.
18. Mikułowski –Pomorski J.: Z bieżącej oświaty rolniczej. Warszawa 1928.
19. Nowacki T.: Wychowanie przez pracę. Warszawa 1964.
20. Podkowa S.: Rolnictwo jako sprawa narodowa. Warszawa 1929;
21. Poleszczuk M.: Właściwa droga wsi do dobrobytu. Warszawa 1934.
22. Program ludowej szkoły męskiej o kursie 11-miesięcznym. Warszawa 1921.
23. Program ludowej szkoły rolniczej żeńskiej o kursie 11-miesięcznym. Warszawa 1921.
24. Przemówienie sejmowe J. Dziubińskiej. Sprawozdanie stenograficzne z 74 posiedzenia Sejmu Ustawodawczego z dn. 21 VII 1919 roku, łamy 12-14, W: Sejm Ustawodawczy Rzeczypospolitej Polskiej, 1919, druk nr 626.
25. Radlińska H.: Oświata dorosłych. Warszawa 1947, s. 111.
26. Radlińska H.: Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Warszawa 1937.
27. Radlińska H.: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Warszawa 1935.
28. Rozporządzenie Ministra Rolnictwa z dn. 14 IX 1927 roku w porozumieniu z Ministrem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w sprawie kwalifikacji zawodowych do nauczania w ludowych szkołach rolniczych. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, 1927, nr 90, poz. 809.
29. Sempołowska S.: Z tajemnic Ciemnogrodu. Warszawa 1924.
30. Starzyński T.: Artykuł programowy szkolnictwa rolniczego. „Szkolnictwo i Oświata Rolnicza" 1922, z. 9/11.
31. Statystyka z lat 1921-1939. Wydziału Oświaty Rolniczej w Ministerstwie Rolnictwa. Warszawa 1939.
32. Stecki J., Zagadnienie rozwoju gospodarczego wsi polskiej. Warszawa 1938.

33. Stopińska – Pająk A.: Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki rozwoju. Problematyka. Koncepcje. Katowice 1994.
34. Surzycki S.: Rozwój wiedzy rolniczej w Polsce. Kraków 1928.
35. Świętochowski A.: Historia chłopów polskich w zarysie. T. 2, Lwów 1928, s. 64.
36. Weychert – Szymanowska W., Lud polski a oświata. Dąbrowa Górnicza 1915.
37. Wieczorek T.: Geneza pozaszkolnego przysposobienia rolniczego w Polsce. „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1965, nr 1.
38. Wieczorek T.: Zarys dziejów szkolnictwa rolniczego w Polsce do 1939 roku. Wrocław 1968.
39. Wroczyński R.: Dzieje oświaty polskiej 1795-1945. Warszawa 1980.
40. Wyszomirski K.: Śp. Jadwiga Dziubińska w pracy przysposobienia rolniczego. „Przysposobienie Rolnicze" 1937, nr 4.

Theoretical and Practical Reasons of Jadwiga Dziubińska's Journey to Agricultural Andragogy

Key words: Jadwiga Dziubińska (1874-1937), agriculture-related education, originator of Polish agricultural education

Summary: The turn of the nineteenth century was a time of intense development of pedagogical thought as well as the beginning of agricultural education of Polish peasants. One of those who shaped this education was Jadwiga Dziubińska (1874-1937). This is why the main problem discussed in the article is the identification of theoretical and practical foundations for agricultural education of rural communities in the professional work of J. Dziubińska. To point them out, the Author looks back on Dziubińska's agriculture-related education, her life in a rural area and relations with people who were concerned about rural communities and interested in their development. She analyzes and evaluates the above, while taking into account the need to modernise the life and economy of the Polish countryside. She recognises J. Dziubińska as the originator of Polish agricultural education.

Dane do korespondencji:
Dr hab. Grażyna Kempa
Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
Instytut Pedagogiki
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Śląski
ul. Grażyńskiego 53
40-126 Katowice
e-mail: kempa@siec2000.pl

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Monika Sulik

W POSZUKIWANIU ŚLADÓW PIONIERSKIEJ MYŚLI ANDRAGOGICZNEJ JOANNY LANDY-TOŁWIŃSKIEJ

I chociaż przypadek zrządził o mojej pracy nauczycielskiej,
to tak w niej zasmakowałam,
że i po likwidacji analfabetyzmu
zamierzam dalej pracować w oświacie dorosłych[1]

Słowa kluczowe: analfabetyzm, edukacja dorosłych , praca oświatowa,

Streszczenie: Autorka w tekście podejmuje próbę ukazania dorobku jednej z pionierek oświaty dorosłych, Joanny Landy-Tołwińskiej, której głównym polem działalności była walka z analfabetyzmem. W artykule przedstawione zostały osiągnięcia Landy-Tołwińskiej zarówno przez pryzmat jej prac badawczych jak i organizacyjnych związanych z podejmowaniem licznych działań oświatowych na rzecz dorosłych, a szczególnie analfabetów. Autorka przywołuje w tekście liczne fragmenty narracji działaczki, które stanowią sugestywne dopełnienie opisu oraz interpretacji jej osiągnięć. W artykule została również ukazana Joanna Landy-Tołwińska we wspomnieniach oraz przedstawiono inspiracje dla współczesności, jakie można zaczerpnąć z jej pionierskiej pracy oświatowej.

Chociaż dorobek oraz praca oświatowa Joanny Landy-Tołwińskiej z osobami dorosłymi, w wielu wymiarach zasługuje na miano pracy pionierskiej, to należy ona do postaci w pewnym sensie zapomnianych i niedocenionych w obszarze andragogiki. Jak to możliwe, że postać, która oddała się w pełni walce z analfabetyzmem i stworzyła zręby metodyki nauczania dorosłych, sama dotychczas doczekała się zaledwie kilku wzmianek w publikacjach o tematyce andragogicznej? W tym miejscu warto wspomnieć o znaczącej publikacji andragogicznej autorstwa Agnieszki Stopińskiej-Pająk: *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*, gdzie Autorka doceniła wkład J. Landy-Brzezińskiej (Pierwsze nazwisko J. Landy-Tołwińskiej) w opracowaniu wskazówek metodycznych do pracy z dorosłymi oraz zaprojektowaniu wzorowych pod względem metodycz-

[1] J. Landy-Brzezińska: *Uczymy czytać! Jak należy uczyć dorosłych czytania i pisania*. Warszawa 1950, s. 45.

nym konspektów pierwszych lekcji z elementarzem dla dorosłych „Czytamy”[2]. Z kolei Olga Czerniawska nazwała Tołwińską: „specjalistką od alfabetyzacji” oraz zaznaczyła, że jej kompetencje były wysoko cenione w gremiach specjalistów – andragogów[3]. Jednak czy to wystarczy by ocalić postać i dorobek Landy-Tołwińskiej od zapomnienia? Zapoznając się z publikacjami jej autorstwa, nie sposób nie odnieść wrażenia, że teksty te cechuje wyjątkowa refleksyjność i wrażliwość andragogiczna oraz, że mogą się one stać wyjątkowo interesującą inspiracją dla współczesności. Autorka bowiem w swych publikacjach wiele miejsce poświęca na ukazanie złożonej sytuacji edukacyjnej ludzi dorosłych, a szczególnie analfabetów. Zawsze podkreśla jak istotne dla skuteczności procesu dydaktycznego jest poznanie uczniów oraz ich podmiotowe traktowanie. A zatem z całą pewnością myśl andragogiczna, którą rozwijała Joanna Landy-Tołwińska zasługuje na ponowne odkrycie oraz przybliżenie. Tak więc celem tego artykułu jest ukazanie pionierskiej działalności oraz rozwojowej myśli andragogicznej Joanny Landy-Tołwińskiej.

Wątek biograficzny…

Na temat prywatności prekursorki wiemy niewiele**.** Nawet znalezienie najbardziej podstawowych danych biograficznych jest wyjątkowo kłopotliwe. Postać ta nie jest opisana w Encyklopedii Pedagogicznej ani też w Biogramach Uczonych Polskich. O dacie urodzin i śmierci badaczki oraz danych dotyczących jej pochodzenia i rodziny dowiadujemy się dzięki stronie internetowej zawierającej genogramy rodzinne[4]. Kilka informacji o sobie zdradza sama Tołwińska w swych publikacjach. Działaczka ta, urodziła się w 1906 roku, była córką Aleksandra Landego, wybitnego lekarza pediatry i pedagoga, oraz Romany Golde. Siostra Stanisława Landego. Dwukrotnie zamężna. Pierwszy mąż Tadeusz Brzeziński, przedwcześnie zmarły, natomiast drugi mąż – Stanisław Tołwiński. Matka dwojga dzieci – Krystyny Brzezińskiej oraz Bolesława Tołwińskiego. Zmarła w roku 1993, w wieku 87 lat. Jak zatem widać początek działalności oświatowej Joanny Brzezińskiej przypadł na niezwykle trudny i pod wieloma względami skomplikowany czas. Polska po zakończeniu II wojny światowej borykała się z szeregiem problemów, do których z pewnością zaliczyć można niemal wszechobecny analfabetyzm. Kontekst społeczny w sposób szczególny widoczny jest w twórczości autorki, która swoją andragogiczną misję potraktowała zadaniowo. Z wielkim zaangażowaniem podjęła się prac na rzecz likwidacji analfabetyzmu. Jej spuścizna pisarska głównie związana jest z podręcznikami zawierającymi czytanki dla dorosłych, z metodyką nauczania

[2] A. Stopińska-Pająk: *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice 1994, s. 72.
[3] O. Czerniawska: *Uczestnicy edukacji dorosłych w pamięci nauczycieli*. „Edukacja Dorosłych” 2009, nr 1, s. 44.
[4] http://familytrees.genopro.com/Grzegorz/Landy/default.htm?page=Landy-Tolwinska-Joanna-ind00023.htm. Pobrano dnia 13.07.2010.

dorosłych oraz właśnie z analfabetyzmem. Największą popularnością cieszyły się elementarze „Start" oraz „Na trasie" jej autorstwa, których nakłady w Polsce Ludowej osiągnęły nigdy dotąd nie notowane wysokości („Start"- 1270 000 egzemplarzy, a podręcznik dla zaawansowanych „Na trasie" – 690 000 egzemplarzy)[5]. W podręcznikach tych, przedstawiła nową w Polsce na ówczesne czasy koncepcję elementarza dla dorosłych. Była to koncepcja dwuczęściowego podręcznika, który miał wiele zalet i górował nad tradycyjnymi elementarzami gdyż zwierał o wiele bogatszy materiał metodyczny i treściowy, co pozwalało na wprowadzenie druku od początku – czyli już w części pierwszej. Urozmaicony materiał do ćwiczeń w dużym stopniu wyręczał nauczyciela w układaniu ćwiczeń, a jednocześnie zapewniał wybór odpowiednich zadań dla każdego ucznia w zależności od jego poziomu i zdolności oraz zaprawiał uczniów do samodzielności i przygotowywał do samokształcenia[6]. Ponadto działaczka z zaangażowaniem współpracowała z miesięcznikiem „Praca Oświatowa", gdzie często zabierała głos w dziale *walka z analfabetyzmem*. Była nie tylko autorką licznych publikacji, ale również niezwykle żywo działała na polu organizacyjnym. Pełniła szereg znaczących funkcji w powojennej oświacie dorosłych. Była współorganizatorką oraz kierownikiem pedagogicznym licznych konferencji i kursów metodycznych dla organizatorów i nauczycieli oświaty dorosłych. Naukowo była związana z Zakładem Kształcenia Dorosłych Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego. Od 1947 roku do połowy 1950 roku pełniła również rolę kierowniczki Poradni Nauczania Początkowego Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego[7]. Ponadto była członkinią Międzynarodowego Instytutu Edukacji Dorosłych czy Alfabetyzacji Dorosłych w Teheranie[8]. O pracy oświatowej oraz pierwszych doświadczeniach w pracy dydaktycznej z dorosłymi dowiadujemy się od samej badaczki, która w jednej ze swych publikacji tak wspomina:

Moją pracę oświatową rozpoczęłam jako nauczycielka w początkowej szkole żołnierskiej, następnie zostałam instruktorką oświatową, szczególnie zajmującą się opieką nad początkowym nauczaniem dorosłych, układałam programy, elementarze, pisałam artykuły i różne prace metodyczne z tego zakresu. W Polsce Ludowej brałam czynny udział w pracach przygotowawczych, a następnie w samej kampanii walki z analfabetyzmem w okresie 1945-1950 r. [9].

Jak zostałam nauczycielką? Byłam już na drugim roku Uniwersytetu, gdy związek Akademicki Młodzieży Polskiej, do którego należałam zgłosił swój udział w akcji likwidacji analfabetyzmu (...). Pierwsza lekcja. Przed lekcją miałam wielką tremę. Jak mnie przyjmą dorośli uczniowie, niektórzy starsi ode

[5] J. Landy-Tołwińska: *Analfabetyzm w Polsce i na świecie*. Warszawa 1961, s. 88.
[6] J. Landy-Tołwińska: *Przewodnik metodyczny do elementarza dla dorosłych „Nowy Tor"*. Warszawa 1963, s. 6.
[7] J. Landy-Tołwińska: *Analfabetyzm w Polsce i na świecie*. Warszawa 1961, s. 6.
[8] O. Czerniawska: *Uczestnicy edukacji dorosłych w pamięci nauczycieli*. „Edukacja Dorosłych" 2009, nr 1, s. 44.
[9] J. Landy-Tołwińska: *Analfabetyzm w Polsce i na świecie*. Warszawa 1961, s. 5-6.

mnie? Czy potrafię przemówić do nich, zjednać ich zaufanie? Czy nie popełnię wielkich błędów metodycznych?[10].

Jak widać niepewność i troski związane z umiejętnościami nauczycielskimi, trapiły J.Landy-Tołwińską, która rozpoczynała swą pracę. Były one nie tylko związane z jej młodym wiekiem ale także brakiem doświadczenia, o czym nie bała się pisać. W publikacji „Uczymy czytać*"*, autorka zapisała:

Błąd, który popełniłam wynikał z braku doświadczenia. Nie mniej jednak osiągnęłam drugi bardzo ważny cel, zdobyłam zaufanie moich uczennic, udało mi się natchnąć je wiarą we własne siły, zachęcić do nauki[11].

Myślę, że śmiałe pisanie przez Tołwińską o niepewnościach i pierwszych sukcesach związanych z prowadzeniem dorosłych sprawia, że postać ta oraz jej praca oświatowa są autentyczne i przekonujące, który to bowiem nauczyciel dorosłych nie boryka się z podobnymi odczuciami?

Potrzeba sięgania do korzeni i historii

Jak zauważa Sławomir Sztobryn, wiedza historyczna jest *koniecznym składnikiem edukacji, w którym spotkanie z innym jest nieuniknione. Sama zresztą historia jest czymś zgoła różnym od teraźniejszości właśnie przez to, że jest spełnioną przeszłością. Permanentnie nabywana wiedza historyczna uczy wyrozumiałości i pokory wobec rzeczywistości. Pokazuje ludziom ich społeczne, polityczne, cywilizacyjne i czasowe osadzenie*[12]. Niekwestionowaną zaletą publikacji i prac badawczych Joanny Landy- Tołwińskiej jest w moim odczuciu podkreślanie przez nią samą w szczególny sposób potrzeby ukazywania zjawisk, które ogarniamy procesem badawczym w kontekście historycznym. Sama badaczka czyni to niezwykle rzetelnie, co widoczne jest w dwóch poniższych fragmentach narracji:

Początkowo praca moja miała dotyczyć współczesności. Jednakże w miarę zbierania materiałów, widziałam konieczność dodania tła historycznego, bez którego teraźniejszość nie rysuje się plastycznie i w pełni jasno[13](podkreślenie M.S).

O sposobach nauczania (czyli o metodach) będzie mowa w następnych rozdziałach. Zanim jednak do nich przejdziemy, zapoznamy się z dziejami mowy ludzkiej i pisma. Mowa i kultura bowiem miały wpływ na rozwój pisma, to zaś z kolei na sposób uczenia i rozpowszechniania. Znajomość tych dziejów potrzebna jest również do pogadanek, aby unaocznić naszym uczniom, jaką mozolną

---

[10] J. Landy-Brzezińska: *Uczymy czytać! Jak należy uczyć dorosłych czytania i pisania*. Warszawa 1950, s. 41.

[11] J. Landy-Brzezińska: *Uczymy czytać! Jak należy uczyć dorosłych czytania i pisania*. Warszawa 1950, s. 44.

[12] S. Sztobryn: *Historia wychowania. Wprowadzenie.* W: Śliwerski B.(Red.): Pedagogika I. *Podstawy nauk o wychowaniu.* Gdańsk 2006, s. 4.

[13] J. Landy-Tołwińska: *Analfabetyzm w Polsce i na świecie*. Warszawa 1961, s. 5-6.

drogę przebyła ludzkość, zanim poznała dobrodziejstwa alfabetu i jak trudną sztuką było ongiś czytanie[14] (podkreślenie M.S).

Tym samym, w publikacjach autorstwa Joanny Tołwińskiej bardzo widoczny jest duch ówczesnych czasów. Teksty czytanek nasycone są treściami o charakterze ideologicznym i propagandowym Są na miarę czasów, w których żyła i tworzyła**.** A oto przykład z podręcznika „Start. Nauka czytania i pisania dla dorosłych":

Odbudowa Polski
Była wojna. Okropna wojna.
Dookoła ruiny.
Ale my odbudujemy Polskę.
Odbudujemy
Domy, tory, mosty.
Odbudujemy
Stare i wybudujemy nowe.
Dalej do roboty!
Budujemy nową Polskę![15].

Warto w tym miejscu wspomnieć również o czytance dla dorosłych zatytułowanej „Trudne zwycięstwo", gdzie autorka opisuje historię rodziny Piotra Stolarczyka, który walczy z alkoholizmem. Walkę tę wygrywa. Książka ta jest swoistą laurką dla ideologii socjalistycznej. Hasła typu *Alkohol to Twój wróg*, czy też *Dzieciom i młodzieży wódki się nie sprzedaje*, są pogrubione i zapisane w ramkach. Na końcu książki znajduje się ok. 40 pytań i odpowiedzi na temat alkoholizmu. Dla ukazania siły ideologii socjalistycznej pozwolę sobie przytoczyć jedno z pytań wraz z odpowiedzią:

Pyt. *Od czego zależą czynniki walki z alkoholizmem*?

Odp. *Od uświadomienia i wciągnięcia do czynnej walki z klęską pijaństwa szerokich mas społecznych i od wychowania dzieci i młodzieży w duchu socjalistycznym*[16].

Sama autorka, kilka lat później zaznacza: *w latach 1948-1956 (...) domagano się od autora zaktualizowania podręcznika pod względem politycznym. (...) Późniejsze części elementarze znalazły się pod presją tak jednostronną w swych tendencjach, że nieraz absurdalną w stosunku do możliwości metodycznych i materiału dydaktycznego tego rodzaju podręcznika. W każdym kolejnym wydaniu trzeba było poprawić niektóre czytanki oraz dawać uzupełnienie pod kątem bieżącej polityki, co groziło przekształceniem książki w nudną „urzędów-*

[14] J. Landy-Brzezińska: *Uczymy czytać! Jak należy uczyć dorosłych czytania i pisania*. Warszawa 1950, s. 11.
[15] J. landy- Brzezińska: *Start. Nauka czytania i pisania dla dorosłych*. Warszawa 1948, s. 34.
[16] J. Landy-Tołwińska, H. Puczyńska-Wentlandtowa: *Trudne zwycięstwo*. Warszawa 1951.

kę" lub „agitkę". Mogło to gruntownie zniechęcić do czytania[17]. Interesujące jednak jest to, że autorka dostrzegała wartość w *umiejętnej propagandzie* oraz widziała w niej znaczącą rolę w zakresie motywowania analfabetów do nauki. W jednej ze swych publikacji napisała: *Jak sprawić, by analfabeci garnęli się do nauki? Oczywiście najlepiej poprzez umiejętną propagandę, która rozbudzi szersze zainteresowania, potrzeby kulturalne oraz ukaże polityczne korzyści jakie daje nauka (...)*[18].

Poszukiwanie prawdy

Choć działalność Landy-Tołwińskiej przypadała na lata, gdy królował socrealizm, charakteryzujący się między innymi propagandowym zakłamaniem, to ona sama starała się być sojuszniczką prawdy, co widoczne jest między innymi w poniższych fragmentach jej publikacji:

(...) w części współczesnej (lata 1945-1950) autorka niejedno zanotowała, o czym milczą oficjalne sprawozdania i artykuły z tego okresu[19](podkreślenie M.S).

Pisać trzeba tylko prawdę, bo tylko ona mieć będzie wartość. Trzeba przy tym pisać bezstronnie, a szczerze i swobodnie (...)[20](podkreślenie M.S).

Poznanie motywów pisania pamiętnika ważne jest zarówno dla oceny autentyzmu tego dokumentu, jak też dla bliższego poznania jego autora – pisze Tołwińska[21] (podkreślenie M.S).

A zatem poszukiwanie prawdy, oraz dbałość o to by być w swej pracy autentycznym, zdają się być widoczne w pracach Tołwińskiej, nawet tych tak bardzo nasyconych propagandą ideologiczną.

Wskazówki do pracy andragogicznej

Prace Joanny Landy-Tołwińskiej są niezwykle interesującym materiałem zarówno pod względem naukowo-poznawczym jak i dydaktycznym. Autorka na podstawie dostępnych wyników badań jak i swoich doświadczeń przekazała wiele cennych uwag i wskazówek do pracy oświatowej z dorosłymi. Stwierdzenia te, nie tylko nie tracą na swej aktualności ale korespondują z najistotniejszymi **zasadami nauczania dorosłych,** uznawanymi we współczesnej dydaktyce dorosłych. Badaczka podkreśla bowiem, że dorosły ma już za sobą spory zasób doświadczeń życiowych i z tym należy się liczyć zarówno w doborze metod jak i treści nauczania. Pisze także o znaczeniu uwarunkowań środowi-

---

17 J. Landy-Tołwińska: *Analfabetyzm w Polsce i na świecie*. Warszawa 1961, s. 217.
18 J. Landy-Brzezińska: *Przymus czy umiana propaganda*. „Wiedza i Życie" 1947, nr 10, s. 911.
19 J. Landy-Tołwińska: *Analfabetyzm w Polsce i na świecie*. Warszawa 1961, s. 5-6.
20 J. Landy-Tołwińska*: Od samouctwa do samokształcenia*: *na podstawie 300 pamiętników samouków*. Warszawa 1968, s. 224.
21 Ibidem, s. 16.

skowych w kształtowaniu zainteresowań uczniów dorosłych a tym samym o potrzebie poznania i znajomości tych uwarunkowań przez nauczycieli. Podkreśla również, iż dorosły uczeń ma do nauki nastawienie przede wszystkim praktyczne, czyli musi widzieć korzyści wynikające z nauki[22]. Autorka zaznacza również, iż uczniowie dorośli są krytyczni i wymagający, pisze: *dorośli uczniowie chcą rozumieć, jak się uczymy, czego uczymy i po co uczymy. Nie dadzą bezkrytycznie narzucić sobie nowych pojęć i wiadomości, chcą być przekonani*[23].

Joanna Landy-Tołwińska często zaznacza jak ważna jest w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych dla dorosłych treść i podkreśla by dbać o jej dostosowanie do wieku i doświadczeń osób dorosłych. W przewodniku dla nauczających według elementarza dla dorosłych „Start" pisze:

Elementarz dla dorosłych różni się od elementarza dla dzieci w tym samym stopniu, w jakim psychika dorosłego inna jest od dziecięcej. Dotyczy to zarówno sposobu, czyli metody nauczania, jak i treści czytanek. W nauczaniu dorosłych treść jest niemniej ważna od metody. Nie możemy uczyć techniki czytania i pisania nie rozwijając jednocześnie umysłu, nie informując o ważniejszych sprawach życia współczesnego w skali naszego państwa, nie budząc zainteresowań i chęci do dalszego kształcenia[24]. Co więcej, autorka podkreśla znaczenie czynnika uczuciowego, emocjonalnego, w nauczaniu dorosłych, co obrazuje następujący fragment: *Aby usprawnić początkowy proces czytania, podawać należy wyrazy bliskie, często używane tak aby ich odpoznanie budziło podobne uczucie, co napotkanie dobrze znanych a miłych twarzy. Często, niestety, nie doceniamy uczuciowego czynnika w nauczaniu, przeceniamy natomiast intelektualny*[25]. Z wrażliwością pisze również o traktowaniu uczniów dorosłych, oraz o ocenie ich postępów: *poprawianie błędów w mówieniu powinien nauczyciel czynić dyskretnie, aby nie zrazić mówiącego i nie osłabić wiary w jego siły, nie urazić ambicji wobec całej klasy. Nie należy też przerywać uczniowi w trakcie jego wypowiedzi, bo straci wątek myśli* [26].

Zatem jaki powinien być nauczyciel – andragog?

Tołwińska namawia by podjąć autorefleksję za pomocą prostego pytania: czy mogę uczyć? To pierwsze pytanie – pisze Tołwińska, które powinien zadać

---

[22] J. Landy-Brzezińska: *Przewodnik dla nauczających według elementarza dla dorosłych „Start".* Warszawa 1938, s. 9.

[23] J. Landy-Brzezińska: *Uczymy czytać! Jak należy uczyć dorosłych czytania i pisania*. Warszawa 1950, s. 10.

[24] J. Landy-Brzezińska: *Przewodnik dla nauczających według elementarza dla dorosłych „Start".* Warszawa 1938, s. 7.

[25] J. Landy-Tołwińska: *Analfabetyzm w Polsce i na świecie*. Warszawa 1961, s. 233.

[26] J. Landy-Brzezińska: *Przewodnik dla nauczających według elementarza dla dorosłych „Start".* Warszawa 1938, s. 69.

sobie kandydat na nauczyciela. Aby odpowiedzieć na to zasadnicze pytanie twierdząco, należy:

1) *Myśleć o uczniu, wejść w jego położenie, zrozumieć jego psychikę,*
2) *Znaleźć w sobie dość cierpliwości i wytrwałości, aby mimo trudnych warunków nie przerwać pracy przed osiągnięciem celu;*
3) *Stworzyć taki życzliwy, koleżeński stosunek między uczącym a uczniem, aby nie dać mu odczuć swej „wyższości", a jego położenia jako analfabety (...)*[27].

Autorka pisze o czym należy pamiętać aby być dobrym nauczycielem. Jako podstawę dobrej pracy nauczycielskiej uznaje *staranne przygotowanie się do lekcji. Pracowitość i sumienność w pracy nauczycielskiej wystarczą by osiągnąć dobre rezultaty. Talent pedagogiczny zaś podnosi tę pracę na wyżyny nie dla każdego dostępne, toruje drogę postępowi i udoskonaleniom metodycznym, a nieraz wytycza nowe drogi nauczania*[28]. W swych pracach edukatorka zaznacza również jakich błędów powinien się nauczyciel wystrzegać. Pisze o zgubnym znaczeniu rutyny w pracy nauczyciela, *który ufny w nabyte doświadczenie zda się na rutynę, na szablon lekcyjny, stanie się złym oświatowcem. Żywy, krytyczny umysł, rozlegle zainteresowania, stała praca nad sobą zapobiegają rutynie*[29].

Kolejne dwa kardynalne błędy nauczyciela to zdaniem Landy-Tołwińskiej improwizacja i niepunktualność, o których pisze tak:

Improwizacja – gdy ufny w swój talent a leniwy nauczyciel uważa, że i bez przygotowania lekcja „jakoś pójdzie". Jest to karygodne niedbalstwo, lekceważenie czasu i pracy powierzonych swojej pieczy słuchaczy. Niepunktualność- jest jeszcze jednym grzechem głównym nauczyciela. Choroba ta dość rozpowszechniona w naszym narodzie, właśnie przez oświatowców powinna być szczególnie tępiona[30].

Działania nauczyciela, jak dalej pisze autorka powinny mieć przede wszystkim charakter **inspirujący i motywujący:** *Naszą tedy rzeczą jest przekonać ich, że na naukę nigdy nie jest za późno, podać przykłady, w których nawet starsi ludzie nauczyli się czytać i pisać w niedługim czasie, Krótko mówiąc musimy rozbudzać w nich wiarę we własne siły, a i potem w trakcie nauczania stale dodawać odwagi*[31].

To właśnie zagadnieniom związanym z motywacją dzięki swemu doświadczeniu Tołwińska poświęciła sporo miejsca w swych pracach badawczych. Opierając się na fachowej literaturze psychologicznej oraz wynikach badań

---

[27] J. Landy-Brzezińska: *Przewodnik dla nauczających według elementarza dla dorosłych „Start".* Warszawa 1938, s. 7.
[28] Ibidem, 49.
[29] Ibidem, s. 70-71.
[30] Ibidem, s. 71.
[31] J. Landy-Brzezińska: *Uczymy czytać! Jak należy uczyć dorosłych czytania i pisania*. Warszawa 1950, s. 9.

(m.in. G.R. Robertsa, E.L. Thorndike oraz Donalda E. Supera) dokonała rzetelnej analizy motywów uczenia się samouków, którzy brali udział w *konkursie na pamiętnik*. I tak wyróżniła następujące motywy, które w swej publikacji ukazała w kontekście sugestywnych przykładów narracji zaczerpniętych z pamiętników samouków:

I Grupa – motywy introwersyjne, które obejmują motywy: *1. Praktyczne i zawodowe, 2. Prestiżowo-kompensacyjne (tu również ambicja i aspiracje), Poznawcze (intelektualne i emocjonalne), 4. Filozoficzne (związane z potrzebami samookreślenia, sensu życia, uporządkowania światopoglądu itp. Problemów wyższego rzędu).*

II Grupa – motywy ekstrawersyjne, to motywy: *1. Rodzinne, 2. Społeczne (środowiskowe i klasowe), 3. Patriotyczne, 4. Internacjonalistyczne*[32].

Ponadto nauczyciel powinien również zapalać uczniów do pracy samokształceniowej. Jej postulat mimo, iż minęło 60 lat nie stracił swego znaczenia gdyż jak słusznie zauważyła Tołwińska: s*amokształcenie jest dziś koniecznością dla każdego, kto nie chce pozostać w tyle w szybko zmieniającym się świecie, bez względu na zdobyte w młodości wykształcenie (...)*[33].

Landy-Tołwińska swoją postawą udziela nam jeszcze jednej „lekcji", która jest wypadkową jej działalności naukowej, organizacyjnej oraz badawczej. Mianowicie uczy nas **konsekwencji,** gdyż sama zdaje się być niezwykle konsekwentna. I tak autorka pisała o analfabetyzmie, zajmowała się problematyką analfabetyzmu w swoich badaniach oraz pracy oświatowej, wreszcie organizowała oraz wspierała działania zmierzające do zwalczania analfabetyzmu. Nie bez znaczenia zdaje się być w tym miejscu fakt, iż Tołwińska przeznaczyła należne jej honorarium autorskie za podręcznik „Start" w kwocie 1.200.000 zł na walkę z analfabetyzmem[34].

Śladami metody biograficznej – o znaczeniu poznawania ucznia dorosłego

J. Tołwińska w swych publikacjach sporo miejsca poświęciła istocie i znaczeniu poznawania człowieka dorosłego, z którym podejmowana jest praca dydaktyczna czy też wychowawcza. Jak pisze autorka: *zanim jednak przystąpimy do właściwych zagadnień z dziedziny nauczania, zastanówmy się kogo mamy uczyć. Gdy zapoznamy się z naszymi przyszłymi uczniami gdy nabierzmy do nich sympatii, nie odstraszą już nas trudy nauczania*[35] (podkreślenie M.S).

---

[32] J. Landy-Tołwińska*: Od samouctwa do samokształcenia*: *na podstawie 300 pamiętników samouków*. Warszawa 1968, s. 38.

[33] J. Landy-Tołwińska*:* Ibidem, s. 6.

[34] J. Landy-Tołwińska: *Dorobek konferencji w Giżycku*. „Praca Oświatowa" 1947, nr 6, s. 36.

[35] J. Landy- Brzezińska: *Uczymy czytać! Jak należy uczyć dorosłych czytania i pisania*. Warszawa 1950, s. 7.

Nie sposób w inicjatywach, które podejmowała nie doszukać się analogii do współczesnych metod pracy z dorosłymi, które realizowane są obecnie z ogromnym zaangażowaniem. Czytając ogłoszenie konkursu na pamiętnik samouka pt. *moja droga do wiedzy*, którego jedną z najbardziej znaczących inicjatorek była właśnie Tołwińska, nie sposób oprzeć się wrażeniu, iż jest to swoiste zaproszenie do napisania **biografii edukacyjnej.** Fakt ten wydaję się być szczególnie znaczący ze względu na fakt, iż metoda biograficzna jest obecnie z wielkim powodzeniem realizowana w pracy z dorosłymi[36]. Warto w tym miejscu przyglądnąć się fragmentowi tekstu zapraszającego do udziału w konkursie:

Jak nazwa konkursu mówi. Chodzi tu o przedstawienie swej drogi do wiedzy. Należy ją przedstawić możliwie szczegółowo. Ważne tu jest wszystko, co bezpośrednio lub pośrednio łączy się najpierw z obudzeniem się zainteresowania i potrzeby wiedzy, a potem z szukaniem i zdobywaniem wiedzy. Podkreślamy, że ważne jest wszystko, nie tylko to, co się udało, ale i to, co się nie udało; nie tylko osiągnięty wynik, ale i cała droga do niego ze wszystkimi trudnościami, powodzeniami i zawodami, chwilami radości, a nawet triumfu i chwilami rozczarowań i zniechęcenia, chwilami załamań i chwilami dźwigania się i prostowania oraz nowego zapału(...) [37] (podkreślenia M.S).

Autorka w sposób szczególny doceniała badania biograficzne, które obecnie w andragogice cieszą się dużą popularnością. Uzasadniając zastosowaną w swej pracy procedurę badawczą napisała:

Szeroko obecnie na świecie stosowana metoda ankietowa jest tu mało przydatna. Ankieta bowiem nie zarejestruje ani procesu uczenia się ani rozwoju osobowości (...). Wybraliśmy więc metodę swoiście polską w naszych naukach społecznych, metodę dokumentów osobistych, a jeszcze ściślej autobiograficzną[38].

Joanna Landy-Tołwińska we wspomnieniach – Inspiracja dla współczesności

Trudno nie docenić roli i znaczenia działalności Joanny Landy-Tołwińskiej dla współczesnej andragogiki. Choć swą refleksję dotyczącą nauczania dorosłych rozwijała w zupełnie odmiennej rzeczywistości społeczno-politycznej, to wiele jej spostrzeżeń nie traci na aktualności. Mimo rzeczywistości socreali-

---

[36] Szczególne osiągnięcia w tym zakresie mają między innymi ośrodki łódzkie (Uniwersytet Łódzki oraz WSHE w Łodzi), gdzie inicjatorkami są przede wszystkim Olga Czerniawska i Elżbieta Dubas, czy też przez andragogów z Uniwersytetu Śląskiego (Agnieszka Stopińska-Pająk, Monika Sulik, Urszula Tabor oraz Agnieszka Majewska-Kafarowska) gdzie dydaktyka biograficzna jest realizowana zarówno w ramach andragogiki jak i przedmiotu *biografia w edukacji*.

[37] J. Landy-Tołwińska: *Od samouctwa do samokształcenia*: *na podstawie 300 pamiętników samouków*. Warszawa 1968, s. 223.

[38] Ibidem, s. 6.

stycznej, w której przyszło żyć i tworzyć naszej bohaterce, wykazała się ona niezwykłą umiejętnością wykraczania swoimi spostrzeżeniami poza granice ówczesności. Myślę, że na zakończenie podjętych rozważań warto przytoczyć słowa poety i pisarza, krytyka literackiego – Bogdana Dworaka, inicjatora Czwartków Literackich (wieczorów autorskich pod egidą Towarzystwa Miłośników Ziemi Zawierciańskiej), który tak opisuje zamysł, który go natchnął by ideę tę rozwijać: *Będąc uczniem IX klasy zostałem wezwany przez dyrektora, który oznajmił: – w Polsce likwiduje się analfabetyzm. W Zawierciu jest bardzo dużo analfabetów. Pójdziesz uczyć analfabetę. Wcale mnie tym nie zaskoczył, ponieważ oprócz mojej babki, znałem kilku analfabetów tylko na mojej ulicy. Podał mi adres jednego pana. Zapukałem do drzwi kamienicy przy ul. Marszałkowskiej i byłem zdziwiony, bo otworzyła mi moja rówieśnica. Oznajmiła, że przecież ona może uczyć ojca czytać i pisać. Nie chcieli, żebym przychodził. Chciałem jakoś wykorzystać książkę, w którą mnie wyposażono pt. „Start – nauka czytania i pisania dla dorosłych" Joanny Landy-Brzezińskiej wydaną przez Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego, która w mojej przepastnej bibliotece do dziś leży na honorowym miejscu i swego czasu była łakomym kąskiem w niejednym salonie literackim w Warszawie. Wpadłem na pomysł, że na tym podręczniku nauczę czytania moją babkę, ale ona stwierdziła, że wszystkie te litery zna. Tak się skończyła moja przygoda ze zwalczaniem analfabetyzmu, ale proste wiersze z książeczki do tej pory pamiętam* (podkreślenie M.S) *: „po morzu, po Bałtyku wśród plusku słonych fal; okręty nasze płyną w bezkresną siną dal; niestraszne są ni fale potężnych wiatrów wiew; wesoło i zuchwale brzmi marynarzy śpiew". Przekonałem się, że ten typ poezji grasuje do dziś*[39]. Czy można sobie wyobrazić piękniejszą inspirację do powstania tak rozwojowej i nasyconej wartościami edukacyjnymi inicjatywy?

Kończąc swoje rozważania pragnę wyrazić nadzieję, że przedstawione refleksje staną się okazją do bliższego przyglądnięcia się dorobkowi Joanny Landy-Tołwińskiej oraz podjęcia kolejnych poszukiwań związanych z rozwojem oświaty dorosłych.

Bibliografia

1. Landy-Brzezińska J.: *Polska wczoraj i dziś. Czytania na II i III stopień kursów dla dorosłych i młodocianych.* Warszawa 1938.
2. Landy-Brzezińska J.: *Przewodnik dla nauczających według elementarza dla dorosłych „Start".* Warszawa 1938.
3. Landy-Brzezińska J.: *Wskazówki metodyczne do elementarza 'Czytamy".* Warszawa 1946.

[39] http://www.tmzz.zawiercie.com.pl/index.php?Itemid=31&id=34&option=com_content&task=view. Pobrano 01.11.2009.

4. Landy-Brzezińska J.: *Najpilniejsze zadania*. „Praca Oświatowa" 1947, nr 1-4.
5. Landy-Brzezińska J.: *Szkolenie kadr do walki z analfabetyzmem*. „Praca Oświatowa" 1947, nr 5.
6. Landy-Brzezińska J.: *Dorobek konferencji w Giżycku*. „Praca Oświatowa" 1947, nr 6.
7. Landy-Brzezińska J.: *Korzystajmy z doświadczeń zwalczania analfabetyzmu w Związku Radzieckim*. „Praca Oświatowa" 1947, nr 10.
8. Landy-Brzezińska J.: *Przymus czy umiana propaganda*. „Wiedza i Życie" 1947, nr 10.
9. Landy-Brzezińska J.: *Najpilniejsze potrzeby wydawnicze w związku ze zwalczaniem analfabetyzmu*. „Praca Oświatowa" 1947, nr 11.
10. Landy-Brzezińska J.: *Poradnictwo w zakresie nauczaniu początkowego dorosłych*. „Praca Oświatowa" 1947, nr 12.
11. Landy-Brzezińska J.: *Start. Nauka czytania i pisania dla dorosłych*. Warszawa 1948.
12. Landy-Brzezińska J.: H. Puczyńska-Wentlandowa, W. Pokojski, W. Janczewski: *Na trasie. Pierwsze czytanki dla dorosłych*. Warszawa 1949.
13. Landy-Brzezińska J.: *Uczymy czytać! Jak należy uczyć dorosłych czytania i pisania*. Warszawa 1950.
14. Landy-Tołwińska J., Puczyńska-Wentlandtowa H.: *Trudne zwycięstwo*. Warszawa 1951.
15. Landy-Tołwińska J.: *Analfabetyzm w Polsce i na świecie*. Warszawa 1961.
16. Landy-Tołwińska J.: *Przewodnik metodyczny do elementarza dla dorosłych „Nowy Tor"*. Warszawa 1963.
17. Landy-Tołwińska J.: *Od samouctwa do samokształcenia*: na podstawie 300 pamiętników samouków. Warszawa 1968.
18. Landy-Tołwińska J., Ligocki H., Kasperowicz H.: *Łaknęliśmy wiedzy jak chleba. Pamiętniki samouków*. Warszawa 1968.
19. Landy-Tołwińska J.: Cydzik Z.: *Metodyka nauczania początkowego dorosłych*. Warszawa 1970.
20. Landy-Tołwińska J.: Matulka Z.: *Absolwenci kursów nauczania początkowego*. Badania ich rozwoju kulturalnego po kilkunastu latach. Warszawa 1970.
21. Czerniawska O.: *Uczestnicy edukacji dorosłych w pamięci nauczycieli*. „Edukacja Dorosłych" 2009, nr 1.
22. Stopińska-Pająk A.: *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice 1994.
23. Netografia:
24. http://www.tmzz.zawiercie.com.pl/index.php?Itemid=31&id=34&option=com_content&task=view. Pobrano 01.11.2009.
25. http://familytrees.genopro.com/Grzegorz/Landy/default.htm?page=Landy-Tolwinska-Joanna-ind00023.htm. Pobrano dnia 13.07.2010.

In search of traces of the pioneering andragogical ideas of Joanna Landy-Tołwińska

Key words: Illiteracy, adult education, educational work.

Summary: The author of the text attempts to show the achievements of one of the pioneers of adult education, Joanna Landy-Tołwińska, whose main area of activity was the fight against illiteracy. The article presents Landy-Tołwińska's achievements both from the point of view of her research, as well as her organizational work related to a number of educational activities for adults, especially the illiterate. The author cites numerous excerpts of narrative text by Landy-Tołwińska, which constitute a suggestive supplement to the description and interpretation of her achievements. The article shows Joanna Landy-Tołwińska in the memories of others and presents inspirations for the present, which can be derived from her pioneering educational work.

Dane do korespondencji:
Dr Monika Sulik
Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
Instytut Pedagogiki
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Śląski
ul. Grażyńskiego 53
40-126 Katowice
e-mail: monkurek@poczta.onet.pl

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Łukasz Michalski

ROZRZUTNOŚĆ ANDRAGOGIKI, CZYLI O PEWNYM PODRĘCZNIKU BOGDANA SUCHODOLSKIEGO

Słowa kluczowe: Bogdan Suchodolski, pionierzy andragogiki, historia andragogiki, andragogika, edukacja dorosłych, Skąd i dokąd idziemy, edukacja permanentna.

Streszczenie: Artykuł jest próbą włączenia Bogdana Suchodolskiego w krąg twórców współczesnej myśli andragogicznej. Lektura książki znamienitego humanisty, Skąd i dokąd idziemy (1939), zestawiona z jego ostatnim dziełem, Education permanente en profondeur (1993), prowadzi do interesujących wniosków, które rzucają wiele światła nie tylko na twórczość samego Suchodolskiego, ale i początki funkcjonowania andragogiki jako dyscypliny naukowej

„*Humanizm – filozofia edukacji permanentnej*”[1]

Perspektywa historyczna jest dziś perspektywą niedocenianą w naukach o wychowaniu. Historia wychowania opiera się na metodologicznym i faktograficznym dorobku z czasów pedagogiki socjalistycznej, dla którego główną przeciwwagą jest przedwojenny podręcznik Stanisława Kota i opracowania na nim bazujące. **Historia wychowania człowieka dorosłego** czy też **dzieje myśli andragogicznej** nie są nawet terminami w literaturze „utartymi”, a tym bardziej przedmiotami obecnymi w kształceniu akademickim. Dokonana w tym zakresie praca historyków wychowania nie wypełnia zaistniałej luki i jest tylko dla andragogów pozornym rozgrzeszeniem. W samych bowiem podręcznikach do historii wychowania, jak trafnie zauważa Agnieszka Stopińska-Pająk, rozważania andragogiczne prowadzone są bądź to na marginesie innych kwestii, bądź realizowane w nieprzystająco wąskim zakresie czy ukazane jako wkład w rozwój samej tylko pedagogiki[2]. Tymczasem, spojrzenie historyczne jest optyką dla humanistyki konstytutywną. Stąd też dopominanie się wspomnianej autorki o

[1] B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 64.

[2] A. Stopińska-Pająk: *Metodologiczne aspekty badań nad rozwojem polskiej myśli andragogicznej.* W: Jałmużna T., Michalska I., Michalski G. (Red.): *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych.* Kraków 2004. Por. także: A. Stopińska-Pająk: *Pionierzy instytucjonalnej refleksji andragogicznej.* W: Aleksander T., Barwińska D. (Red.): *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*. Kraków-Radom 2007.

namysł historyczny nad wychowaniem dorosłych jest ważnym argumentem w grze o humanistyczny paradygmat andragogiki. Stawka jest zatem wysoka, gdyż zagrożeniem może okazać się nieprzystający do przedmiotu zainteresowań ilościowy scjentyzm lub dyscyplinarny niebyt.

Powyższe niedostatki myśli andragogicznej wymagają sięgnięcia do nieprzebranych rezerwuarów sensów niedocenionych, zapomnianych i nieodkrytych. Na obszarze dziejów myśli andragogicznej wciąż niedoceniona i nie do końca odkryta wydaje się twórczość Bogdana Suchodolskiego[3] – nie tylko ta „naznaczona", z okresu sprzyjania pedagogice socjalistycznej, ale także przedwojenna i powstała już pod koniec życia. Jego ostatnia książka – *Education permanente en profondeur*[4] – ukazała się w języku polski dopiero w 10 lat po jej pierwszym zagranicznym wydaniu, mimo że już sam tytuł: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje*[5] sugeruje tematykę andragogiczną. Od poświęcenia nieco większej uwagi temu dziełu chciałbym rozpocząć prowadzone tu analizy.

***

We wspomnianej książce o edukacji permanentnej Bogdan Suchodolski stwierdza: „Żadna inna koncepcja pedagogiczna nie uzyskała dotąd tak ważnego znaczenia i tak szerokiego oddźwięku"[6]. Z pierwszym jej ujęciem możemy spotkać się „w głośnym memorandum angielskim znanym powszechnie pod tytułem *A. L. Smith Report* (1919)"[7]. Sięgając nieco dalej w przeszłość, wspomnieć należałoby jeszcze dawne Chiny i Indie, starożytną Grecję, cywilizację chrześcijańską czy tradycję humanistyczną... – mimochodem dodaje autor[8].

Problematyka edukacji permanentnej jest względnie jasna, gdy sprowadzamy ją do całożyciowego doskonalenia zawodowego. Postęp nauki i techniki, które wyznaczają charakter pracy człowieka, stawia jej konieczność i kształt w pozycji pewnej oczywistości. Kwestia znacznie się jednak komplikuje, gdy sku-

[3] Sytuowanie Bogdana Suchodolskiego w gronie pionierów andragogiki wymagać może krótkiego wyjaśnienia. W notkach biograficznych profesor nazywany jest przede wszystkim pedagogiem i z pedagogiką łączony, tym niemniej jego dorobek mieści się w znacznej mierze w obszarze zainteresowań nauki o wychowaniu dorosłych, choć może nie zawsze ma to swoje odzwierciedlenie w publikacjach andragogicznych. Zwykle tam, gdzie rozważania pedagogiczne prowadzone są z perspektywy kulturowej – dotyczą dorosłości; wynika to z powszechnej wiedzy o etapach rozwoju człowieka i sugeruje także bezpośrednie związki andragogiki z pedagogiką kultury, której głównym przedstawicielem jest przecież, obok Bogdana Nawroczyńskiego i Sergiusza Hessena, Bogdan Suchodolski. Ponadto, trendy współczesnej nauki uwalniają myśl poszukującą od imperatywu paradygmatycznych granic i dyscyplinarnych ram. Jest to szansa także na rozwój andragogiki, której niezwykle zróżnicowany przedmiot wręcz upomina się o podobną strategię – interdyscyplinarność nie jest już kwestią merytorycznego luksusu, lecz naukowej odpowiedzialności.

[4] B. Suchodolski: *Education permanente en profondeur*. Hamburg 1993.Książka wydana już po śmierci autora (1992).

[5] B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003.

[6] B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 39.

[7] B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 39.

[8] B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 39.

pimy się na szerszym – za to bardziej adekwatnym – ujęciu, które przyjmuje formę „przygotowania jednostki do społecznych i politycznych przemian po to, by pobudzić jej udział w walce o naprawę świata”[9]. Druga z wymienionych perspektyw – być może przez pewną patetyczność lub znaczną abstrakcyjność używanych pojęć – stała się obiektem niebezpiecznych pominięć andragogicznych. Tymczasem, sprowadzić ją należy do samej „istoty zjawisk kształcenia ludzkich jednostek”, do przestrzeni uruchamianej na przepełnionych „niepokojem i zwątpieniami, nadziejami i radościami, dramatyzmem konfliktów” ludzkich rozdrożach[10]. Taka perspektywa nabrała swojego znaczenia wraz z postępem dziejów, bowiem: „Ewolucja człowieka od istoty płynącej z nurtem biografii do istoty będącej moderatorem biografii wywołała jednak nie tylko pożądane konsekwencje”[11], które ulegną zwielokrotnieniu przez uwiązanie edukacji permanentnej w sferze kształcenia zawodowego. Poważnie zatem należy potraktować zarówno przestrogi Suchodolskiego, który pozytywną wizję przyszłości uzależnia od przezwyciężenia antynomii przygotowania do życia i kształcenia osobowości, jak i z nimi współbrzmiącą diagnozę Herberta Georga Wellsa określającego współczesną epokę jako wyścig między wychowaniem i katastrofą[12]. Edukacja permanentna nie może być zatem kontynuacją kształcenia realizowanego w pierwszych etapach życia człowieka, lecz stanowić proces ciągły, towarzyszący całej ewolucji ludzkiego życia. Albowiem odznacza się ona „głębszym wymiarem niż kształcenie umiejętności zawodowych. Chodzi tu o wymiar po porostu ludzki, a więc o taki aspekt osobowości, który decyduje o podstawowym wyborze wartości, motywacji i stylu życia. Edukacja permanentna sięga więc istoty ludzkiej kondycji”[13]. Dlatego też należy być świadomym różnicy między **kształceniem dorosłych** (edukacja jednostek w czasie dojrzałości) a **edukacją permanentną** jako „współczesną odmianą kształcenia ogólnego”[14] oraz należy „zaprzeczyć rozpowszechnionej opinii, wedle której rozwój i postęp można mierzyć wskaźnikami technicznymi i ekonomicznymi, ponieważ są wolne od kontekstu ludzkiego i społecznego”[15].

Dla Suchodolskiego jednym z zasadniczych warunków edukacji permanentnej jest „nieustanna i zwycięska walka z alienacją. Bez tej perspektywy wszelka edukacja permanentna nie ma żadnych szans. Ogranicza się wtedy do kursów doskonalenia zawodowego”[16]. Autor wyróżnia tu trzy pola, na których

---

9 B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 167.

10 B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 167.

11 U. Tabor: *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa.* Katowice 2008, s. 7.

12 B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 179.

13 B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 57.

14 B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 43. Poza tym, nawet kształcenie zawodowe nie dotyczy tylko wiedzy i umiejętności, ale przeżyć i doświadczeń.

15 B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 92.

16 B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 54.

konieczne jest współcześnie przezwyciężenie owej alienacji. Mowa tu o produkcyjnym i konsumpcyjnym charakterze struktury życia społecznego (oczywiście Suchodolski nie neguje ważności warunkującego także edukację statusu materialnego), o niebezpieczeństwach „życia zmaterializowanego" objawiającego się w fetyszyzmie i fascynacji dobrami materialnymi oraz o (paradoksalnie) nie do końca korzystnych więzach łączących edukację i kulturę, gdzie snobizm, elitaryzm i zbanalizowana, nastawiona na rozrywkę kultura masowa nie realizują projektu „kultury jednocześnie komunikatywnej i pobudzającej"[17]. Zwróćmy zatem uwagę, że zasadniczy aspekt edukacji permanentnej warunkowany jest historycznie, wedle stopnia rozwoju cywilizacji oraz dostępnej puli narzędzi niwelujących wspomnianą alienację. Historyczna perspektywa – nieodłączna w humanistyce – wymaga „krytycznej weryfikacji tradycyjnej koncepcji kształcenia, koncepcji, która uformowała się w zupełnie odmiennych warunkach życia"[18]. Owa zmienność i zróżnicowanie nie sięga jednak samego sedna – zasadniczą istotą pozostaje sam człowiek oparty o uniwersalne wartości.

Ekonomia stałości i zmienności ujawnia charakterystyczne dla Suchodolskiego postrzeganie edukacji. Dokonuje się ono w duchu *dwoistości*, którą należy uznać za kategorię kluczową dla recepcji całej twórczości profesora. Oczywiście, jej analiza nie sprowadza się li tylko do mechanicznego wyszukiwania dwuelementowych zagadnień – *dwoistość* jest figurą problematyczną i wymaga szczególnie odpowiedzialnego potraktowania. Mimo to, trudno uwierzyć, że kategoria ta tak długo czekała na książkę pokroju tekstu Lecha Witkowskiego[19]. Wszakże już w swoich najwcześniejszych, przedwojennych dziełach Suchodolski zupełnie wyraźnie stosował tę dominantę. Co więcej, znaczenie podkreślanej tu perspektywy w myśleniu o wychowaniu wykracza poza dorobek Bogdana Suchodolskiego, bowiem „dwoistość jest kategorią niezbędną w pedagogice, metodologicznie zaś zasada dwoistości […] może być instrumentem chroniącym teorię i praktykę pedagogiczną przed skrajnymi wyborami, albo jałowymi sporami między stanowiskami grzeszącymi rozmaicie motywowanym choć podobnie redukcyjnym nastawieniem wobec złożoności ontologicznej świata edukacji"[20]. Wspomniana książka zasługuje na świetne recenzje, dlatego przytoczenie zaledwie krótkiego cytatu wymaga, aby przynajmniej w tym miejscu, na polu refleksji andragogicznej, szczerze ją zarekomendować.

Rozważania o edukacji permanentnej buduje Suchodolski zgodnie z samą jej strukturą oddziaływań. Mamy tu zatem do czynienia z nałożeniem dwóch strategii. Co ważne: żadna z nich nie ma charakteru jednorodnego, lecz, wskazując odpowiednie kategorie, zakreśla pewne spektrum możliwości, postaw, sytu-

---

17 B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 55.

18 B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 45.

19 L. Witkowski: *DWOISTOŚĆ w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hessenie).* Kraków 2001.

20 L. Witkowski: *DWOISTOŚĆ w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hessenie).* Kraków 2001, s. 17.

acji itd. Pierwszą strategią argumentacyjną wywiedzioną z natury edukacji permanentnej jest wyróżnienie perspektywy jednostkowej i globalnej, cywilizacyjnej[21]. Druga zaś w swojej formie nawiązuje do typologii dość powszechnie w całościowych ujęciach funkcjonowania człowieka stosowanej[22]. Dla Suchodolskiego edukacja permanentna rozgrywa się bowiem miedzy dobrobytem (rozumianym jako organizacja pracy, gospodarki, państwa, ład oparty na wymaganiach i kontroli) i moralnością (pojmowaną w duchu idei spontaniczności, wyobraźni, wolności i twórczości). Ponadto, pewną wariację tak przeprowadzonego podziału Suchodolski ujmuje następująco: „Można by powiedzieć, że człowiek stanowi nieustanną interakcję między prozą i poezją"[23]. Tą głęboką, choć obarczoną silnym zróżnicowaniem indywidualnych odczytań, metaforą wywołuje Suchodolski także dwie przestrzenie: działalność zawodową, społeczną i polityczną (strategia wiązana z naukami społecznymi) oraz działalność wolną od wszelkich świadczeń, od ekonomii zysków i strat, godzącą się na ryzyko innowacji (strategia humanistyczna). Żadna z nich w pojedynkę nie stanowi o człowieczeństwie: „Liczy się to, że człowiek wciąż pozostaje istotą dwuwymiarową, istotą, która żyje w prozie swojej egzystencji, ale w jej ramach zdolna jest tworzyć poezję"[24].

***

Przedstawiona powyżej struktura treści niemal bez reszty pokrywa się ze spisem treści książki Suchodolskiego – lecz nie dotąd omawianej *Edukacji permanentnej*, ale dzieła znacznie wcześniejszego, w odwołaniach samego autora do własnego dorobku niemal nieobecnego. Idzie tu o wydaną pod pseudonimem (R. Jadźwing) w czasie okupacji hitlerowskiej, antydatowaną na rok 1939 książkę *Skąd i dokąd*

---

[21] Kluczowe z perspektywy rozwoju cywilizacji znaczenie wychowania dorosłych i konieczność dostrzeżenia tej perspektywy podkreśla także D. Demetrio (D. Demetrio: *Edukacja dorosłych.* W: *Pedagogika.* Red. B. Śliwerski, T. III, Gdańsk 2003).

[22] Przykładem może być podział struktury bytu człowieka, którego dokonał Max Scheler (por. A. Węgrzycki: *Max Scheler*. W: *Filozofia wieku dwudziestego,* red. J. Lipiec, Rzeszów 1983); chodzi tu o system **psychowitalny** (organizm, psychika) oraz **noetyczny** (duch, osoba). Podobnie daleko idące asocjacje wywołuje warstwicowa koncepcja wychowania Sergiusza Hessena (S. Hessen: *Pedagog*. W: Idem: *Pisma pomniejsze*. Warszawa 1997), który wyróżnił w wychowaniu warstwę psychofizjologiczną, społeczną oraz kultury duchowej. Pierwsze dwie są polem oddziaływania zewnętrznych determinizmów, natomiast ostatnia staje się szansą na twórczą samorealizację i życie moralne.

[23] B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 67.

[24] B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 67. Traci nieco ze swej równowagi zależność „poezji" i „prozy", jeśli by podążać za narzucający się skojarzeniem tej drugiej z praktyką. „Proza" – jak zaznacza Suchodolski – ostatecznie służyć winna „poezji", która „w czasach zdrowego rozsądku pozwala nam na przekształcanie samych siebie i uczy nas posuwania się naprzód" (B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 69). Może nieco mniej „poetycko", ale nie mniej celnie, podobne wnioski wskazuje Barbara Skarga w tekście pt. „O nieutylitarności humanistyki" (B. Skarga: *O nieutylitarności humanistyki*. W: Idem: *O filozofię bać się nie musimy*. Warszawa 1999).

idziemy[25]. Przytoczmy zatem fragment jednego z komentarzy do tekstu, w którym Suchodolski zapowiada konstrukcję treści *Skąd i dokąd idziemy* i omawia poszczególne części: „Pierwsze trzy obejmują analizę trzech głównych dziedzin, a mianowicie pracy i gospodarki, współżycia jednostek i grup, oraz kultury duchowej. Rozdział 4 i 5 mają inny charakter; nie są już analizą wyodrębnionych dziedzin życia, ale ujmują epokę nowoczesną jako całość i poszukują jej cech zmiennych we wszystkich zakresach łącznie. Przy czym pierwszy z tych rozdziałów charakterystykę tę osiąga na drodze analizy zasadniczych tendencji w zakresie poglądu na świat i życie, drugi zaś usiłuje ten sam ogląd całości osiągnąć przez wgląd w subiektywną świadomość nowoczesnego człowieka”[26]. Zarysowany tu projekt dość precyzyjnie realizuje wyobrażenie Suchodolskiego na temat edukacji permanentnej. Zatem pisząc o treściach dla tekstu *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje* wiodących, odzwierciedla się *de facto* założenia książki *Skąd i dokąd idziemy.* Dla potwierdzenia tej tezy omówmy teraz nieco szerzej, wbrew chronologii, zawartość książki starszej.

Układ *Skąd i dokąd idziemy* otwiera autor pochylając się nad problematyką związaną z pracą i życiem gospodarczym (*Praca i wytwórczość*). Poruszone tu zostają kwestie ekonomicznych determinantów życia ludzkiego, rozważania nad koncepcją własności czy postulatów społecznej gospodarki rynkowej – tak w systemie kapitalistycznym, jaki i socjalistycznym. Tematyka ta w sposób naturalny wywołuje treści rozdziału drugiego (*Współżycie jednostek i grup*), które sprowadzają się do odpowiedzi na pytanie o pożądany kształt społeczeństwa. Wyznaczają go dwie tendencje jednostek: indywidualizm i kolektywizm – tendencje przeciwstawne. Tym samym człowiek w kwestii dla siebie kluczowej zostaje postawiony przed dylematem nierozwiązywalnym a rozwiązania wymagającym (być może jest to sedno *humanizmu tragicznego* Suchodolskiego). Ponadto, poruszony zostaje problem wizji państwa, które jest obszarem napięć pomiędzy liberalizmem i etatyzmem oraz kategoria sprawiedliwości[27]. Kolejny

---

[25] Później jeszcze dwa wydania: uzupełnione wydanie londyńskie z 1947 – skrytykowane w kręgach marksistowskich – oraz jak dotąd najnowsze z 1999 roku (B. Suchodolski: *Skąd i dokąd idziemy.* Warszawa 1999).

[26] B. Suchodolski: *Skąd i dokąd idziemy.* Warszawa 1999, s. 9.

[27] Zresztą kapitalnie tu odsentymentalizowania! Suchodolski oddziela kategorię *sprawiedliwości* od wizji utopijnie sielankowego powszechnego pokoju – ma ona bowiem wyższy status niż pokój i wojna. Kilka dekad później mamy do czynienia z wizją jeszcze ciekawszą. W *Edukacji permanentnej* idea sprawiedliwości zostaje poddana dekonstrukcji! Odwołując się m.in. do *Orestji* Ajschylosa, Suchodolski wykazuje, że sprawiedliwość jest aktem represji, braku zaufania i nie powinna być wyznacznikiem społecznego życia – powinna być nim miłość. By ubarwić tę teoretyczną intrygę (jak się okazuje o niemal erotycznym zabarwieniu) dodajmy, że uznawany za ojca dekonstrukcji Jacques Derrida wskazał właśnie sprawiedliwość jako jedyną kategorię, która dekonstrukcji nie podlega (J. Derrida: *Herezja, tajemnica i odpowiedzialność: Europa Jana Patočki*. „Logos i Ethos” 1993, nr 1, s. 137-158). Natomiast odwrotnie rzecz się ma w przypadku wspomnianej kategorii *pokoju*, której obronę już w latach dziewięćdziesiątych Suchodolski umieszcza wśród dwóch najważniejszych problemów współczesności (obok zadania stworzenia globalnej cywilizacji; B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003).

rozdział (*Osobowość i kultura duchowa*) sprowadza się do zagadnień osobowości łączonych z kwestią funkcjonowania w kulturze. Podniesiony tu zostaje często, nie tylko przez Suchodolskiego, rozważany dylemat „być czy mieć", a także kwestia uspołeczniania kultury, która wywołuje zagadnienie „dystrybucji" jej dóbr i konieczność przyjęcia strategii rozbudzania wartości osobowych. Kultura winna być ujmowana przez jednostkę jako różnorodna (otwartość myślenia ku przyszłości) i jednolita zarazem (czerpanie z nadrzędnych wartości uniwersalnych). Pogląd ten obecny jest także w kolejnym rozdziale (*Świat pozaludzki i świat, który ludzie tworzą*), gdzie obiektem rozważań jest również kultura, z tą różnicą, że przyjęta perspektywa ogarnia kulturę już nie w kontekście jednostki, ale jako całość. Istotne stają się zatem kolejne odwieczne dylematy ludzkości, które sprowadzić można do diad: kultura – natura[28] oraz trwałości – zmienności. Ostatni rozdział (*Człowiek wobec bytu bliźniego i siebie samego*), jak trafnie wskazuje autor posłowia, Andrzej Kołakowski, „dotyczy dylematów związanych z ideałem człowieczeństwa wyznaczającym postawy i powołanie każdego z nas jako człowieka właśnie"[29]. Przemiany wobec bytu ujęte zostały w procesie przejścia od chrześcijańskiego wyobrażenia harmonii stworzonego przez Boga świata ku wizji mechanistycznej (kapitalizm) i romantyczno-rewolucyjnej (socjalizm). Postawy wobec człowieczeństwa ukazane zostają głównie w pespektywie ludzkiej duszy, życia wewnętrznego i zewnętrznego oraz rozumienia „szczęścia". Dodajmy jeszcze, że zarysowany powyżej zestaw kategorii jest przedstawiany w perspektywie historycznej. Zatem oceniając zakres książki, do zróżnicowania tematycznego (spojrzenie poprzeczne , „przeliczanie perspektyw") dodać należy jeszcze złożoność przemian w ramach konkretnych problemów (spojrzenie podłużne – zmienność czasów i miejsca, poglądów autora). Ulegając w tym miejscu pokusie uogólnień i szukając głównej strategii tekstu *Skąd i dokąd idziemy*, raczej nie zgodziłbym się z Lechem Witkowskim, który pisze: „Przywołując pośmiertną edycję tej pracy (1999) zauważymy, że kluczowe miejsce zawiera opis dotyczący napięcia między obecnością lęków a dążeniem do panowania"[30]. Choć teza ta z pewnością odpowiada wyobrażeniom Suchodolskiego na temat edukacji permanentnej („Stosunek między przymusem i wolnością wyznacza wszystkie kierunki edukacji"[31]), to bardziej skłaniałbym się ku uznaniu dwoistości indywidualizm/kolektywizm za dominantę omawianej tu książki[32].

---

[28] Suchodolski przedstawia tu ciekawe spostrzeżenie, jakoby marksizm czy nietzscheanizm były efektem powolnego zbliżania się naturalizmu i humanizmu.

[29] A. Kołakowski: *Posłowie. Rozważania wydobyte z niepamięci.* W: B. Suchodolski: *Skąd i dokąd idziemy.* Warszawa 1999, s. 214.

[30] L. Witkowski: *DWOISTOŚĆ w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hessenie).* Kraków 2001, s. 127.

[31] B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 34.

[32] Co przy głębszych analizach może okazać się stanowiskiem tylko pozornie odmiennym od tezy znamienitego badacza.

Przedstawiony powyżej schemat problemowy zastosowany jest w obydwu częściach, na które podzielona jest książka – część druga jest pogłębieniem zagadnień z części pierwszej, „wyższym stopniem wprowadzenia w kulturę współczesną”[33], rozważaniami bardziej zaawansowanymi. Jest to nie tylko zabieg dostosowania poziomu poszczególnych fragmentów książki do zróżnicowanego odbiorcy; jak zaznacza Suchodolski: „Byłoby błędem jednak sądzić, iż korzystając z tej książki w pracy samokształceniowej ograniczyć się można – zależnie od poziomu – tylko do jednej z tych części. Wprawdzie niektóre kwestie powtarzają się w obu, ale w różnym świetle i dlatego pełne zrozumienie spraw, poruszonych w pierwszej części osiąga się tylko dzięki analizom wskazywanym w drugiej, a konkretne, historyczno-życiowe zrozumienie ich zdobywa się tylko dzięki opanowaniu materiału, o którym mowa w części pierwszej”[34]. Powyższy cytat jest jedynie próbką stosunkowo wielu metakomentarzy autora. Zresztą cała książka może być traktowana jako tekst meta- (tekst o innych tekstach). Opis poszczególnych problemów, na który składają się odwołania do poglądów autorów wedle Suchodolskiego najistotniejszych, ukazuje rzadki zmysł syntezy oraz dbałość o wnikliwy komentarz[35]. Ponadto, każdy podrozdział zakończony jest zestawem wskazówek bibliograficznych (podzielonych na „lekturę wprowadzającą” i „lekturę pogłębiającą”), przy których doborze Suchodolski nie tylko skłaniał się ku książkom polskojęzycznym, ale także zwracał uwagę na ich fizyczną dostępność. Mimo że zwykle to trudne do uchwycenia cechy narracji stanowią o walorach dzieła, w ocenie tutaj omawianego można pokusić się o stwierdzenie, iż mamy do czynienia z pozycją nie tylko pionierską w ramach teorii pewnego typu podręcznika dla dorosłych, ale interesującą z perspektywy współczesnej dydaktyki[36].

W dzielącym ukazanie się wspomnianych dzieł Suchodolskiego półwieczu można doszukać się wielu (r)ewolucji w przekonaniach autora. Niemniej jednak głębsza analiza wskazuje zaskakująco dużo zbieżności pomiędzy poglądami prezentowanymi w obydwu książkach[37]. Stąd też możliwe – a wręcz narzucające się – jest zestawienie ich treści. By uwiarygodnić ową przystawalność w niniejszym tekście koncepcja edukacji permanentnej została przedstawiona wedle podziału (spisu) treści zaczerpniętego z książki *Skąd i dokąd idziemy.* Jednakże

---

[33] B. Suchodolski: *Skąd i dokąd idziemy.* Warszawa 1999, s. 57.

[34] B. Suchodolski: *Skąd i dokąd idziemy.* Warszawa 1999, s. 57.

[35] Paradoksalnie, mimo rozległości tematyki i złożonej struktury, książka także objętościowo pozostaje „podręczna”.

[36] O możliwych inspiracjach Suchodolskiego – por. przypis 45.

[37] Zapewne z racji czasu dzielącego powstanie wspomnianych tekstów, ich odmiennej klasyfikacji gatunkowej oraz znacznego wewnętrznego zróżnicowania całej twórczości Bogdana Suchodolskiego omawiane książki nie bywały ze sobą „kojarzone”– nazbyt narzucała się ich nieprzystawalność. Stąd czynione tu rozważania skupiają się przede wszystkim na wskazaniu podobieństw między wspomnianymi publikacjami. Dopiero tak zarysowana zasadność porównań tworzy podstawy do przyszłych analiz, które skupić się mogą na merytorycznych rozbieżnościach.

dokonane porównanie dotyczy przede wszystkim zakreślonych przez wybitnego humanistę pól tematycznych. Dzieję się tak z kilku powodów. Po pierwsze, dogłębne merytoryczne porównania poruszanych przez Suchodolskiego kontekstów z racji ich złożoności i znacznej liczby przekraczają zakres niniejszych analiz[38]. Po drugie zaś, taką strategię sugeruje sam charakter książki *Skąd i dokąd idziemy*. W pierwszym wydaniu zaopatrzona została ona w podtytuł: *Przewodnik po zagadnieniach kultury współczesnej*. Podręcznikowy charakter tego dzieła na drugi plan przenosi poglądy autora[39] eksponując dydaktyczne wyzwanie przedstawienia możliwie szerokiego i reprezentatywnego pola kontekstów. Po trzecie, najprawdopodobniej porównanie stanowiska Suchodolskiego w poszczególnych kwestiach szczegółowych byłoby niemiarodajne, a być może i niemożliwe. *Skąd i dokąd idziemy* jest w znacznej mierze realizacją zamysłu zawartego w *Edukacji permanentnej,* co w konsekwencji sytuuje obie książki w relacji nierównoległej i wytrąca możliwość równorzędnych porównań, gdyż w ostateczności ich cel jest różny. Niniejsza analiza zatem opiera się na wskazaniu problemów kluczowych dla edukacji permanentnej, które ujęte zostały w ostatniej książce profesora i „przepracowane" w książce o 50 lat młodszej[40].

Myślę, że nie wymaga też skomplikowanej argumentacji teza, iż na zaistniałą przystawalność książki z 1943 roku do zagadnień końca XX i początku XXI wieku wpływ mają daleko idące analogie czasów jej powstania i bliskiej nam współczesności. Nie chodzi jednak o czas okupacji, który w tym wypadku uznać należy za czas „rzeczywistości zawieszonej", nieostatecznej, ale o okres międzywojenny. Trafnym jest stwierdzenie Krzysztofa Maliszewskiego, iż: „Klimat intelektualny dwudziestolecia 1918-1939 został zdominowany przez optykę kryzysu i transformacji. Twórcom kultury towarzyszyło poczucie głębokich, sięgających cywilizacyjnych fundamentów przemian i tym samym wraże-

[38] Wstydliwie prosty zamysł konstrukcyjny niniejszego tekstu, który sprowadza się do porównania dwóch książek Bogdana Suchodolskiego, domaga się bardziej złożonych studiów. Dla uzyskania przyzwoitego poziomu uogólnień należałoby rozszerzyć analizy ku ciągłej wizji twórczości znamienitego humanisty oraz nakreślić stan refleksji dotyczącej edukacji permanentnej już po napisaniu ostatniej książki przez profesora.

[39] …których analiza na podstawie niniejszej książki jest również niezwykle interesująca – Suchodolskiemu słusznie przypisuje się tu m.in. promowanie perspektywy chrześcijańskiego personalizmu!

[40] Trzeba zdać sobie sprawę z pewnej umowności dość powszechnych intuicji, które zostały tu niejako podważone. Przede wszystkim idzie o logikę następstwa gatunków tekstów naukowych. Naturalnym wydaje się, iż rozważania teoretyczne na temat danego obszaru wiedzy poprzedzają samo spisanie jego podręcznikowej wykładni, jednak nie należy mylić tego z kolejnością wydawniczą, która rządzi się swoimi prawami i nie musi odzwierciedlać przemian refleksji autora. Te zaś nie są ani konstrukcją linearną ani bez reszty kumulatywną, stanowią bowiem sieć ciągłych autonawiązań i nieustannych powrotów do rozważań już wcześniej czynionych. Zatem wyłącznie w kontekście następstwa merytorycznego – nie zaś czasowego – należy rozpatrywać tezę niniejszego tekstu, iż koncepcja edukacji permanentnej Suchodolskiego z książki *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje* odnajduje swoją realizację w podręczniku pt. *Skąd i dokąd idziemy.*

nie załamania dotychczasowego ładu"[41]. W porównaniach treści analizowanych tu książek analogią bodaj najbardziej się uwydatniającą jest podobieństwo opisu kryzysu cywilizacji[42]. Jeszcze w 2003 roku Irena Wojnar pisała, iż *Edukacja permanentna* jest książką „nieznaną, a zastanawiająco aktualną, która jakby pisana w naszych czasach odsłania dzisiejsze rozdroża tego świata, a jednocześnie proponuje podstawy nowych nadziei, potwierdzając wierność Autora osobistemu przekonaniu, że „Wychowanie jest zawsze racjonalną nadzieją", a jego wartość kryje się w zasadzie: „Rozumieć świat – kierować sobą". W tym sensie nowa książka Bogdana Suchodolskiego stanowi nawiązanie do Jego wcześniej głoszonych idei, pogłębionych i wzbogaconych tragiczną wizją współczesnego świata i jego aktualnych rozdroży, niepokojów i zagrożeń"[43]. Ta sama autorka, komentując tytuł książki *Skąd i dokąd idziemy*, wskazuje niejako „od drugiej strony" obecność wczesnych myśli Suchodolskiego w jego późnym dorobku: „Tytuł tej książki ma szczególną wymowę, łączy w sobie tak istotną dla Profesora intencję „zakorzenienia", sięgania ku ideom czy ideałom; ku zawsze idealizowanej, legendzie przeszłości, z próbą spojrzenia prospektywnego, charakterystycznego przezwyciężenia aktualności. Owo „skąd i dokąd" pozostanie trwale obecne w postawie Profesora, […] zawsze w pewien sposób „poza", czy raczej „ponad", uwikłaniami czasu teraźniejszego"[44]. Rzeczywiście, wizja edukacji permanentnej w ostatniej książce Suchodolskiego – dla której zupełnie naturalnym mógłby okazać się podtytuł: *Skąd i dokąd idziemy* – przesiąknięta jest zarówno perspektywą futurologiczną, jak i wizją twórczego trwania w tradycji. Zresztą fenomenologiczna rekonstrukcja istoty wychowania wskazuje na stanowiące ją spojrzenie w przyszłość, zaś przyjęcie humanistycznej perspektywy automatycznie ewokuj kontekst tradycji. Stąd sztuka twórczej negacji – ryzykownej, ale i zawierającej w sobie projekt nowej rzeczywistości – jest jednym z częściej podkreślanych przez Suchodolskiego wyzwań edukacji w obydwu książkach. Zdolność do adaptacji oraz kontestowania rzeczywistości winna jednak rozwijać się w ramach filozofii uczestnictwa i ufności, będąc nośnikiem pokoju i porządku w życiu człowieka, nie zaś filozofii dystansu, walki i domina-

---

41 K. Maliszewski: *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej.* Katowice 2004, s 71.
Zresztą niniejsza książka zasługuje na uwagę nie tylko dzięki umieszczeniu rzeczywistości pedagogicznej dwudziestolecia międzywojennego w szerokim kontekście cywilizacyjnym i odpowiedzialne potraktowanie dorobku pedagogów kultury (w tym Suchodolskiego, o którego staram się dopominać) w zakresie teorii wychowania moralnego, ale być może przede wszystkim przez uwydatnienie cennych wobec dzisiejszych tożsamościowych dylematów nauk pedagogicznych „myślowych pereł".

42 Trzeba jednak przyznać, że w ostatnim dziele Suchodolskiego niełatwo odnaleźć podobnie optymistyczne wyobrażenie przyszłości jak te, które cechowało jego przedwojenną twórczość.

43 I. Wojnar: *Wstęp.* W: B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s.13.

44 I. Wojnar: *Wychowanie dla alternatywnej przyszłości (strategia legendy i wizji).* W: Stopińska-Pająk A. (Red.): *Bogdan Suchodolski. Pedagog-humanista-uczony.* Katowice 1998, s. 20.

cji. Człowiekowi dane jest zatem nie tylko akceptować rzeczywistość, ale i jej zaprzeczać. Na drodze do realizacji wizji społeczeństwa wychowującego ów dar negacji – oraz wszelkie szanse i zagrożenia, które niesie – wymaga szczególnej uwagi organizatorów edukacji permanentnej[45].

***

Bogdan Suchodolski napisał podręcznik do edukacji permanentnej na pięćdziesiąt lat przed dobitnym sformułowaniem jej zasad w swojej ostatniej książce. Oznacza to, że już wczesne teksty wielkiego humanisty ukazywały jej projekt – dodajmy – projekt już wtedy zaawansowany, gdyż tekst o charakterze podręcznikowym jest zwykle pokłosiem myśli pogłębionej[46]. Co więcej, *Skąd i dokąd idziemy* jest książką niezwykłą, wpisującą się w dzisiejsze wyobrażenia o nowoczesnym podręczniku, a może nawet je wzbogacającą[47]; książkę, która będąc czasowo odległą, jest zakasująco bliska zagadnieniom współczesnym – nie tylko w ich nazwaniu, ale i sposobie ujęcia. Z podobną merytoryczną żywotnością dzieł o charakterze podręcznikowym mamy do czynienia w przypadku wciąż popularnej *Historii filozofii* Władysława Tatarkiewicza czy *Historii wy-*

---

45 B. Suchodolski: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003, s. 86.

46 Nie sądzę też, by nadużyciem było przeklasyfikowanie dzieła z nadanego mu przez autora miana *poradnika* na współcześnie „wyraźniejszy" termin – *podręcznik*. Odbyło się to jednak pewnym kosztem, z którego należy się rozliczyć. Poradnik jest bowiem gatunkiem wskazującym na samokształcenie, zatem na kluczową dla refleksji andragogicznej kategorię *uczenia się*. Zatem okazuje się, że jest ona silnie obecna już we wczesnej (przedwojennej) twórczości Suchodolskiego. Co więcej, źródeł inspiracji dla kształtu książki *Skąd i dokąd idziemy* można szukać w publikacjach sięgających nawet końca XIX wieku. Idzie tu o pierwsze wydanie „Poradnika dla samouków" datowane na rok 1898. Ideę tego bezprecedensowego w skali (przynajmniej) europejskiej cyklu (do 1905 roku wydano pięć tomów „Poradnika") wydaje się Suchodolski kontynuować (o pionierskiej roli „Poradnika dla samouków" por.: A. Stopińska-Pająk: Z tradycji instytucjonalnej edukacji ustawicznej-potrzeba badań i egzemplifikacje. W druku, udostępniony mi przez Autorkę). Być może, fakt ten czyni na nowo otwartą kwestię paradygmatycznego kształtu andragogiki początków XX wieku. Świadczy bowiem o zogniskowaniu refleksji nad wychowaniem dorosłych (znamienitych przecież twórców „Poradnika dla samouków" oraz samego Suchodolskiego) wokół kategorii *uczenia się*, która przecież – jak wskazuje Mieczysław Malewski – stała się kategorią dla dyscypliny centralną znacznie później (M. Malewski: *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice.* Wrocław 2010).

47 Myślę, że jego charakter dobrze wpisuje się w organizującą podręcznikowy tekst autorstwa D. Demetrio koncepcję map (przeciwstawianą jednodefinicyjnym, pozytywistycznym ujęciom), które służą do „poruszania się" po andragogice, co umacnia gatunkowe określenie tekstu mianem *przewodnika*. Ponadto, w swojej koncepcji rysowania map andragogiki Demetrio wskazuje na niezbędność refleksji historycznej, co wspiera czynione na początku niniejszych rozważań argumenty. Dodajmy, że również w paradygmatycznie odmiennym ujęciu andragogiki, które realizuje hasło w *Encyklopedii pedagogicznej*, znaczącą role odgrywa perspektywa historyczna (D. Demetrio: *Edukacja dorosłych.* W: *Pedagogika.* Red. B. Śliwerski, T. III, Gdańsk 2003; hasło: ANDRAGOGIKA w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. PIch. Tom1. Kraków 2003).

chowania Stanisława Kota[48]. Ukazuje to rangę pominięcia, jakim jest w literaturze pedagogicznej – o andragogicznej nie wspominając – nieobecność odwołań, a przede wszystkim krytycznych analiz omawianej tu książki. Przestrzeń pomiędzy radykalizmem przekreślenia a czołobitnością wobec dorobku Suchodolskiego wciąż zbyt często wypełnia pustka niedokonanej krytycznej recepcji[49].

Oceniając ogromny i zróżnicowany dorobek Bogdana Suchodolskiego, który nawet na poziomie ideologicznym reprezentuje postawy przeciwstawne, można spodziewać się wrażenia, iż ostatecznie w uogólniającej perspektywie sam autor właściwie niczego nie powiedział, choć „wyraźne" są poszczególne jego dzieła. Zachęca to do punktowego traktowania twórczości profesora. Tymczasem, głębsze analizy pokazują, że równie prawdziwe może być twierdzenie odwrotne: pomimo znacznych przemian światopoglądowych na różnych etapach pracy naukowej widoczne są u Suchodolskiego idee wciąż się powtarzające, przebrane jedynie w nowe konteksty, lecz wciąż te same. Być może taki stan rzeczy możliwy jest dzięki znacznemu poziomowi ogólności promowanych tez (co często czyni je niezwykle trudnymi w konkretyzacji na poziomie sytuacyjnym). Ponadto, w ocenach dorobku żywym pozostaje stawiany profesorowi zarzut zbytniej koniunkturalności pióra. Znaczny poziom ogólności, a bardziej jeszcze idea dwoistości są figurami, bardzo ułatwiają realizację takiej postawy, zatem ich obecność w twórczości można tłumaczyć wbrew profesorowi. M.in. dlatego też, choć osobiście skłaniam się ku tezie Lecha Witkowskiego o paradygmatycznym charakterze dwoistości w pedagogice oraz ku wizji kształcenia ogólnego – a tezy te wskazują na bezcenny charakter myśli Bogdana Suchodolskiego – należy uznać, iż merytorycznie niepomijalny (a pomijany) dorobek profesora winien być rozpatrywany w duchu ambiwalencji[50].

---

[48] W czasie swych studiów Suchodolski był uczniem obydwu znamienitych autorów. Jednakże z perspektywy genezy *Skąd i dokąd idziemy* być może bardziej znaczącym jest fakt, iż Suchodolski podczas wojny był członkiem tajnej komisji prac naukowych i podręczników akademickich. Książka zatem powstała w czasach, gdy jej autor zgłębiał naturę wydawnictw tego typu.

[49] O konieczności współczesnego „wyzyskania" trwonionego dorobku tekstów Suchodolskiego pisanych w duchu pedagogiki socjalistycznej por.: Ł. Michalski: *Bogdana Suchodolskiego metahistoria wychowania. Szkic do analizy w duchu koncepcji historii niekonwencjonalnej.* W: Praca zbiorowa. Red. S. Sztobryn, Łódź 2010 (w druku).

[50] Ocena dorobku Bogdana Suchodolskiego jest dla niniejszych rozważań ważnym kontekstem. Jedna z ciekawszych dyskusji na ten temat miała miejsce na łamach czasopisma „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja". Zapoczątkował ją ważny tekst Zbigniewa Kwiecińskiego (por. Z. Kwieciński: *Pedagogika totalna Bogdana Suchodolskiego.* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", 2003, nr 4 (24), s. 17-41), który wywołał wiele komentarzy. Skrajnie zróżnicowany charakter wyłaniających się z tych polemik ocen nie daje podstawy do czynienia tu rzetelnych uogólnień, zaś głębsze analizy wymagają rozważań, które wykraczają poza tematyczne i objętościowe ramy niniejszego tekstu. Stąd lakoniczną i nieproporcjonalną do wagi tematu jest czyniona tu wzmianka, którą warto uzupełnić o tezę, iż krytyczna analiza twórczości Bogdana Suchodolskiego, budząc wciąż wiele kontrowersji, sprawia, że myśl profesora jest – szczęśliwie – wciąż *żywa*. Jej *pomnikową* śmiercią może okazać się domknięcie sporów.

Bibliografia

1. Demetrio D.: *Edukacja dorosłych.* W: Śliwerski B. (Red.): *Pedagogika*, T. III, Gdańsk 2003.
2. Derrida J.: *Herezja, tajemnica i odpowiedzialność: Europa Jana Patočki*. „Logos i Ethos" 1993, nr 1.
3. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Tom 1. Kraków 2003.
4. Hessen S.: *Pedagog*. W: Idem: *Pisma pomniejsze*. Warszawa 1997.
5. Jankowski D.: *Kilka uwag do tekstu Zbigniewa Kwiecińskiego „Pedagogika totalna Bogdana Suchodolskiego"*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2005, nr 2 (30).
6. Kwieciński Z.: *Pedagogika totalna Bogdana Suchodolskiego.* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2003, nr 4 (24).
7. Kwieciński Z.: *Profesor Bogdan Suchodolski był wielkim humanistą, profetycznym filozofem kultury i wychowania i zaangażowanym Europejczykiem. W odpowiedzi na listy krytyczne.* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2005, nr 2 (30).
8. Kwieciński Z.: *W odpowiedzi Pani Profesor Irenie Wojnar.* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2004, nr 4 (28).
9. Malewski M.: *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice.* Wrocław 2010.
10. Maliszewski K.: *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*. Katowice 2004.
11. Michalski Ł.: *Bogdana Suchodolskiego metahistoria wychowania. Szkic do analizy w duchu koncepcji historii niekonwencjonalnej*. W: Sztobryn S. (Red.) Łódź 2010 (w druku).
12. Skarga B.: *O filozofię bać się nie musimy*. Warszawa 1999.
13. *Stanowisko Zespołu Edukacji i Kultury Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus" PAN.* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2004, nr 4 (28).
14. Stopińska-Pająk A. (Red.): *Bogdan Suchodolski. Pedagog-humanista-uczony.* Katowice 1998.
15. Stopińska-Pająk A.: *Metodologiczne aspekty badań nad rozwojem polskiej myśli andragogicznej*. W: Jałmużna T., Michalska I., Michalski G.(Red.): *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych.* Kraków 2004.
16. Stopińska-Pająk A.: *Pionierzy instytucjonalnej refleksji andragogicznej*. W: Aleksander T., Barwińska D. (Red.): *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*. Kraków-Radom 2007.
17. Suchodolski B.: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje.* Warszawa 2003.
18. Suchodolski B.: *Skąd i dokąd idziemy.* Warszawa 1999.

19. Witkowski L.: *DWOISTOŚĆ w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hessenie).* Kraków 2001.
20. Wojnar I.: *List do Redaktora Naczelnego Kwartalnika z dnia 15 listopada 2004 r.* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2005, nr 1 (29).
21. Wojnar I.: *List do Redaktora Naczelnego Kwartalnika z dnia 7 marca 2005 r.* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2005, nr 1 (29).

Lavish andragogy?? – about a handbook by Bogdan Suchodolski

Key words: Bogdan Suchodolski, pioneers of andragogy, history of andragogy, adult education, From where and where are we going, lifelong learning

Summary: The article is an attempt to include Bogdan Suchodolski in the circle of creators of contemporary andragogy. It mainly refers to "From where and where are we going " ["Skąd i dokąd idziemy"] (1939) – a handbook that the professor wrote during World War II – which compared with his last work, "Continuous education in-depth" ["Education permanente en profondeur"] (1993), can lead to interesting conclusions, ones that not only shed a lot of light on Suchodolski's work, but also show the beginning of andragogy's functioning as a scientific discipline.

Dane do korespondencji:
Mgr Łukasz Michalski
Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
Instytut Pedagogiki
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Śląski
ul. Grażyńskiego 53
40-126 Katowice
e-mail: michalskitg@gmail.com

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

WYDOBYTE Z NIEPAMIĘCI – BIOGRAFIE POLSKICH PIONIEREK I PIONIERÓW ANDRAGOGIKI

Ewa Skibińska

WIELKI NAUCZYCIEL – KONRAD PRÓSZYŃSKI

Słowa kluczowe: samouctwo, elementarz ścienny oraz Obrazowa nauka czytania i pisania , kalendarz „Gość", tygodnik „Gazeta Świąteczna".

Streszczenie: Konrad Prószyński (pseudonim: Kazimierz Promyk; 1851-1908) – samouk, wybitny działacz oświatowy, zainteresowany głównie szerzeniem oświaty wśród włościan. Był autorem wielu nowoczesnych elementarzy, w tym elementarza ściennego oraz uznanego za najlepszy na świecie w 1892 roku (spośród 500 elementarzy, nadesłanych na wystawę zorganizowaną przez Towarzystwo Pedagogiczne w Londynie), elementarza wydanego w 1887 roku pt. Obrazowa nauka czytania i pisania. Propagował wiedzę naukową, w tym szczególnie wiedzę rolniczą, w wydawanych przez siebie kalendarzach „Gość" (12 edycji, od 1881 roku) oraz tygodniku „Gazeta Świąteczna", współredagowanym przez jego czytelników – często tych samych, którzy uczyli się czytać i pisać z jego elementarzy.

Wielkim nauczycielem, który (…) *uczył lud polski czytać* nazwała Konrada Prószyńskiego Stefania Sempołowska w opowiadaniu o nim, opublikowanym w 1916 roku w czasopiśmie młodzieżowym „W Słońcu". Czym zasłużył sobie na taki tytuł?

Konrad Prószyński urodził się 19 lutego 1851 roku w Mińsku Litewskim, gdzie jego ojciec założył mały zakład produkujący lak, a później zakład fotograficzny. Ojciec, Stanisław Antoni, pochodził z rodziny szlacheckiej o tradycjach patriotycznych, której przedstawiciele uczestniczyli w powstaniach narodowych; matka, Pelagia Kułakówna, pochodziła z zubożałej szlachty. Małżeństwo ojca zostało potraktowane jako mezalians i stało się przyczyną jego wydziedziczenia.

Dzieciństwo Konrad Prószyński spędzał u dziadków na wsi oraz w rodzinnym Mińsku Litewskim. Kiedy miał 13 lat (1864) razem z matką i rodzeństwem wyjechał do Tomska, w którym przebywał, zesłany na Syberię za przygotowywanie powstania na Litwie, ojciec. Konrad Prószyński spędził tam trzy lata,

wiele czasu poświęcając na rozmowy z zesłańcami i podejmowaniu różnych prac zarobkowych. W maju 1867 roku rozpoczął, w towarzystwie Stanisława Witkiewicza, kilkumiesięczną podróż powrotną do kraju, przez Petersburg, Mińsk do Warszawy. Po kilku miesiącach pobytu w Warszawie, wyjechał (na początku 1869 roku) do Krakowa. Z tego okresu pozostał opublikowany w czasopiśmie dla kobiet „Kalina" jego wiersz *Piosenka matki nad kolebką syna*, napisany jeszcze w Tomsku. Był to pierwszy sukces Prószyńskiego – autora, chociaż pisane przez niego w późniejszych latach teksty mają zupełnie inny charakter.

Po powrocie do Warszawy rozpoczął intensywną naukę własną, zakończoną w 1872 roku zdaniem egzaminu i uzyskaniem świadectwa dojrzałości. Był samoukiem. Doświadczenia tych 2-3 lat pozwoliły mu później dobrze rozumieć sytuację pozbawionych edukacji prostych i na ogół ubogich ludzi, którzy pragnęli i próbowali samodzielnie zdobyć wiedzę. W tym samym roku został studentem prawa w Uniwersytecie Warszawskim, na którym właśnie zakazano posługiwania się językiem polskim. Aktywny w kołach samokształceniowych młodzieży akademickiej, w 1875 roku stał się współzałożycielem Towarzystwa Oświaty Narodowej (obok Józefa Pławińskiego i Edwarda Korniłowicza). Podczas wakacji w 1874 roku, spędzonych na wsi w Królestwie Polskim rozpoczęła się działalność Konrada Prószyńskiego – autora elementarzy, a rok później – wydaniem popularnej publikacji o Stanisławie Staszicu – autora broszur popularnonaukowych. W międzyczasie Prószyński ożenił się z Cecylią Puciatówną i 4 kwietnia 1873 roku został ojcem, Cecylia urodziła pierwszego syna – Tadeusza. W czasie studiów założył także kółko wioślarskie. W owych czasach było to przedsięwzięcie pionierskie. Za zebrane pieniądze zbudowana została łódź, nazwana „Wandą".

W 1878 roku rozpoczęła działalność Księgarnia Krajowa Konrada Prószyńskiego, która znana będzie z tanich publikacji popularnonaukowych, przeznaczonych dla ubogich czytelników, podejmujących trud samouctwa. Przedsięwzięcie to łączyło w sobie skład księgarski, księgarnię wysyłkową oraz wydawnictwo.

Od jesieni 1880 roku zaczął ukazywać się kalendarz zatytułowany „Gość". Prószyński wydał, w latach 1881-1893, 12 roczników kalendarza. Na początku 1881 roku zaczęła ukazywać się „Gazeta Świąteczna", której wydawaniem Prószyński zajmował się osobiście aż do śmierci.

W 1884 roku w nocy z 7 na 8 października Cecylia popełniła samobójstwo. Zdążyła urodzić czworo dzieci, poza Tadeuszem także Kazimierza, Jadwigę i Stefana. Rodzina Puciatów obarczyła Prószyńskiego odpowiedzialnością za śmierć żony. Od tej pory Prószyński sam zajmował się wychowaniem dzieci. Dbał szczególnie o to, aby uzyskały staranne wykształcenie. Dwa lata później ożenił się ponownie z Wandą, córką Tadeusza Korzona, historyka. Druga żona była oddanym współpracownikiem Prószyńskiego, uczestniczyła w realizacji różnych jego przedsięwzięć, wspierała jego pomysły.

W 1901 roku Konrad Prószyński zaczął poważnie chorować. Choroba co pewien czas zmuszała go do zwolnienia tempa pracy, ale mimo to, do końca życia był on niezwykle aktywnym działaczem oświatowym. Zmarł 8 lipca 1908 roku.

Konrad Prószyński podejmował wiele inicjatyw oświatowych, adresowanych głównie do włościan oraz innych ubogich warstw narodu (robotników, rzemieślników), którym starał się pomóc w samodzielnym zdobywaniu wiedzy i dzięki niej zmienianiu jakości życia. Spośród tych inicjatyw w niniejszym artykule przypomniane zostaną działania Prószyńskiego na rzecz alfabetyzacji (elementarze) oraz upowszechniania wiedzy naukowej, w tym przede wszystkim rolniczej (kalendarz „Gość", tygodnik „Gazeta Świąteczna").

Elementarze Konrada Prószyńskiego – Promyka

W roku 1874 wyjazd Prószyńskiego z żoną i dziećmi na wieś w okolice Kałuszyna i Mrozów (rodzinne strony żony), stał się początkiem jednego z podstawowych obszarów jego pracy oświatowej – alfabetyzacji włościan (a potem innych warstw społecznych). W czasie tego pobytu na wsi miał okazję bliżej poznać chłopów i przekonać się, jak niski poziom intelektualny reprezentują (w całej wsi nikt nie umiał czytać). Podjęte wówczas przez Prószyńskiego działania stały się początkiem wieloletnich starań o opracowanie jak najlepszego elementarza, który mógłby posłużyć do dość szybkiego i efektywnego nauczenia analfabetów czytania i pisania w języku polskim (tak dzieci jak i dorosłych). Te pierwsze działania polegały na dość specyficznym uczeniu mieszkańców wsi czytania. Sprowadzały się do malowania na ścianie dworskiej stodoły liter, sylab, prostych wyrazów i objaśniania ich znaczenia wszystkim, którzy zatrzymywali się przy niej. Doświadczenia te stały się inspiracją do opracowania *Elementarza ściennego*, którego pierwsze wydanie ukazało się w 1875 roku. Sprzedano wówczas pięć tysięcy egzemplarzy. Autor chciał, aby elementarz wisiał w każdej chłopskiej chacie i przypominał w ten sposób o potrzebie uczenia się czytania i pisania. Jednakże był to dość nietrwały elementarz i bardzo duży, stąd niewygodny w użyciu. W kolejnej edycji, część *Elementarza* podklejono płótnem, ale to z kolei uczyniło go dość drogim i mniej niedostępnym. O tych doświadczeniach Prószyński pisał później: *Wydałem więc elementarz ścienny na dużym arkuszu papieru do zawieszenia wewnątrz mieszkań. I z nim jednak dużo było niedogodności. Rozpięty na ścianie bez podklejenia łatwo się niszczył; z podklejeniem zaś cena jego sprzedażna wzrastała z 2 kopiejek do 20 i wyżej. Podklejony na płótnie stawał się zbyt drogim, na tekturze zaś niemożliwym do przesyłania przez pocztę i trudnym do przewożenia. Dwa razy więc go wydawszy, dalszych wydań zaniechałem*[1].

[1] Prószyński (1907): *Czytelność a nieczytelność narodu. O nauczaniu kilkorakiemi sposobami.* /dostępny na: http//WWW.konradproszynski.pl/elementarze.asp, otwarty: 15.10.2010).

Konrad Prószyński w związku z tym opracował elementarz w innej formie, w formie książkowej zatytułowany *Elementarz, na którym nauczysz czytać w 5 albo 8 tygodni*. Jego pierwsze wydanie ukazało się w grudniu 1875 roku. W ciągu dwunastu lat został wydany czternaście razy w nakładzie 285 tysięcy egzemplarzy. Ponieważ był bardzo tanim wydawnictwem (7 groszy za egzemplarz), stał się dostępny nawet dla dość ubogich ludzi. *Elementarz* był dość popularny na terenie Królestwa Polskiego nie tylko ze względu na niską cenę, ale przede wszystkim na nową metodę nauczania sztuki czytania. W owym czasie obowiązywała dość stara metoda (znana jeszcze starożytnym Grekom) polegająca na rozpoczynaniu nauki czytania od poznawania i zapamiętywania kształtów i nazw liter (połączonego z ich wymawianiem), potem z tych liter składano sylaby i uczono ich czytania (z sylab powstawały wyrazy). W swoim *Elementarzu* Promyk zalecał naukę czytania od poznania samogłosek (najpierw ośmiu *a, ą, e, ę, i, o, u, y,* później tylko pięciu *a, e ,i, o ,u*). Pominął naukę pojedynczych spółgłosek, zalecając ich poznawanie od razu poprzez czytanie sylab i słów. Do kolejnych wydań wprowadzał coraz więcej ilustracji, czyniących naukę bardziej interesującą. Początkowo zalecał najpierw nauczenie czytania, a dopiero po opanowaniu tej umiejętności – pisania. Jego poglądy w tej kwestii ewoluowały. (Opracowując swoje elementarze Konrad Prószyński gromadził i studiował prace na ten temat zarówno współczesnych mu autorów, jak Bronisława Trentowskiego[2], czy też wcześniejszych, uznanych za wybitne, jak Jana Amosa Komeńskiego[3]).

Kolejna wersja elementarza była wydana po raz pierwszy w 1879 roku *Obrazkowa nauka czytania i pisania.* Dzięki poprzedniemu elementarzowi dzieci opanowały umiejętność czytania, ale nie nauczyły się pisać. Publikując zatem kolejny elementarz Prószyński zaznaczył, że umiejętność pisania jest ważna, a nawet należy ją uznać za ważniejszą niż umiejętność czytania. Aby dzieci były w stanie opanować sztukę pisania uprościł wzór pisma, czyniąc je podobnym do druku. Adolf Dygasiński ocenił ten pomysł jako „świetny". Pisał: *Przechodzenie od określenia liter nieudatnych do coraz kształtniejszych stanowi świetny pomysł pedagoga, praktycznie wtajemniczonego w nauczanie i przekonanego gruntownie, że dzieci nie mogą się od razu niczego doskonale nauczyć*[4]. W tym elementarzu podstawowa metoda nauczania polegała na połączeniu obrazków (ilustrujących życie na wsi) ze słowami i odczytywaniu słów na podstawie ob-

[2] Bronisław Trentowski, filozof, w pracy wydanej w 1811 roku pt. *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej*, krytykował tzw. metody dźwiękowe, polegające na wymawianiu liter zgodnie z ich brzmieniem i rozpoczynaniu nauki czytania od łączenia liter w proste dźwięki, a ponadto wykorzystywanie w nauce czytania początkowo tylko słuchu dziecka z pomijaniem wzroku.

[3] Jan Amos Komeński również proponował zastosowanie nauczania poglądowego poprzez wprowadzenie rycin, przystępne prezentowanie materiału, uczenie słów w połączeniu z nauką o rzeczach.

[4] Dygasiński za: Lewicki Sz.: Konrad Prószyński-Promyk. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1987, s.67.

razka (chociaż autor pozostawił w nim jeszcze sylaby, które miały pełnić uzupełniającą funkcję). W tych słowach rozpoznawano litery i głoski. Zaproponowana tutaj metoda miała uczynić z uczącego się samouka. *Uczący się według tej metody* [jak pisał Prószyński] *nie powtarza wszystkiego niewolniczo za nauczycielem, nie chwyta nauki mechanicznie, samą tylko pamięcią, ale jest w stanie dochodzić nowych, niewiadomych mu rzeczy samodzielnie, pracą własnej myśli (...) uczeń właściwie staje się tu samoukiem, nauczyciel nie prowadzić i zniewalać go, ale tylko kierować nim winien*[5]. Ta wersja elementarza była grubą i drogą książką. Nie cieszyła się zbytnim powodzeniem.

W 1887 roku ukazała się kolejna wersja elementarza, zatytułowana *Obrazowa nauka czytania i pisania*, w której Prószyński przywrócił równowagę między nauką czytania i pisania. Tę wersję elementarza uznano za nadającą się jako podręcznik do nauczania w szkołach od 1905 roku. Był wielokrotnie wydawany aż do 1920 roku. To właśnie ten elementarz został uznany w 1892 roku za najlepszy spośród 500 elementarzy z całego świata, nadesłanych na wystawę zorganizowaną przez Towarzystwo Pedagogiczne w Londynie. Elementarz był przeznaczony głównie dla samouków. Każda kartka w nim stanowiła odrębną całość. Możliwe było zatem rozdawanie uczniom pojedynczych kartek i odbieranie ich po wykorzystaniu. Dzięki temu też cała wieś mogła uczyć się jednocześnie z jednego elementarza.

Kolejnym, nie w pełni zrealizowanym pomysłem Prószyńskiego było opracowanie elementarza na luźnych kartkach, większego rozmiaru. Pod koniec życia zdołał wydrukować 20 tablic barwnych i kilkanaście kolorowych, wzorowanych i uporządkowanych według *Obrazowej nauki czytania i pisania*. Powrócił także do koncepcji elementarza ściennego, który pozwalałby uczyć wiele osób jednocześnie. Popularyzował jego ideę podczas publicznych odczytów, ale mimo opracowanego pierwowzoru tego typu elementarz nie został opublikowany.

W Królestwie Polskim elementarze Prószyńskiego cieszyły się różną popularnością Najczęściej wykorzystywany był *Elementarz, na którym nauczysz czytać w 5 albo 8 tygodni.* Na terenie Galicji jego elementarze nie były znane, a zatem nie doceniano ich walorów, a nawet poddawano krytyce (np. w publikacji Juliana Maciołkowskiego z 1908 roku pt. *Reforma elementarza*).

W 1907 roku Prószyński pisał, że 40-30 lat wcześniej na 100 Polaków zaledwie 10 umiało czytać i pisać, a po latach nauczania tej umiejętności już średnio – 30, przy czym bywały i takie wsie, w których połowa umiała czytać i pisać albo nawet prawie wszyscy[6] Niewątpliwie jego elementarze także przyczyniły się do zmiany tego stanu rzeczy[7].

---

[5] Prószyński za: Lewicki Sz.: Konrad Prószyński-Promyk. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1987, s.68.

[6] Prószyński (1907): *Czytelność a nieczytelność narodu. O nauczaniu kilkorakiemi sposobami.* /dostępny na: http//WWW.konradproszynski.pl/elementarze.asp, otwarty: 15.10.2010).

[7] Lewicki Sz.: Konrad Prószyński-Promyk. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1987.

Kalendarz „Gość”

Kolejnym przedsięwzięciem edukacyjnym, podjętym z myślą o kształceniu włościan było przygotowanie i wydawanie przez trzynaście lat kalendarza. W XIX wieku ta forma przekazywania podstawowych informacji dotyczących przede wszystkim życia codziennego była dość popularna, wystarczy wspomnieć, że m.in. Eliza Orzeszkowa przez pewien czas parała się wydawaniem kalendarza. Pomysł wydawania kalendarza nie był zatem oryginalny, ale treści zawarte w kalendarzach Promyka, w porównaniu z innymi kalendarzami, oceniane były wysoko.

Zgodę urzędu cenzora warszawskiego na wydawanie kalendarza uzyskał Prószyński we wrześniu 1880 roku (w okresie czasowego złagodzenia polityki carskiej wobec Polaków) i w tym samym roku ukazał się jego pierwszy kalendarz na rok 1881. Ukazywał się pod pseudonimem Prószyńskiego – Kazimierz Promyk. Jego redaktor dbał o wysoki poziom naukowy kalendarza, który nie zawierał, w przeciwieństwie do innych wydawanych w owym czasie kalendarzy, informacji nierzetelnych np. prognoz pogody (przepowiadania pogody). W kalendarzu Promyk starał się przekazywać wiedzę o świecie, o historii i kulturze polskiej, wybitnych Polakach.

W różny sposób Promyk uczył włościan historii na stronach kalendarza, niejednokrotnie starając się pewne treści ukrywać przed cenzurą, ale także godząc się na pewne ustępstwa za cenę ich opublikowania. Pierwszą formą służącą edukacji historycznej czytelników były winiety (czyli obrazki opatrzone podpisami), jakimi opatrzony był każdy miesiąc w kalendarzu. W zamyśle autora miały one powtarzać się w każdym wydaniu kalendarza, niestety cenzura eliminowała niektóre ilustracje oraz podpisy z kolejnych wydań kalendarza. W pierwotnym zamyśle Promyka winiety te miały być następujące: styczeń – jazda saniami, luty – Mikołaj Kopernik, marzec – pierwsi polscy władcy chrześcijańscy Mieszko I i Bolesław Chrobry, kwiecień – trumna św. Wojciecha w katedrze gnieźnieńskiej, maj – Zamek Królewski i katedra na Wawelu z grobami królów polskich i św. Stanisława, czerwiec – męczeństwo św. Piotra, lipiec – Królowa Jadwiga na łożu śmierci zapisująca swoje dobra na rzecz Akademii Krakowskiej, sierpień – ksiądz Stanisław Konarski jako działacz oświatowy, wrzesień – Król Jan Sobieski, październik – Tadeusz Kościuszko, listopad – grób Kazimierza Wielkiego na Wawelu, grudzień – zawierał tzw. *Czytanie zimowe*. Ale już w pierwszym numerze kalendarza Promyk musiał zrezygnować z pierwotnej winiety marca i zastąpić ją obrazkiem przedstawiającym apostołów Cyryla i Metodego, oraz z winiety października i zamiast Tadeusza Kościuszki umieścić św. Jana Kantego. Zmianie uległy też podpisy pod niektórymi obrazkami. Poza winietami, Promyk publikował dłuższe notatki o królach polskich, książętach, hetmanach, ale także o uczonych tej miary co Mikołaj Kopernik, czy Jan Długosz, o poetach – Janie Kochanowskim, Adamie Mickiewiczu, o artystach – Janie Matejce, o wielkich reformatorach – księdzu Stanisławie Konarskim. W

żywotach świętych, których w sumie napisał 21, umieszczał dygresje dotyczące historii Polski.

Kazimierz Promyk dbał o poziom ogólnej wiedzy o świecie swoich czytelników. Publikował zatem teksty na temat geografii Polski, zamieszkujących ją grup etnicznych, narodach sąsiadujących z Polakami, ale także teksty dotyczące świata, ilustrując je bogato i zamieszczając mapki. W 1888 roku umieścił tekst poświęcony Warszawie, m.in. jej geograficznemu położeniu, kilku faktom historycznym, szkolnictwu, instytucjom kulturalnym, dziennikarzom i wydawcom. Starał się także zapoznawać czytelników z najnowszymi odkryciami i wynalazkami, takimi jak: elektryczność, barometry, balony, piorunochrony, jak też dostarczać wiedzy na temat zjawisk zachodzących w przyrodzie typu: wiatr, chmury, deszcz, śnieg, grad, mgła, rosa, śnieg, tęcza i wiele innych, których istotę starał się wytłumaczyć w możliwie jak najbardziej przystępny sposób. Cenzura ograniczała jednak zawarte w tych opowieściach treści i z czasem Prószyński całkowicie ich zaniechał. Popularyzował on także wiedzę rolniczą, umieszczając teksty o pracach w gospodarstwie, w polu, w ogrodzie w każdym miesiącu roku. Od 1882 roku publikował w „Gościu" rady dla gospodarzy, których autorem był Karol Filipowicz – rolnik i popularyzator wiedzy rolniczej (publikował pod pseudonimem Marian Prawdzic). Jego pierwszy tekst był poświęcony uprawie kukurydzy i przetwarzaniu jej na paszę. W 1888 roku „Gość" zawierał także kalendarz pszczelniczy, opracowany przez samego Prószyńskiego według wskazówek Kazimierza Lewickiego.

Popularyzację wiedzy o wybitnych Polakach prowadził Promyk publikując wspomnienia pośmiertne, które w znacznie mniejszym stopniu były ocenzurowywane. Opublikował około 140 takich wspomnień. Poczesne miejsce wśród nich zajmowały wspomnienia o uczonych (m.in. Ignacym Łukasiewiczu – aptekarzu, wynalazcy lampy naftowej, Zygmuncie Wróblewskim – fizyku, Adamie Ferdynandzie Adamowiczu – weterynarzu, Jakubie Natansonie – przyrodniku), w następnej kolejności wspomnienia o zasłużonych ziemianach i społecznikach (takich jak np. Jan Działyński – syn założyciela zbiorów w Kórniku i jego kontynuator, czy Władysław Tomicki – wieloletni wójt gminy, współzałożyciel składu maszyn i narzędzi rolniczych oraz nasion). Nie zabrakło wspomnień pośmiertnych o pisarzach i poetach (Józefie Ignacym Kraszewskim, Antonim Edwardzie Odyńcu, Władysławie Ludwiku Anczycu i wielu innych), dziennikarzach (Władysławie Szymanowskim i Wincentym Korotyńskim), duchownych różnych wyznań (księdzu Franciszku Wicewiczu – proboszczu Parafii Bohusławskiej kolo Wilna, ewangelickim pastorze Leopoldzie Otto – proboszczu parafii ewangelickiej w Warszawie, rabinie Izaaku Kramsztyku). Odnotowywał Promyk ważne dla Polaków rocznice: w 1884 roku – trzechsetlecie śmierci Jana Kochanowskiego.

Prószyński, dbając o umiejętność czytania swoich czytelników, umieszczał w „Gościu" teksty literacko-rozrywkowe. Najwięcej miejsca (30 stron) zajmują one w numerze z 1889 roku, w którym to opublikowane zostały teksty autorów piszących dla ludu.

Dopełnieniem treści kalendarza były umieszczane w nim ogłoszenia. Najczęściej zainteresowanymi tego typu promocją byli księgarze, fabrykanci i przedsiębiorcy, ale również parafie, drobni właściciele przetwórstwa rolnego, czy nawet właściciele większych gospodarstw rolnych.

Ostatnie lata kalendarza naznaczone są coraz większymi ingerencjami cenzury, która sukcesywnie ograniczała zamieszczane w nim treści oraz ilustracje, nie wyrażając zgody na ich publikację. Dalsze publikowanie kalendarza, zgodnie z wymaganiami zaostrzonej już wówczas cenzury, nie mogłoby spełniać swojej funkcji edukacyjnej rzetelnie. Prószyński zaprzestał zatem wydawania „Gościa", w 1893 roku ukazał się jego ostatni numer.

Kalendarz „Gość", redagowany przez Prószyńskiego, uzyskiwał pozytywne oceny i recenzje w prasie. W 1887 roku Mieczysław Brzeziński (pseudonim Kazimierz Bystrzycki) w artykule pt. *Nasza literatura dla ludu*, z 23 stycznia recenzując trzy różne kalendarze o kalendarzu Promyka napisał: *Najlepiej pod względem formy przedstawia się kalendarz Promyka. Autor jego widocznie najjaśniej zdaje sobie sprawę z ważności wydawnictwa i z jego głównie informacyjnego, praktycznego charakteru. Kalendarz dla ludu to nie jest książka dla rozrywki, to krótki praktyczny podręcznik, który by wieśniaka objaśniał przez cały rok we wszystkich ważniejszych sprawach, blisko go obchodzących. Powinien mu więc podać krótkie wskazówki gospodarcze, prawne, administracyjne; powinien pouczyć go, jak ma zachować się w tych wypadkach, gdzie występować będzie w ciągu roku jako społeczna siła, a zatem w sprawie wyboru i kontroli urzędników gminnych, przeprowadzenia w gminie ulepszeń społecznych i ekonomicznych i – krótko mówiąc – powinien uświadomić chłopu jego najważniejsze stosunki bieżące. Pod wieloma względami „Gość" tak w tym roku, jak i w przeszłych wymaganiom tym czyni zadość*[8].

„Gazeta Świąteczna"

„Gazeta Świąteczna" uważana jest za największe dzieło Konrada Prószyńskiego. Był jej rzeczywistym wydawcą (mimo, że na jego prośbę o koncesję na wydawanie czasopisma wystąpił i uzyskał ją we wrześniu 1880 roku Herman Benni – lektor języka angielskiego na Uniwersytecie Warszawskim; Prószyński stał się nim formalnie od 3.10. 1886 roku), redaktorem, głównym autorem tekstów, od pierwszego numeru aż do śmierci. Do jej wydawania przygotowywał się od wielu lat, przyglądając się czasopismom wydawanym na Śląsku, w Galicji i w Wielkim Księstwie Poznańskim a także notując, podczas swoich podróży, tytuły czytanych przez mieszkańców z danego terenu, czasopism. Pierwszy numer „Gazety Świątecznej" poprzedziła tzw. „Zapowiedź", którą kolportowano wśród potencjalnych czytelników za pośrednictwem księgarni Prószyńskiego.

[8] Bystrzycki za: Lewicki Sz.: Konrad Prószyński-Promyk. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1987, s.116-117.

„Gazeta Świąteczna" przeznaczona była przede wszystkim dla włościan, a w dalszej kolejności dla robotników i rzemieślników. Dlatego też Prószyński dbał o to, aby wszystkie teksty pisane były prostym językiem, zrozumiałym dla niewykształconych warstw społecznych. W zamyśle jej redaktora „Gazeta Świąteczna" miała być czasopismem popularnonaukowym, dbającym o kontakt czytelników z kulturą narodową. Zabiegając o prenumeratorów, Prószyński informował ich o następujących zagadnieniach, jakie miały być omawiane na łamach czasopisma: (…) *1) sprawy gminne, wiejskie, miasteczkowe oraz szkół ludowych i oświaty; 2) sprawy kościelne i parafialne; 3) gospodarstwo rolne, domowe, rzemiosło, przemysł i środki lecznicze; 4) ogrodnictwo i pszczelarstwo; 5) historia, dawne pamiątki i wspomnienia pośmiertne; 6) powiastki, opowiadania, pogadanki, wiersze, bajki, zagadki; 7) zwyczaje naganne, znachorstwo i zabobony; 8) pijaństwo i wstrzemięźliwość; 9) wypadki nieszczęśliwe; 10) dobre przykłady; 11) artykuły różnej treści; 12) listy do „Gazety Świątecznej"; 13) nowinki telegraficzne z różnych stron świata; 14) ważniejsze odpowiedzi redaktora „Gazety Świątecznej"; 15) prawo i rozporządzenia*[9]. „Gazeta Świąteczna" przypominała gazetę codzienną, gdyż zawierała kronikę bieżących wydarzeń z kraju i ze świata, redagowaną przez Prószyńskiego. Przygotowywał ją na podstawie informacji zawartych w prasie warszawskiej oraz w listach pisanych do redakcji. W 1882 roku zaczął zachęcać chłopów do nadsyłania własnych tekstów do Gazety, w których pisaliby o ważnych wydarzeniach i sprawach, jakie mają miejsce w ich gminach, wsiach, gospodarstwach. Listów napływało tak dużo do redakcji, że z czasem zajmowały jej dwie ostatnie strony; niekiedy były drukowane także na pierwszej stronie. Czytelnicy „Gazety Świątecznej" stali się jej współredaktorami. Było to niewątpliwie zjawiskiem niespotykanym w tamtych czasach.

Najwięcej miejsca w „Gazecie Świątecznej" poświęcano kulturze rolnej. Prószyński (który publikował pod pseudonimem Kazimierz Promyk) popularyzował wiedzę rolniczą na łamach swojego czasopisma, angażując do pisania artykułów wybitnych specjalistów. W „Gazecie Świątecznej" podejmowane były zagadnienia dotyczące m.in. hodowli krów i bydła rzeźnego, uprawy nowych roślin pastewnych, przygotowywania sianokiszonek, pielęgnowania łąk, wprowadzenia płodozmianu wielopolowego, uprawy roślin strączkowych, przemysłowych i ziół leczniczych, nawozów naturalnych, zielonych i sztucznych. Świadczy to o zachęcaniu przez Prószyńskiego chłopów do prowadzenia swoich gospodarstw w sposób nowoczesny. W Gazecie podejmowano problem rozdrobnienia gospodarstw chłopskich i przeciwdziałając mu (szczególnie w rodzinach wielodzietnych) zachęcano włościan do podejmowania prac rzemieślniczych typu: kowalstwo, szewstwo, bednarstwo, kuśnierstwo, budownictwo, niezbędnych na wsi. Zachęcano ich także do poszukiwania prac sezono-

[9] Lewicki Sz.: Konrad Prószyński-Promyk. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1987, s.135-136.

wych przy budowie budynków dworskich lub budowie dróg i linii kolejowych, pracach leśnych w celu poprawienia własnej sytuacji materialnej. Miało to również przeciwdziałać rozwijającej się od końca lat 90. emigracji do Niemiec, Stanów Zjednoczonych Ameryki i Brazylii. Wiele uwagi poświęcono scalaniu gospodarstw, zakładaniu spółek, nabywaniu ziemi. W tej ostatniej sprawie radzono, gdzie można uzyskać kredyt na najbardziej dogodnych warunkach oraz jak zakładać towarzystwa pożyczkowo-oszczędnościowe.

„Gazeta Świąteczna" popularyzowała wiedzę rolniczą także poprzez organizowanie konkursów na najlepsze gospodarstwa, opisywanie wzorcowych gospodarstw, wystaw rolniczych – zachęcając jednocześnie do ich organizowania w powiatach i okręgach, aby umożliwić uczestnictwo w nich większej liczbie chłopów. Można powiedzieć, że „Gazeta Świąteczna" przekazywała chłopom wiedzę o nowoczesnych zasadach prowadzenia gospodarstw wiejskich. Jej teksty popularyzujące wiedzę rolniczą można uznać za pionierskie przedsięwzięcie.

Poczesne miejsce w „Gazecie Świątecznej" zajmowały sprawy rozwoju oświaty na wsi. Początkowo zachęcano chłopów do kształcenia dzieci w szkołach rządowych i zakładania nowych szkół we wsiach, ale po wprowadzeniu w roku 1885 języka rosyjskiego jako obowiązkowego języka wykładowego, zaniechano takich działań. Zaczęto przekonywać chłopów do samouctwa. Pojawiały się artykuły na temat konieczności kształcenia rolniczego młodzieży wiejskiej i nauczania dziewcząt, wychowywania dzieci, korzystania z pomocy lekarzy i pedagogów, przestrzegania zasad higieny, uprawiania ćwiczeń fizycznych. Zachęcając czytelników do nauki czytania i pisania, Gazeta propagowała zakładanie bibliotek gminnych i parafialnych. Zapewne w jakiejś mierze pod wpływem zamieszczanych w niej tekstów pod koniec XIX wieku zaczął rozwijać się w Królestwie Polskim tajny ruch oświatowy (kształcenie domowe, tajne szkółki, wzajemne nauczanie).

Prószyński starał się także umieszczać W „Gazecie Świątecznej" teksty przedstawiające historię Polski, co z uwagi na cenzurę było bardzo trudnym zadaniem. Tym niemniej, udało mu się opublikować tekst o Janie Długoszu w 400-letnią rocznicę jego śmierci, o początkach państwa polskiego i jego pierwszym władcy Mieszku oraz jego żonie Dąbrówce, o Janie Kochanowskim (wraz z jego pieśniami). Pisał o zabytkach narodowych (np. o Wawelu), muzeach, strojach i pieśniach ludowych.

Prószyński nie publikował jednak w „Gazecie Świątecznej" żadnych tekstów wybitnych pisarzy polskich, co mu niejednokrotnie zarzucano. Przypuszczał, że teksty te byłyby zbyt trudne dla jego czytelników, którzy nie należeli do ludzi starannie wykształconych. Często sam przeredagowywał różne teksty tak, aby ich język był prosty i dla nich zrozumiały. Około 45% tekstów było pisanych przez samego Prószyńskiego.

„Gazeta Świąteczna" organizowała także działania pomocowe na rzecz głodujących na Śląsku w 1880 roku (zachęcała do zbioru ziarna), głodujących na Kurpiach (opisywano wówczas tę część ziem oraz ich mieszkańców), na

rzecz powodzian – mieszkańców ziemi stopnickiej. W ten sposób Prószyński starał się uwrażliwić chłopów na ludzkie nieszczęścia i nauczyć wzajemnego pomagania sobie w trudnych sytuacjach. Dbał o ich rozwój moralny piętnując pijaństwo i proponując zakładanie gospód, w których chłopi mogliby się spotykać, rozmawiać przy dobrym jedzeniu, kawie czy herbacie, zamiast upijać się w karczmach lub szynkach.

Od początku istnienia „Gazety Świątecznej" Prószyński zmagał się z cenzurą, która zaczęła nasilać się pod koniec lat 80. XIX wieku. W związku z tym niemożliwe było podejmowanie pewnych tematów jak np. o samorządności w gminach, czy jakiekolwiek krytykowanie szkoły rządowej. Cenzura nie zezwoliła na wydrukowanie w setną rocznicę urodzin Adama Mickiewicza w roku 1898, jego ballady *Świteź*. Czasem w ramach ustępstw na rzecz cenzury jej redaktor musiał publikować wiadomości z życia dworu carskiego (oddzielał je wtedy grubą linią od pozostałych tekstów). W lutym 1887 roku Warszawski Komitet Cenzury wstrzymał wydawanie Gazety. Ceną za jej wznowienie był artykuł z okazji 25-lecia uwłaszczenia chłopów rosyjskich, w którym Promyk jednocześnie chwalił cara. Wiadomo też, że Prószyński pozyskiwał pracowników cenzury, po prostu ich przekupując.

„Gazeta Świąteczna" od początku cieszyła się dużą popularnością wśród włościan. Na początku jej wydawania miała 2500 prenumeratorów, w roku 1899 – już 12 600, a przed wybuchem I wojny światowej, zatem już po śmierci jej założyciela i wydawcy – około 30 000. Jej czytelnikami w dużym stopniu byli czytelnicy elementarzy Prószyńskiego a także prenumeratorzy jego kalendarzy[10].

Helena Radlińska w przedmowie do książki Stanisława Feliksa Reymonta pt. *Życie i działalność Konrada Prószyńskiego (Kazimierza Promyka),* wydanej w 1948 roku, nazwała Prószyńskiego najsławniejszym i najukochańszym nauczycielem wsi polskiej, człowiekiem – instytucją, albowiem zastępował nie istniejące wówczas instytucje publiczne. Pisała: *Promyk wierzył w zdolności ludu. Zdawał sobie sprawę z tego, że „nieczytelni" w ówczesnych warunkach Królestwa – to masy, które nie zetknęły się z książką, nie odczuwały do niedawna potrzeby czytania, lecz właśnie teraz pochwycą skwapliwie pomoc w uzyskaniu tej umiejętności. Pomoc, której zawierzą. To przeświadczenie stało się podstawą metody Promyka: samouctwa wspomaganego przez kogokolwiek, kto trochę więcej umie*[11].

Działalność oświatowa Konrada Prószyńskiego podporządkowana była edukowaniu tychże mas, ludzi ubogich i „nieczytających". Z myślą o samoukach – czytelnikach swoich elementarzy, wydawał kalendarz „Gość" i „Gazetę Świąteczną", ale także różne popularnonaukowe książeczki. Opracowywał je w taki

---

[10] Lewicki Sz.: *Konrad Prószyński-Promyk.* Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1987.

[11] Radlińska H.: *Przedmowa*. W: S.F. Reymont: *Życie i działalność Konrada Prószyńskiego (Kazimierza Promyka)*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1948, (dostępny na: http//WWW.konradproszynski.pl/pdf/reymont_zycie_i_dzialalnosc_1948.pdf, otwarty: 30.10.2010).

sposób, aby pod względem treści i formy były dla nich dostępne. *To, że rozsiewał szeroko, nie wybierając gleby, czyniło go bliskim każdemu, kto się znalazł w zasięgu jego wpływów. Nigdy nie podejrzewano Promyka o cele uboczne. Odczuwano, że był kryształowo czysty i dla wszystkich jednaki, że zawsze był sobą. (Radlińska 1948, s.6).* Bez wątpienia Konrada Prószyńskiego można go zaliczyć do grona prekursorów oświaty dorosłych i to do grona jej najwybitniejszych przedstawicieli.

Bibliografia

1. Lewicki Sz.: Konrad Prószyński-Promyk. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1987.
2. Prószyński (1907): *Czytelność a nieczytelność narodu. O nauczaniu kilkorakiemi sposobami.* /dostępny na: http//WWW.konradproszynski.pl/ elementarze.asp, otwarty: 15.10.2010).
3. Radlińska H.: *Przedmowa*. W: S.F. Reymont: *Życie i działalność Konrada Prószyńskiego (Kazimierza Promyka)*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1948, (dostępny na: http//WWW.konradproszynski.pl/pdf/reymont_zycie_i_dzialalnosc_1948.pdf , otwarty: 30.10.2010).

The great teacher – Konrad Prószyński

Key words: self-teaching, wall mounted reading primer, Picture-based learning of reading and writing, „Gość" [„The Visitor"], „Gazeta Świąteczna" [„Holiday Gazette"]

Summary: Konrad Prószyński (a.k.a.: Kazimierz Promyk; 1851-1908) – a self-taught man, great educational activist, interested mainly in spreading education among peasants. He was the author of many modern reading primers, including a wall-mounted version, which was chosen as the best in the world in 1892 (from among 500 primers sent in to an exhibition organised by the Pedagogical Society in London), a primer published in 1887 entitled Picture-based learning of reading and writing. He promoted scientific knowledge, especially agricultural, in calendars published by himself called "The Visitor" [„Gość"] (12 editions, from 1881 onwards) and the weekly „Holiday Gazette" ["Gazeta Świąteczna"], co-authored by its readers, often ones who had learned to read and write from Prószyńki's primers.

Dane do korespondencji:
Dr hab. Ewa Skibińska
Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki
Wydział Pedagogiczny UW
Mokotowska 16/20
00-561 Warszawa
e-mail:emskibin@uw.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Urszula Tabor

ŻYCIE ZAPOMNIANE – PRACA I DZIAŁALNOŚĆ OŚWIATOWA MARII GOMÓLIŃSKIEJ W PIERWSZYCH INSTYTUCJACH OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE

Słowa kluczowe: historia edukacji dorosłych, edukacja dorosłych w Polsce, początki andragogiki w Polsce, tajna oświata dorosłych, tajne nauczanie w okresie zaborów, Czytelnie Bezpłatne WTD, Instytut Oświaty Dorosłych, Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych.

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest wspomnieniu o Marii Leontynie Gomólińskiej, nauczycielce i działaczce oświatowej, żyjącej w latach 1866-1935. Mimo, że wkład Gomólińskiej w działalność pedagogiczną w Polsce przełomu XIX i XX wieku był znaczący, jest to postać niemal zapomniana, nie tylko wśród przeciętnych czytelników, ale także w kręgach pedagogów i andragogów. W artykule opisana została przede wszystkim jej działalność na rzecz oświaty dorosłych – zarówno ta praktyczna, gdy nauczała w organizacjach tajnych, jak i organizacyjna, gdy uczestniczyła w powołaniu i pracy pierwszych instytucji oświaty dorosłych w Polsce. Jej postać ukazana jest na tle działalności takich instytucji jak: Czytelnie Bezpłatne Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, Koło Kobiece Oświaty Ludowej, Koło Wychowawców, Towarzystwo Kursów Naukowych a także Centralne Biuro Kursów dla Dorosły. Gomólińska czynnie działała we wszystkich wymienionych instytucjach, nieraz zaangażowana w ich powołanie, nie pozostawiła jednak żadnej znaczącej pracy naukowej, która wieńczyłaby dzieło jej nauczania. Jej dorobek ma przede wszystkim charakter praktyczny – w postaci opracowanych katalogów dla Czytelni Bezpłatnych WTD, wykształconych przez nią na tajnych lekcjach licznych nauczycieli i dorosłych. Jawi się ona, jako postać pracująca w cieniu wielkich nazwisk polskiej andragogiki jak Heleny Radlińskiej czy Stanisława Michalskiego, tym bardziej zatem wspomnienie o niej warte jest rewitalizacji jako przykładu postaci zapomnianej a znaczącej dla narodzin polskiej andragogiki.

Odtwarzanie dziejów życia działaczki i nauczycielki Marii Leontyny Gomólińskiej jest jak szkicowanie portretu bardzo delikatną kreską. Brak dzieł pozostawionych przez Gomólińską, nieliczne, szczątkowe zapiski i wspomnienia innych na jej temat, jej nazwisko pojawiające się w archiwach bez dodatkowych danych historycznych, czyni jej postać zagadkową i ulotną. Mimo to, postać ta – wymaga ponownego przypomnienia, bo choć pozostaje w cieniu innych

znanych pionierów polskiej andragogiki, jej wkład w tworzenie podstaw tej dyscypliny (w szczególności praktyki andragogicznej) jest istotny i wyraźny.

Wystarczy wymienić takie organizacje jak: Czytelnie Bezpłatne Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, Towarzystwo Kursów Naukowych, Uniwersytet Powszechny, Kursy dla Dorosłych, w których zarządzie zasiadała, czynnie działała, lub wręcz była inicjatorką powołania niektórych z nich.

Pierwsze lata życia i działalności Marii Gomólińskiej

Mimo tak aktywnego wkładu w działalność licznych instytucji na przełomie XIX i XX wieku Maria Gomólińska nie pozostawiła prawie żadnych pism własnych, które dokumentowałyby i wieńczyły jej pracę. Pozostały jej tłumaczenia prac innych autorów, krytyki i sprawozdania w *Poradniku dla czytających książki* i w *Książce*[1]. Lecz największa jej praca, monografia dotycząca dziejów Czytelń Warszawskich i czytelnictwa w Warszawie uległa zniszczeniu i nigdy nie została opublikowana. Wszystko (prawie), co wiadomo o pracy Gomólińskiej, to urywki wspomnień innych działaczy – w tym najwięcej fragmentów odnaleźć można we wspomnieniach Heleny Radlińskiej oraz Stanisława Michalskiego, z którymi blisko współpracowała, a także w pojedynczych fragmentach pism innych autorów związanych z Sekcją Kursów dla Dorosłych i Centralnym Biurem Kursów dla Dorosłych.

Maria Leontyna Gomólińska urodziła się w roku 1866, zmarła zaś 27 maja 1935 roku i została pochowana na Powązkach. Dzieciństwo i młodość spędziła w Warszawie[2], wiadomo, że była córką Leona Gomólińskiego, zaś ze wspomnień Stanisława Michalskiego o Gomólińskiej wiadomo także, że miała brata (chorego) oraz matkę (imię nieznane), którymi opiekowała się do późnych lat[3]. Krótkie wspomnienie Stanisława Michalskiego oraz brak innych danych biograficznych wskazują na to, że chory brat i matka wdowa byli jedyną bliską rodziną Gomólińskiej, nie wyszła za mąż i nie miała dzieci. Natomiast zgodnie z opracowaną przez Marka Jerzego Minakowskiego genealogią rodów polskich i koligacjami rodzinnymi, rodzina Gomólińskich była spokrewniona z rodziną Próchników, z której pochodziła Irena Gomólińska – Próchnikowa (1905-1942) –

---

[1] A. Próchnik, S. Konarski: *Gomólińska Maria Leontyna*. W: *Polski Słownik Biograficzny T. VIII*: *Girdwoyń Michał-Gor*., Oprac. 1959-1960, s. 274.

[2] Ibidem, s. 273-274.

[3] S. Michalski: *Pobyt w Warszawie (1889-1905). W: Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa*, Opr. H. Radlińska, I. Lepalczyk, Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków, 1967, s. 252.
Tu mowa o Stanisławie Michalskim (1865-1949) – działaczu oświatowym zaangażowanym w pracę Czytelni Bezpłatnych Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, redaktorze *Poradnika dla samouków,* organizatorze Kursów dla Dorosłych. (W odróżnieniu od Stanisław Michalskiego, pedagoga i historyka wychowania, żyjącego w latach 1928-1990, zaangażowanego w badanie i popularyzowanie dziejów oświaty dorosłych, autora cytowanej dalej pracy: *Społeczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempołowskiej na tle epoki*, Warszawa 1973).

działaczka oświaty dorosłych, zamordowana w czasie śledztwa w okresie II wojny światowej[4]. Nie wiadomo, czy rzeczywiście obie kobiety były spokrewnione, ale z listów Heleny Radlińskiej wiemy, że Irena była wychowanką Marii i obie kobiety współpracowały ze sobą między innymi w Sekcji Kursów dla Dorosłych[5].

Po ukończeniu szkoły średniej, Maria Gomólińska uczyła się na tajnych kursach, w Uniwersytecie Latającym, co musiało mieć miejsce jeszcze przed rokiem 1888, ponieważ wiadomo, że w latach 1888-1892 Gomólińska przebywała już w Monachium, gdzie kształciła się w naukach pedagogicznych a także w zakresie języków obcych[6]. Efektem czteroletnich studiów w Monachium były kompetencje Gomólińskiej w zakresie języków obcych, dzięki czemu w późniejszych latach tłumaczyła na język niemiecki i francuski wydawnictwa naukowe takie jak: *Kwestia Wschodnia w wieku XVIII* Alberta Sorela, *Zarys początków i rozwoju rodziny i własności* M. Kowalewskiego czy *Szkice ekonomiczne* Karla Buchera[7].

Działalność w Czytelniach Bezpłatnych Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności

Po powrocie z Monachium Gomólińska rozpoczęła swoją wieloletnią pracę w Czytelniach Bezpłatnych Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. Praca ta zaowocowała u niej nie tylko zaangażowaniem w działalność oświatową na rzecz dorosłych oraz rozwojem własnych zainteresowań naukowych, także licznymi znajomościami z ówczesnymi działaczami oświatowymi (między innymi ze Stanisławem Michalskim i Heleną Radlińską).

Czytelnie Bezpłatne WTD w II połowie XIX wieku prowadziły bezpłatną działalność oświatową wśród ludności Warszawy, zaś pracownikami czytelń byli ochotnicy, którzy organizowali zarówno księgozbiór czytelni, jak i poradnictwo dla czytelników[8]. Także Maria Gomólińska wpierw była czytelniczką, później kierowała jedną z tychże czytelni – Czytelnią XV przy ulicy Mokotow-

[4] Wielka Genealogia Minakowskiego: www.wielcy.pl (dostęp 8 sierpnia 2010); Zob. *Aneks 12: Straty. W:* H. Radlińska: *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej.* Wybór i oprac. W. Wyrobkowa – Pawłowska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław –Warszawa – Kraków 1964, s. 506.

[5] H. Radlińska: *Cz. V. Materiały autobiograficzne: Listy o nauczaniu i pracy badawczej. W:* H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej…,* s. 338.

[6] A. Próchnik, S. Konarski: *Gomólińska Maria Leontyna…,* s. 273.

[7] A. Sorel: *Kwestia Wschodnia w wieku XVIII : rozbiór polski i traktat w Kajnardżi,* Z drugiego wyd. francuskiego przejrz. przez autora, przetłumaczyła Marya Gomólińska, Biblioteka Tygodnika Ilustrowanego, Warszawa 1905; M. Kowalewski: *Zarys początków i rozwoju rodziny i własności,* przekł. z franc. Marji Gomólińskiej, Skł. Gł. w Księgarni Naukowej Warszawa 1903; K. Bucher: *Szkice ekonomiczne*, w przekł. z niem. M. Gomólińskiej, Księgarnia Naukowa, Warszawa 1906.

[8] Por.: H. Radlińska: *Organizacja bibliotek i czytelnictwa.* W: *Stanisława Michalskiego autobiografia…,* s. 31-32.

skiej 35[9], by pod koniec życia opracować dzieje Czytelń Bezpłatnych WTD[10]. Do Czytelni XV Gomólińska trafia, w okresie, kiedy rozpoczyna tam pracę Stanisław Michalski. Wydaje się, że to dzięki niemu Gomólińska angażuje się zarówno w pracę w Czytelniach, jak i rozwija swoje zainteresowania oświatą dla dorosłych. Michalski tak będzie później wspominał Marię Gomólińską w swojej *Autobiografii:*

> „Panna Maria Gomólińska była czytelniczką Czytelni XV (przy ulicy Mokotowskiej 35), którą właśnie zarządzałem; wyróżniała się wśród rzeszy wypożyczających książki inteligencji. Była nauczycielką, pochodziła z kresów. (…) Obserwowałem ją, jakbym przeczuwał, że może odegrać wybitną rolę w dziele oświaty. (…) Raz nawet zaproponowałem, aby napisała ocenę jednej z powieści ze stanowiska pedagogicznego. Wywiązała się z tego zadania doskonale. (…) Gruntowne wykształcenie, dojrzałość jej sądu krytycznego, talent pedagogiczny, charakter niezłomny w postępowaniu, odwaga cywilna i uspołecznienie zjednywały jej coraz więcej zwolenników. Był to bowiem żywy typ jednej z tych „siłaczek", które unieśmiertelnił w swej noweli Żeromski, a co do których pisał Artur Górski, że pierwszy pomnik, jaki postawić należy w zmartwychwstałej Polsce – winien być postawiony w Warszawie tajnej nauczycielce z okresu niewoli"[11].

Praca w Czytelniach rzeczywiście wymagała – jak pisał Michalski – odwagi cywilnej, czego wyrazem były liczne aresztowania pracowników Czytelń oraz rewizje księgozbiorów, dokonywane pod pretekstem przeciwrządowych poczynań oraz rozwoju tajnej oświaty. Sama Gomólińska w nieopublikowanym rękopisie dziejów Czytelń wspominała o tym, że ich pracownicy byli pilnie śledzeni przez Rosjan, a w efekcie tych prześladowań zimą 1899/1900 przeprowadzono liczne aresztowania pracowników Czytelń, wśród których obok S. Leszczyńskiego, Stanisława Michalskiego, Stefanii Sempołowskiej, znalazła się także Maria Gomólińska[12]. Po paru miesiącach aresztowani byli zwalniani, wracając do pracy w Czytelniach[13]. Józef Grabiec opisując tamte aresztowania (z grudnia 1899) podkreśla, że „Ogółem, kilkadziesiąt osób, wyłącznie inteligencji warszawskiej, wypełniło X Pawilon, »Pawiak« i »Serbję« – kobiece więzienie obok »Pawiaka« (…) Śledztwo ciągnęło się ślamazarnie. Ku wiośnie zaczęto aresztowanych wypuszczać (…) żadnych wyroków, mimo dłubania w aktach i cią-

---

[9] Por. A. Próchnik, S. Konarski: *Gomólińska Maria Leontyna…,* s. 273-274; H. Radlińska, *Organizacja bibliotek…, s.* 31.

[10] Dzieje te, opracowane w rękopisie zaginęły w spalonej przez Niemców części zbiorów Biblioteki Publicznej w Warszawie. Zob. H. Radlińska: *Organizacja bibliotek…,* s. 45.

[11] S. Michalski: *Pobyt w Warszawie (1889-1905).* W: *Stanisława Michalskiego autobiografia…,* 251-252 i nast.

[12] H. Radlińska: *Organizacja bibliotek…,* s. 37-38.

[13] Zob. Ibidem, s. 38-39.

głego wzywania na śledztwa, nie było”[14]. Niemniej działacze, którzy byli ofiarami tych prześladowań musieli ciągle pozostawać pod pilną obserwacją policji, o czym świadczą aresztowania w kolejnych latach. Aleksander Heflich opisując dzieje Czytelń WTD, wspomina o odnalezionej notatce z 12 stycznia 1903 roku, w której Kancelaria Warszawskiego Generała – Gubernatora informuje o aresztowaniu i karze dla osób uczestniczących w demonstracji podczas pogrzebu inżyniera Tańskiego. Wśród aresztowanych znaleźli się wówczas między innymi: S. Sempołowska, A. Heflich, M. Gomólińska, A. Niemojewski, J. Unszlicht. Efektem tego aresztowania był nakaz wysiedlenia Sempołowskiej za granicę (jako nielojalnej cudzoziemki), zaś pozostali zostali poddani dozorowi policyjnemu na rok lub dwa (w tym Gomólińska)[15].

Pracując wiele lat w czytelniach WTD Maria Gomólińska współuczestniczyła w tworzeniu innych inicjatyw oświaty pozaszkolnej dla dorosłych. Między innymi na gruncie pracy Czytelń powstała w 1898 roku Biblioteka Kolejowa (Drogi Żelaznej Kolei Warszawsko – Wiedeńskiej). Księgozbiór Biblioteki, w ciągu kilku lat poszerzył się do ponad 20 tysięcy tomów (w roku 1907 – 21 411 tomów[16]), wymagał zatem skatalogowania, tym bardziej, że z czasem utworzono filie Biblioteki Kolejowej. Tę żmudną pracę podjęła Maria Gomólińska przygotowując *Katalog informacyjny dzieł naukowych Biblioteki Kolejowej przy Drodze Żelaznej Warszawsko – Wiedeńskiej,* drukowany od roku 1910[17]. Nowatorstwo *Katalogu* polegało na takim jego przygotowaniu, aby umożliwić czytelnikom systematyczne czytanie i samokształcenie. W tym celu, pod tytułem każdej z książek beletrystycznej czy naukowej podawano jej treść. Zdaniem H. Radlińskiej katalog ten „miał dać przykład celowego, odpowiadającego wymaganiom nauki i krytyki literackiej doboru książek”[18]. Radlińska wspominając własną działalność w czytelniach WTD napisała także: „Najlepiej układała katalogi Maria Gomólińska” i dalej „Wiele jej (M.G.) zawdzięczam, jako przykładowi i doradczyni”[19].

W tym okresie Gomólińska angażowała się również w prace Kobiecego Koła Oświaty Ludowej. Już od końca lat 90. XIX wieku prowadziła wykłady na kursach nauczycielskich organizowanych przez Warszawskie Koło Oświaty

---

[14] J. Grabiec: *Czerwona Warszawa przed ćwierć wiekiem. Moje wspomnienia z licznemi ilustracjami,* Poznań 1925, s. 138-139.

[15] A. Heflich: *Walka o Czytelnie Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności (1897-1899)* W: „Niepodległość” 1932, Tom VI, s. 353.

[16] H. Radlińska: *Organizacja bibliotek…,* s. 48.

[17] *Katalog informacyjny dzieł naukowych Biblioteki Kolejowej przy Drodze Żelaznej Warszawsko – Wiedeńskiej.* Przedmowa M. Gomólińska, *Do czytelników,* T. I., Warszawa 1910; T. II, 1911; T. III-IV, 1912.

[18] H. Radlińska: *Organizacja bibliotek…,* s. 50-51.

[19] H. Radlińska: *Cz. V. Materiały autobiograficzne: Listy o nauczaniu i pracy badawczej.* W: H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej…,* s. 338.

Ludowej[20]. W 1883 roku z inicjatywy nauczycielek warszawskich zrodziła się koncepcja powołania Kobiecego Koła Oświaty Ludowej, które zrzeszało wykształcone i zaangażowane działaczki społeczno-oświatowe. Działalność koła obejmowała między innymi organizowanie tajnego nauczania młodzieży i dorosłych, a także przygotowanie na tajnych kursach, nauczycielek do pracy oświatowej wśród dorosłych[21]. Z czasem, gdy Koło połączyło się z Kołem Kobiet Korony i Litwy doszło w nim do rozłamu na tle ideologicznym. Wówczas (w 1903 roku) z koła odeszła część działaczek, podczas gdy pozostały i rozwijały nadal jego działalność między innymi: Stefania Sempołowska, Jadwiga Jahołkowska a także Maria Gomólińska[22].

Wydział Czytelni Bezpłatnych Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności w roku 1899. Z prawej strony stoi Stanisław Michalski, obok siedzi Maria Gomólińska.

Źródło: J. Grabiec, *Czerwona Warszawa przed ćwierć wiekiem. Moje wspomnienia z licznemi ilustracjami,* Poznań 1925, s. 155.

Tajne nauczanie i walka o szkołę polską

Obok opisanych prac, w okresie 1905-1910 Gomólińska coraz aktywniej angażowała się w tajne nauczanie. Jak wspomniano wyżej, już od roku 1899 lub 1900 do roku 1904, pod przewodnictwem S. J. Brzezińskiego opracowano pro-

[20] Zob.: S. Michalski: *Społeczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempołowskiej na tle epoki,* Warszawa 1973, s. 46.
[21] Ibidem, s. 47-49.
[22] Ibidem, s. 50.

gramy tajnych kursów wakacyjnych dla nauczycieli ludowych, a wśród nauczycieli tych kursów znalazła się także Maria Gomólińska[23]. Prowadziła ona naukę historii na tajnych kursach w ramach Koła Kobiet Korony i Litwy (od roku 1900), była członkinią nielegalnego Towarzystwa Pedagogicznego (1903), Koła Wychowawców (1904) oraz Związku Towarzystw Samopomocy Społecznej (1905)[24].

W okresie rewolucji 1905 roku zaangażowanie Gomólińskiej uwidacznia się szczególnie w uczestnictwie w Towarzystwie Pedagogicznym oraz aktywności w Kole Wychowawców i walce o polską szkołę. Koło Wychowawców, czyli nielegalne zgromadzenie postępowych nauczycieli i uczniów**,** zainicjowało strajk szkolny w 1905 roku, co było wyrazem intensywnej walki o polski język i kulturę w zrusyfikowanych i zgermanizowanych szkołach na ziemiach polskich[25]. Koło powstało pod koniec 1904 roku z myślą o zorganizowaniu tajnego nauczania na pensjach w celu przeciwdziałania rusyfikacji młodzieży[26]. Zimą 1904/1905 Koło Wychowawców zintensyfikowało spotkania, projektując strajk szkolny. Helena Radlińska w swoich *Wspomnieniach uczennicy i nauczycielki*[27] opisuje wiece organizowane w grudniu 1904 i styczniu 1905 w domu Henryki Czarnockiej, podkreślając, że od początku praca Koła miała charakter „zawodowy", której celem miało być zdobycie szkoły „ludowej, mieszanej, obowiązkowej i bezpłatnej, pod kontrolą społeczeństwa"[28]. Wspomina przy tej okazji swoją ówczesną współpracę z Marią Gomólińską[29]. Słynnym efektem pracy Koła Wychowawców okazał się wiec z 19 lutego 1905, na którym podjęto decyzję o bojkocie zrusyfikowanych szkół i zawieszeniu działalności w szkołach, w których nie było języka polskiego lub przekształceniu ich na tajne komplety[30]. Także Gomólińska uczestniczyła w słynnym wiecu z 19 lutego 1905 roku[31], a działając w ramach Koła Wychowawców w latach 1905-1906 organizowała komplety dla młodzieży szkół średnich[32] oraz współredagowała broszurę Koła *Uwagi ogólne i wskazówki praktyczne dla prywatnego nauczania.*[33] Z zaproszenia na ten wiec pochodzi niżej zamieszczone zdjęcie Marii Gomólińskiej:

---

[23] Za: I. Lepalczyk: *Kolejowe Ministerstwo Oświaty.* W: *Stanisława Michalskiego autobiografia…,* s. 88.

[24] A. Próchnik, S. Konarski: *Gomólińska Maria Leontyna…,* s. 273.

[25] Zob. Z. Kalinowska: *Ludwik Wertenstein- polski pionier radiologii.* W: *Z dziejów pracy społecznej….,* s. 3.

[26] Por. H. Radlińska: *Cz. VI. O szkołę polską. Koło Wychowawców.* W: H. Radlińska: *Z dziejów pracy społecznej…,* s. 258-260.

[27] H. Radlińska: *Wspomnienia uczennicy i nauczycielki.* W: „Niepodległość" 1932, Tom. VI, s. 41-63.

[28] Ibidem, s. 43.

[29] Ibidem.

[30] Ibidem, s. 260-268 i nast.

[31] *Walka o szkołę polską. W 25-lecie strajku szkolnego*, red. S. Drzewiecki, Z. Nowicki, T. Wojeński, Warszawa 1930, s. 300 i nast.

[32] A. Próchnik, S. Konarski: *Gomólińska Maria Leontyna…,* s. 274.

[33] H. Radlińska: *Cz. VI. O szkołę polską. Koło Wychowawców…,* s. 279.

Maria Leontyna Gomólińska około 1905 roku

Źródło: *Walka o szkołę polską. W 25-lecie strajku szkolnego*, red. S. Drzewiecki, Z. Nowicki, T. Wojeński, Warszawa 1930, s. 302.

Poprzez aktywność w Kole Wychowawców Maria Gomólińska włączyła się w powstały w marcu 1905 roku Związek Towarzystw Samopomocy Społecznej[34]. Związek ten zrzeszał takie organizacje jak: Koło Wychowawców, Towarzystwo Pedagogiczne, Nauczycielskie Koło Samokształcenia, Koło Bezpłatnego Nauczania i inne, które miały podjąć wspólny cel „tworzenia wolnego życia społecznego w Polsce", między innymi poprzez oświatę nieskrępowaną żadną cenzurą[35]. Maria Gomólińska podjęła pracę w zarządzie Związku, a gdy wynajęto lokal na biuro Związku na ul. Kruczej 32 m.6 w Warszawie, jako właścicielki występowały najpierw H. Radlińska, później M. Gomólińska[36].

Z czasem instytucje wchodzące w ramy Związku tworzą organizacje zalegalizowane. Wśród nich także Uniwersytet dla Wszystkich, w którego Zarządzie była Maria Gomólińska. Uniwersytet dla Wszystkich powstał w grudniu 1905 roku, a zalegalizowany został 23 października 1907. Jego projekt, został opracowany przez Ludwika Krzywickiego, Juliana Marchlewskiego i Stanisława

[34] Zob. *Nasza walka o szkołę polską 1901-1917, T. II*, red. B. Nawroczyński, Warszawa 1934, s. 122-152.

[35] Zob.: H. Radlińska: *Związek Towarzystw Samopomocy Społecznej.* W: H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej…,* s. 298.

[36] Ibidem, s. 301.

Posnera w oparciu o wzory uniwersytetów powszechnych w krajach zachodnich. W organizacji Uniwersytetu dla Wszystkich brało ponadto udział grono działaczy socjalistycznych i radykalnej inteligencji: Maria Gomólińska, Stanisław Kruszewski, Feliks Perl i inni[37]. Uniwersytet prowadził głównie działalność odczytową na terenie Królestwa Polskiego. „W samej Warszawie Uniwersytet dla Wszystkich utrzymywał siedem oddziałów dzielnicowych; w każdym z nich poza odczytami doraźnymi, organizowano cykle wykładów"[38]. Maria Gomólińska działała w ramach Uniwersytetu dla Wszystkich, jako prelegentka objazdowa, co wiązało się nie tylko z działalnością na terenie Warszawy, ale także innych miast Polski. I tak w „Gońcu Częstochowskim" z 3 marca 1907 roku, w sekcji *Nowiny* odnajdziemy ogłoszenie:

> „Sosnowiec. Odczyty. Dzisiaj w Sali klubu sosnowieckiego p. Marja Gomólińska wypowie dwa odczyty. Pierwszy: „Rzut oka na dzieje narodu polskiego", – początek o godzinie 3 i pół, drugi „Konstytucja 3 maja" – pocz. o godz. 6 wieczorem. Ceny wejść bardzo niskie"[39].

Za działalność w Uniwersytecie Gomólińska została w 1908 roku aresztowana i zesłana do Pińska, gdzie organizowała tajne nauczanie, zaś do Warszawy wróciła na mocy amnestii w roku 1909[40].

W tym okresie Gomólińska zaangażowała się także w działalność Towarzystwa Kursów Naukowych. Dawna wychowanka Uniwersytetu Latającego rozumiała idee, które przejęło teraz Towarzystwo – jawnie działające, w szerszej już formie, w miarę jak pozwalały na to możliwości okresu 1905-1919[41]. TKN powstawało w procesie przekształcania się Latającego Uniwersytetu w uczelnię jawnie działającą. Jego strukturę wzbogacały środowiska i placówki typu naukowego, między innymi zabiegi Koła Wychowawców oraz inicjatywy pojedynczych osób, wśród których byli m.in.: S. Kalinowski, H. Radlińska, M. Gomólińska, J. Grodecki, J. Jahołkowska, K. Korniłowicz. Należy dodać, że TKN rozwijało działalność w latach 1905-1919 i było jedyną polską uczelnią wyższą w Królestwie Polskim do czasu otwarcia Uniwersytetu i Politechniki w 1915 roku [42].

W opisanym okresie: lat 1892-1915 Maria Gomólińska zaznaczyła się jako aktywna działaczka oświaty pozaszkolnej oraz tajnej. Największy wkład jej prac uwidocznił się w działalności Czytelni XV Warszawskiego Towarzystwa Do-

---

[37] H. Brodowska: *Warszawa ognisko myśli i działań społecznych i oświatowych.* W: Z dziejów pracy społecznej…, T. I, s. 18.

[38] S. Reymont: *Władysław Umiński – działacz i pisarz.* W: *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej…, T. 2, s*. 34.

[39] „Goniec Częstochowski. Dziennik polityczny, społeczny, ekonomiczny i literacki Zagłębia Dąbrowskiego" Nr 61, Niedziela 3 marca 1907, s. 2.

[40] A. Próchnik, S. Konarski: *Gomólińska Maria Leontyna…* s. 274; M. Borowiecka: *Ś.P. Marja Gomólińska.* W: „Praca Oświatowa" Warszawa 1935, nr 6-7, s. 315-316.

[41] H. Brodowska: *Warszawa ognisko myśli…*, s. 20.

[42] Ibidem, s. 21.

broczynności, w Kole Wychowawców oraz Uniwersytecie Powszechnym. Jej ówczesna działalność, w dużym stopniu związana była z oświatą dla dorosłych i środowiskami zaangażowanymi w tę dziedzinę, jednak uczestniczyła także w pracach na rzecz obrony młodzieży i dzieci polskich przez rusyfikacją w szkołach. Kolejny okres – począwszy od roku 1915 do końca życia – to czas coraz większego zaangażowania w oświatę dorosłych i praca na rzecz pierwszych instytucji nowopowstającej dziedziny – andragogiki.

Działalność w wolnej Polsce

Gdy w sierpniu 1915 roku, po wycofaniu Rosjan z Warszawy powołano Wydział Oświecenia, jeden z członków Wydziału – Stanisław Michalski zainicjował powołanie Sekcji Oświaty Pozaszkolnej. Sekcja Oświaty Pozaszkolnej była niejako kontynuatorką tradycji 1905 roku – Stowarzyszenia Kursów dla Analfabetów Dorosłych i Uniwersytetu dla Wszystkich[43]. Do grona osób tworzących i działających w Sekcji Michalski powołał: Władysława Radwana, Brunona Stawenę a także Marię Gomólińską (a z czasem dołączyli Aleksander Janowski, Stanisław Małkowski, Józef Zawadzki, Antoni Konewka). Dla Marii Gomólińskiej włączenie się w prace Sekcji było kontynuacją aktywności oświatowej sprzed wybuchu I wojny, ale zarazem otwarciem nowego rozdziału pracy, w której poświęciła się szczególnie pracy z dorosłymi.

Sekcja Oświaty Pozaszkolnej rozpoczęła bowiem, już od roku 1915 roku organizować tak zwane Kursy dla Analfabetów przemianowane wkrótce na Kursy dla Dorosłych miasta stołecznego Warszawy, na których Gomólińska pracowała do końca życia jako wizytatorka i instruktorka[44]. Kursy dla dorosłych początkowo były przeznaczone dla dorosłych analfabetów, jednak w miarę rozwoju działalności przekształcono je na szkoły wieczorowe dla dorosłych i młodocianych, odpowiadające częściowo programem nauczania normalnym szkołom powszechnym (przy odmiennych metodach nauczania). Równocześnie tworzono uniwersytety powszechne dla osób, które posiadały przygotowanie przynajmniej na poziomie szkoły powszechnej, a pragnęły poszerzać swe wiadomości. Stopniowo, obok tych placówek wyrastały świetlice, organizowano czytelnie, wycieczki, obozy letnie[45].

Od 1919 roku już w wolnej Polsce organizacją Kursów zajęło się powołane w tym celu Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych, gdzie Gomólińska pełniła funkcję przewodniczącej (1925-28) i wiceprzewodniczącej (1929-1932)[46]. W roku 1928 Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych przekształcono w Instytut Oświaty Dorosłych.

---

[43] W. Wawrzyńska: *Antoni Konewka. Życie. Działalność. Poglądy (1883-1944).* W: *Z dziejów pracy społecznej*…, T. I, 234.

[44] M. Borowiecka: *Ś.P. Marja Gomólińska* …, s. 316.

[45] W. Wawrzyńska: *Antoni Konewka…,* s. 234.

[46] A. Próchnik, S. Konarski: *Gomólińska Maria Leontyna…,* s. 274.

Założyciele Sekcji Kursów dla Dorosłych: M. Gomólińska, W. Radwan, A. Janowski, S. Małkowski, S. Michalski, J. Zawadzki

Źródło: *Oświata pozaszkolna samorządu miasta stołecznego Warszawy* (red.) J. Baranowska, Instytut Oświaty dorosłych, Warszawa, 1930, s.17.

O początkach działalności, wyzwaniach i przeszkodach, jakie napotykali twórcy Kursów pisała Maria Gomólińska w krótkim tekście *Początki pracy* zamieszczonym w zbiorowej pracy *Oświata pozaszkolna samorządu miasta stołecznego Warszawy* pod redakcją Janiny Baranowskiej z 1930 roku[47]. Obok opisu zabiegów organizacyjnych Sekcji Oświaty Pozaszkolnej w zakresie kursów dla dorosłych, Gomólińska przywołała realia ówcześnie prowadzonej edukacji dorosłych. Między innymi przypomniała historię opracowania pierwszego podręcznika do nauczania analfabetów dorosłych[48]. Pisząc ów tekst w 1930 roku, zatem z perspektywy długoletniej działalności w obszarze oświaty dorosłych Gomólińska wskazała także na błędy, jakie popełniono organizując nauczanie dorosłych w pierwszych latach po I wojnie. Za jeden z głównych błędów uznała zbyt szeroki (jak na jedną instytucję – Sekcję Oświaty Pozaszkolnej) zakres działalności Kursów, co doprowadziło później do wyodrębnienia Centralnego Biura Kursów a potem powołania Instytutu Oświaty Dorosłych.

Gomólińska opisując początki działalności Kursów dla Dorosłych, mimochodem tylko wspomina swoją postać, choć była współzałożycielką (jedyną

[47] Zob. M. Gomólińska: *Początki pracy*. W: Baranowska J. (Red.): *Oświata pozaszkolna samorządu miasta stołecznego Warszawy*. Instytut Oświaty dorosłych, Warszawa, 1930, s. 15-22.

[48] M. Gomólińska: *Początki pracy…,* s. 21.

kobietą) wśród założycieli tejże instytucji i jedną z bardziej doświadczonych działaczek w tym gronie. Władysław Radwan opisując dzieje Sekcji Kursów dla dorosłych również zwrócił uwagę na to, że choć Gomólińska była zasłużoną działaczką, ostatecznie (gdy S. Michalski zajął się innymi pracami) przewodnictwo sekcji objął Władysław Radwan:

> „Michalski nie ujawnił żadnej inicjatywy, kto ma po nim objąć przewodnictwo w Zarządzie Sekcji (…), nasuwały się dwie osoby – ja (Wł. R.) i Małkowski. (…) Ale w Zarządzie Sekcji była jeszcze Maria Gomólińska, starsza od nas zasłużona działaczka w zakresie szerzenia czytelnictwa. Ona, zdaje się, cierpiała nad tym, że mogłaby być „podwładną" takich młokosów"[49].

Jeśli rzeczywiście Gomólińska „cierpiała", jak napisał Radwan, to nie dała temu wyrazu – pracując nadal z zaangażowaniem w Sekcji i współpracując z Centralnym Biurem Kursów dla Dorosłych (później Instytutem Oświaty Dorosłych). W ostatnich latach życia nauczała także w Gimnazjum Żeńskim H. Gepnerówny w latach od około 1925 do około 1932 roku.

Maria Leontyna Gomólińska została odznaczona Krzyżem Kawalerskim Orderu Polonia Restituta, Krzyżem Niepodległości i odznaką honorową za Walkę o Szkołę Polską. Zmarła 27 maja 1935, a 30 maja 1935 została pochowana na Powązkach[50].

Zakończenie

Powyższa charakterystyka osoby i działalności Marii Gomólińskiej ukazuje postać, silnie związaną z instytucjami i działalnością publiczną, do tego stopnia, że wydaje się, jakby poza nimi Gomólińska nie miała życia prywatnego. Jednocześnie, jej intensywna działalność publiczna miała swoistą właściwość – Gomólińska jawi się, jako osoba pracująca „na zapleczu" wielkich nazwisk – jak Michalski, Radlińska, Sempołowska i inni. Mało szczegółowe są charakterystyki jej osoby dokonane przez jej współpracowników i współtowarzyszy, zazwyczaj ograniczone do ogólnych opisów, jak ten Józefa Grabca: „Marja Gomólińska – serdeczna, bardzo sympatyczna i zawsze zaorana pracą"[51].

Działając w tak licznych instytucjach, zasiadając w zarządzie pierwszych instytucji dla dorosłych, pozostaje dla wielu pedagogów i andragogów postacią nieznaną. Złożyły się na to zarówno czynniki społeczno – ekonomiczne i jej trudna sytuacja rodzinna, jak i zdaje się cechy charakteru Gomólińskiej, która

---

[49] W. Radwan: *Wspomnienia o Stanisławie Michalskim.* W: *Stanisława Michalskiego autobiografia…,* s. 298.

[50] „Gazeta Polska" 1935, wydanie z 30 maja – zawiera nekrolog Marii Gomólińskiej następującej treści: „W dniu 27 maja 1935 r. zmarła Ś. P. Marja Gomólińska, zasłużona działaczka oświatowa, wieloletni członek i przewodnicząca zarządu Instytutu Oświaty Dorosłych. Cześć Jej pamięci! Instytut Oświaty Dorosłych".

[51] J. Grabiec: *Czerwona Warszawa…*, s. 160.

obrała – jak pisał Michalski – drogę „siłaczki". W obszernym fragmencie pisał on:

> „Brak środków materialnych i czasu na pracę naukową nie pozwoliły rozwinąć wszystkich jej talentów. Musiała zarobkować, ciężko pracując na utrzymanie swej rodziny (matki wdowy i brata chorego). (…) Oprócz pedagogicznych prac zarobkowych spadły na nią różne honorowe prace społeczne, jawne i tajne. (…) Trwając w chronicznym stanie niedostatku materialnego i szkodliwego dla zdrowia stałego przepracowywania się, niedosypiania (…) musiała wreszcie przedwcześnie wyczerpać wielki zasób tych sił. Wspominając ją, do dziś nie mogę ukoić żalu, że nie zajął się nią nikt, jako jedną z tych, które należało dźwignąć z trosk materialnych, żeby mogły rozwinąć swe prace twórcze w całej pełni. Ludzie tej miary – to skarb narodu, skarb, o który dbać należy jeszcze bardziej niż o skarby materialne"[52].

Mimo okoliczności, które opisuje Michalski życie Gomólińskiej przyniosło swoiste owoce i rezultaty: w postaci niezliczonych czytelników Czytelni XV WTD, którym udzieliła porad i wskazówek, lekcji historii, które organizowała w kompletach tajnego nauczania, odczytów prowadzonych w ramach Uniwersytetu Powszechnego, kursów dla dorosłych, które opracowała i prowadziła w Sekcji Kursów dla Dorosłych.

Wielką stratą jest zniszczenie rękopisu jej pracy dotyczącej historii działalności Czytelni Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności oraz brak jej tekstów, które mogłyby „z pierwszej ręki" ukazać narodziny takich instytucji jak Sekcja Kursów dla Dorosłych. Mimo tego postać Marii Gomólińskiej warta jest przypomnienia i ukazania, jako przykładu aktywnej działaczki na polu oświaty dorosłych i niezłomnej nauczycielki – patriotki.

Bibliografia

1. „Gazeta Polska" 1935, wydanie z 30 maja.
2. „Goniec Częstochowski. Dziennik polityczny, społeczny, ekonomiczny i literacki Zagłębia Dąbrowskiego" Nr 61, Niedziela 3 marca 1907.
3. „Niepodległość" 1932. Tom VI.
4. „Praca Oświatowa". Warszawa 1935 nr 6-7..
5. *Aneks 12: Straty*. W: H. Radlińska: *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Wybór i oprac. Wyrobkowa-Pawłowska W.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa – Kraków 1964.
6. Baranowska J.(Red.): *Oświata pozaszkolna samorządu miasta stołecznego Warszawy*. Instytut Oświaty dorosłych, Warszawa, 1930.

[52] S. Michalski: *Pobyt w Warszawie (1889-1905)*. W: *Stanisława Michalskiego autobiografia…,* 252.

7. Borowiecka M.: *Ś.P. Marja Gomólińska*. W: „Praca Oświatowa" nr 6-7, Warszawa 1935, s. 314-316.
8. Brodowska H.: *Warszawa ognisko myśli i działań społecznych i oświatowych*. W: Reymont S., Rapacka M.(Red.): *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej. Tom 1 Ludzie i organizacje. Warszawa ognisko myśli i działań społecznych i oświatowych (1882-1939)*. Warszawa 1987.
9. Drzewiecki S., Nowicki Z., Wojeński T.(Red.): *Walka o szkołę polską. W 25-lecie strajku szkolnego*. Warszawa 1930.
10. Grabiec J.: *Czerwona Warszawa przed ćwierć wiekiem. Moje wspomnienia z licznemi ilustracjami*. Poznań 1925.
11. Heflich A.: *Walka o Czytelnie Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności (1897-1899)*. W: „Niepodległość" 1932, Tom VI, s. 353.
12. *Kalendarzyk Polityczno – Historyczny Miasta Stołecznego Warszawy na rok 1916*, Warszawa 1916.
13. *Kalendarzyk Polityczno – Historyczny Miasta Stołecznego Warszawy na rok 1917*, Warszawa 1917.
14. Kalinowska Z.: *Ludwik Wertenstein- polski pionier radiologii*. W: Reymont S.(Red.): *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej. Tom 2 Ludzie i organizacje (1882-1939)*. Warszawa 1984.
15. Lepalczyk I.: *Kolejowe Ministerstwo Oświaty*. W: *Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa*, Opr. H. Radlińska, I. Lepalczyk, Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków, 1967.
16. Michalski S.: *Pobyt w Warszawie (1889-1905)*. W: *Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa*, Opr. H. Radlińska, I. Lepalczyk, Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków, 1967.
17. Michalski S.: *Społeczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempołowskiej na tle epoki*, Warszawa 1973.
18. Nawroczyński B.(Red.): *Nasza walka o szkołę polską 1901-1917, T. II*. Warszawa 1934.
19. *Polski Słownik Biograficzny T. VIII*: *Girdwoyń Michał-Gor*., Oprac. 1959-1960.
20. Próchnik A., Konarski S.: *Gomólińska Maria Leontyna*. W: *Polski Słownik Biograficzny T. VIII*: *Girdwoyń Michał-Gor*., Oprac. 1959-1960, s. 273-274
21. Radlińska H.: *Cz. V. Materiały autobiograficzne: Listy o nauczaniu i pracy badawczej*. W: *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Wybór i oprac. W. Wyrobkowa – Pawłowska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1964.
22. Radlińska H.: *Cz. VI. O szkołę polską. Koło Wychowawców*. W: *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Wybór i oprac. W. Wyrobkowa – Pawłowska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław –Warszawa – Kraków 1964.

23. Radlińska H.: *Organizacja bibliotek i czytelnictwa.* W: *Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa*. Opr. H. Radlińska, I. Lepalczyk, Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków, 1967.
24. Radlińska H.: *Wspomnienia uczennicy i nauczycielki.* W: „Niepodległość" 1932, Tom. VI, s. 41-63.
25. Radlińska H.: *Związek Towarzystw Samopomocy Społecznej.* W: *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej.* Wybór i oprac. W. Wyrobkowa – Pawłowska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław –Warszawa – Kraków 1964.
26. Radwan W.: *Wspomnienia o Stanisławie Michalskim.* W: *Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa*. Opr. H. Radlińska, I. Lepalczyk, Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków, 1967.
27. Reymont S., M. Rapacka M.(Red.): *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej. Tom 1. Ludzie i organizacje. Warszawa ognisko myśli i działań społecznych i oświatowych (1882-1939).* Warszawa 1987.
28. Reymont S.: *Władysław Umiński – działacz i pisarz*. W: Reymont S. (Red.): *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej. Tom 2. Ludzie i organizacje (1882-1939).* Warszawa 1984.
29. *Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa*. Opr. H. Radlińska, I. Lepalczyk, Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków, 1967.
30. Wawrzyńska W.: *Antoni Konewka. Życie. Działalność. Poglądy (1883-1944). W:* Reymont S., M. Rapacka M.(Red.): *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej. Tom 1. Ludzie i organizacje. Warszawa ognisko myśli i działań społecznych i oświatowych (1882-1939).* Warszawa 1987.
31. *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej.* Wybór i oprac. W. Wyrobkowa – Pawłowska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław –Warszawa – Kraków 1964.

32. **Teksty źródłowe i tłumaczenia**
33. Bucher K.: *Szkice ekonomiczne*, w przekł. z niem. M. Gomólińskiej. Księgarnia Naukowa, Warszawa 1906.
34. Gomólińska M.: *Początki pracy*. W: Baranowska J.(Red.): *Oświata pozaszkolna samorządu miasta stołecznego Warszawy*. Instytut Oświaty dorosłych, Warszawa, 1930.
35. *Katalog informacyjny dzieł naukowych Biblioteki Kolejowej przy Drodze Żelaznej Warszawsko – Wiedeńskiej.* Przedmowa M. Gomólińska, *Do czytelników,* T. I., Warszawa 1910; T. II, 1911; T. III-IV, 1912.
36. Kowalewski M.: *Zarys początków i rozwoju rodziny i własności. P*rzekł. z franc. Marji Gomólińskiej, Skł. Gł. w Księgarni Naukowej Warszawa 1903.

37. Sorel A.: *Kwestia Wschodnia w wieku XVIII: rozbiór polski i traktat w Kajnardżi.* Z drugiego wyd. francuskiego przejrz. przez autora, przetłumaczyła Marya Gomólińska, Biblioteka Tygodnika Ilustrowanego, Warszawa 1905.

Źródła internetowe

1. Wielka Genealogia Minakowskiego: www.wielcy.pl (dostęp 8 sierpnia 2010)

A forgotten life – the work and educational activity of Maria Gomolińska in the first Polish institutions of adult learning

Key words: history of adult education, adult education in Poland, andragogy in Poland, clandestine adults teaching, Central Office of Adult Courses in Poland.

Summary: The article is devoted to Maria Leontyna Gomólińska, the teacher and the activist, who lived between 1866 and 1935. At present she is forgotten not only by ordinary readers, but also by professional teachers of adult education. The publication describes her activity in the field of practice and theory of pedagogy and andragogy. She organized clandestine adult teaching and also participated in establishing organizations like: Czytelnie Bezpłatne Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności Free Reading Rooms of the Warsaw Charitable Society. (Free of Charge Reading Room of Warsaw Company of the Charity), Koło Kobiece Oświaty Ludowej (Women's Folk Education Club), Koło Wychowawców (Society of Tutors) and also Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych (Central Office of Adult Courses).Even though she was very active in these organizations, she left no publication about her work. The practical results of her activity are: library catalogues (drawn up by her) and many educated adults and teachers. She worked "in the shadows" of great people of Polish andragogy, like: Helena Radlińska or Stanisław Michalski. Therefore it is important to recall her, since she is an example of a forgotten teacher and activist.

Dane do korespondencji
Dr Urszula Tabor
Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
Instytut Pedagogiki
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Śląski
ul. Grażyńskiego 53
40-126 Katowice
e-mail: urszula.tabor@us.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Agnieszka Majewska-Kafarowska

ZOFIA SOLARZOWA, TA, KTÓRA CZUŁA NIEZAWODNE SIŁY DO TWÓRCZEGO PRZEKAZYWANIA LUDZIOM ICH WŁASNEGO ŻYCIA

Słowa kluczowe: Zofia Solarzowa, Ignacy Solarz, uniwersytety ludowe, uniwersytety solarzowe

Streszczenie: Artykuł poświęcony został życiu i działalności Zofii Solarzowej, pionierce polskiej oświaty ludowej, pionierce andragogiki, miłośniczce i twórczyni teatru ludowego. Czytelnik ma możliwość poznania usianej licznymi rodzinnymi meandrami drogi edukacyjnej i życiowej bohaterki, jej stawania się działaczką oświatową, ale i współpracy z mężem, Ignacym Solarzem. Autorka przedstawia genezę powstania i funkcjonowanie uniwersytetów ludowych, ich wspólnego dzieła, będącego wyrazem ich wielkiego oddania sprawie ludowej.

„Jedni biegną do celu w pośpiechu,
Inni kroczą spokojnie, wytrwale.
Jedni o los grają na loterii,
Inni kują swój los jak kowale."

Zofia Solarzowa

Przytoczony powyżej fragment wiersza Zofia Solarzowa zadedykowała Józefowi Rutowi, ale słowa te zdają się oddawać kolor i smak jej własnego życia. Życia niezwykłego, niebanalnego zapewne, życia dla innych i wśród innych. Zofia Solarzowa to postać nietuzinkowa, niezwykle zasłużona i oddana działalności oświatowej, pionierka oświaty ludowej, pionierka andragogiki, miłośniczka i twórczyni teatru ludowego. Niewiele publikacji poświęcono jej osobie. W każdym razie nie tyle, ile jej mężowi, Ignacemu Solarzowi, z którym wspólnymi siłami tworzyli oświatę ludową. Po zamordowaniu męża przez hitlerowców, ona sama przez długi czas, przez wiele lat realizowała ich wspólne projekty, ale i podejmowała własne. Celem niniejszych rozważań jest przybliżenie czytelnikowi biografii i działalności Zofii Solarzowej, z uwzględnienie trzech okresów jej życia: okresu wczesnego dzieciństwa i młodości, który mocno zdeterminował jej dalszą drogę życiową, okresu życia i pracy wspólnie z mężem, okresu samodzielnej działalności ludowej po utracie męża.

Zofia Solarzowa urodziła się w Odessie 8 lutego 1902 roku. Mając półtora roku osierociała (została porzucona) i za sprawą Jadwigi Polakówny trafiła do domu Marii i Władysława Symonowiczów, do majątku Miąse na Mazowszu, tym samym spełniając niespodziewanie głębokie marzenie o dziecku, którego Symonowicze nie mogli mieć. Jak pisze sama w pamiętniku – „do dwunastego roku życia nazywałam się Zosia Symonowicz i byłam najszczęśliwszym dzieckiem”[1]. Dom Symonowiczów tętnił życiem i pełen był ludzi: działaczy ludowych, oświatowców, artystów. Odbywały się tam m.in. zebrania redakcyjne czasopisma ludowego „Siewba", a po jego zlikwidowaniu „Zarania". Codziennością były żarliwe dyskusje, rozmaite plany rodzące się w czasie spotkań, które w samej Zofii zaszczepiały entuzjazm, wiarę w możliwość zmian i zapał. Szczególne miejsce w jej pamięci z okresu życia w Miąsem, zajmowali Jan Adamowicz, Józef Kotarbiński, Tadeusz Miciński, Kazimierz Młodzianowski, córka Marii Konopnickiej, Pytlińska. Przebywanie wśród ludzi niezwykłych, pełnych inwencji, odważnych, aktywnych, w atmosferze patriotyzmu zaprocentowało w późniejszym życiu Solarzowej, dając jej siłę, energię i odwagę do działania.

Symonowiczów, których nazywała rodzicami, Solarzowa zapamiętała bardzo wyraźnie, ukazując ich w swym pamiętniku w szerokim kontekście zdarzeń tamtych czasów, dokonując jednocześnie analizy ich wzajemnych relacji i motywów. Tak oto pisała o ojcu: „*Gospodarstwo rolne w Miąsem wyróżniało się wśród okolicznych majątków ziemskich wysoką wydajnością, ładem i wzorowym porządkiem (...) wszystko to było dziełem Tatusia, jego niezmordowanej pracowitości, mądrego stosowania doświadczeń i nowin gospodarskich, wreszcie jego zdolności organizowania życia. Siłą, która wszystkie jego wartości i uzdolnienia koncentrowała na tej ogromnej pracy, była jego miłość do żony Marii, kult, z jakim odnosił się do jej pragnień, oraz wola ich uziemniania, realizowania z pożytkiem dla sprawy narodowej i ludowej”*[2]. Matka, Maria Symonowiczowa, miała artystyczne zacięcie – śpiewała sama sobie akompaniując pieśni Moniuszki, Pola, Tetmajera, Lenartowicza, co było ugruntowanym obyczajem życia w Miąsem. Zajmowała się także haftem artystycznym (używając czasem włosów małej Zofii), który stał się podłożem wielkiej przyjaźni z Heleną Kryńską, ważną postacią w życiu Solarzowej. Ciotka Lena, jak ją nazywała późniejsza Solarzowa, nie tak ładna i oczytana jak matka, w wielu kwestiach bardzo staroświecka, przybyła do majątku, gdy Zosia miała cztery lata. Niedługo potem, z powodu dość niezrozumiałego jak wspomina w pamiętniku pochłonięcia matki sprawami niezrozumiałymi dla Tatusia i Cioci[3], ciocia Lena przejęła opiekę nad dziewczynką, ale i nad gospodarstwem. Wtedy też zaczęła się nauka pod okiem Marii Sitkowskiej, którą Solarzowa wspomina jako dobrą nauczycielkę i dobrego człowieka.

[1] Zofia Solarzowa: Mój pamiętnik. Warszawa 1973, s. 13.
[2] Zofia Solarzowa: Mój pamiętnik, s. 16
[3] Zofia Solarzowa: Mój pamiętnik, s. 22.

Zarówno matka Maria, jak i ciotka Lena swoją aktywnością dały Zofii przykład kobiecej aktywności, wykraczającej poza gospodarstwo domowe. Obydwie utrzymywały kontakty ze środowiskiem krakowskim, często uczestniczyły w wykładach prowadzonych na kursach Baranieckiego. Jak wspomina Solarzowa, po tych kilku miesięcznych wykładach przywoziły ogromny bagaż wiedzy i zapału, wzbogacając tym kształtujące się coraz bardziej miąsińskie ognisko pracy twórczej. Dopełnieniem tego były wypady do Zakopanego i spotkania z Kazimierzem Dłuskim (społecznik, lekarz, 1855-1930), Janem Rembowskim (malarz, rzeźbiarz, 1879-1923) i Stanisławem Witkiewiczem (malarz, literat, społecznik, twórca stylu zakopiańskiego, 1851-1915), które poszerzały ich horyzonty myślowe i rozgrzewały serca[4]. Owe wyjazdy matki i ciotki, potrzeba intelektualnych poszukiwań i odwaga jej zaspokojenia, stały się niezwykle ważnym elementem kształtującym klimat w majątku, a w dalszej perspektywie i koleje życia Solarzowej. W swoim pamiętniku bardzo tak oto odniosła się do aktywności obu pań: „*nie była to gonitwa za nowinami i chęć kształcenia się – dla samych siebie. Wszyscy ludzie tworzący zespół promieniujący na coraz szersze środowisko stałych i przyjezdnych uczestników życia w Miąsem coraz konsekwentniej i bardziej celowo kształcili się sami. Był to jakby swego rodzaju uniwersytet ludowy, trochę salon gromadzący inteligencję twórczą, sposobiącą się do działania w duchu oświecenia i patriotyzmu*”[5].

Bardzo trudnym wydarzeniem dla małej jeszcze Zofii był wyjazd matki, Marii Symonowicz do Paryża. Opuściła nie tylko dom, ale i porzuciła bliskich, zaczynając nowe życie. Życie w Miąsem zamarło, zapanowała tam nieznośna cisza. W konsekwencji rozstania Symonowiczów konieczne okazało się sprzedanie majątku Miąse (po to by zwrócić wiano Marii). Zofię posłano do szkoły, rok mieszkała w Warszawie, rok w Mińsku Mazowieckim, gdzie pod okiem ciotki Leny uczęszczała na pensje. Szkoła stała się dla niej odskocznią od dramatycznych wydarzeń, „*stała się nowym, ciekawym światem, który chciałam przeniknąć i uczynić miejscem nowej szczęśliwości*”[6]. Wtedy też dowiedziała się, że jest przybraną córką Symonowiczów i nazywa się Michałowska. Miała wtedy dwanaście lat.

Nowym miejscem życia była kielecczyzna – najpierw na krótko same Kielce, później folwark w Zalesiu. Ten czas przyszła Solarzowa wykorzystała na pracę nad sobą.

W pamiętniku pisała: „*w Kielcach dużo czytałam, pracowałam nad sobą, gdyż byłam przerażona licznymi swoimi wadami. Obawiałam się, że nie będą mi one ułatwiały życia społecznego, które jakoś w dziesięcioletnim umyśle określałam sobie dosyć jasno. Bo muszę powiedzieć z całą szczerością, nie bawiąc się w fałszywą skromność, że moja wola służenia sprawie wsi i temu czemuś, co*

[4] Zob. Z. Solarzowa: dz. cyt., s. 24.
[5] Z. Solarzowa: dz. cyt., s. 24-25.
[6] Ibidem, s. 37.

nazywałam moralnością społeczną, wzorowaną na wiejskiej kulturze i obyczajowości skrystalizowała się już w Miąsem, czyli przed dziesiątym rokiem życia"[7]. Wypowiedź ta zadziwia. Niespełna dziesięcioletnia dziewczynka o tak mocno zadeklarowanych poglądach i planach. Jednakże życie w Miąse, bywający tam ludzie, atmosfera, jak też osobowości matki i ciotki tak mocno wpłynęły na jej poglądy i dojrzałość. Tak mocno przesiąknęła tym jak żyło się w Miąse, stało się jej powołaniem. Mieszkając w Miąsem, a później w Zalesiu Zofia miała też ciągły kontakt z dziećmi z czworaków, uczestniczyła w życiu chłopów, dobrze znała ich potrzeby i problemy dnia codziennego. Podziwiając ojca, Władysława Symonowicza, jego styl zarządzania folwarkiem i traktowania chłopów, dbałości o ich los, kulturę, pragnęła go naśladować, służyć sprawie chłopskiej. W swoim pamiętniku Solarzowa pisze też, że swoje usposobienie „ku ludziom" odziedziczyła po swoich biologicznych rodzicach, których cechy poznała (dowiedziała się o nich), jako dorosła kobieta, gdy zamieszkała w Warszawie wstępując do Legii Kobiet. Tam spotkała biologiczną matkę i poznała jej rodzinę, która bardzo ją pokochała. Kontakt z matką nie był tak serdeczny.

Bycie ku ludziom – takie było dorosłe życie Solarzowej. Dorosłość ta przyszła niejako wcześniej, bo przyspieszyły ją i dramatyczne dzieje rodziny Symonowiczów i pierwsza wojna światowa, szansa odzyskania niepodległość. Wybuch wojny wymusił opuszczenie Zalesia i kolejną przeprowadzkę. Na kilka miesięcy rodzina zamieszkała w Sandomierzu, potem w Krakowie. Z Krakowa zostali przez władze austriackie internowani do Zakopanego, podobnie jak wiele innych osób z Królestwa. Zamieszkali w willi Wrzos. Zakopane było miejscem internowania „wielkich" ludzi, co zaowocowało możliwościami poznania i przebywania wśród niezwykle interesujących osobowości: Witkiewicza, Makuszyńskiego, Żeromskiego. Zofia miała wtedy dwanaście lat, chodziła do drugiej klasy gimnazjum przy ulicy Zamojskiego. Jak wspomina w pamiętniku – był to czas obcowania „z ciekawymi i o wysokiej wartości serc i umysłów ludźmi"[8], dotyczy to zarówno koleżanek i kolegów ze szkoły, jak i profesorów. Zofia bardzo chciała zapisać się do harcerstwa. W Zakopanem przebywali twórcy harcerstwa w Polsce Olga i Andrzej Małkowscy, co wywołało duże zainteresowanie ideą harcerstwa. Niestety ciotka Lena, opiekująca się Zofią, nie zgodziła się na to. Nie akceptowała jej zdaniem nazbyt swobodnej obyczajowości młodzieży zrzeszonej, jak też martwiła się stanem zdrowia Zosi.

Trwająca wojna wymusiła powrót do Sandomierza. Było to kolejne trudne przeżycie. Zofia przez krótki czas mieszkała u sióstr Urszulanek, w tym czasie ojciec organizował mieszkanie. Tam też zastała ich wolność i narodziła się wielka przyjaźń Zofii z Jerzym Zalewskim. „Rodzeństwo z ducha" – tak określała ich ciotka Lena. Dużo razem dyskutowali, czytywali Ellen Key, Chopkinsa, Cieszkowskiego, „*pasjonowało nas wszystko, co mówiło o ideałach wycho-*

[7] Ibidem, s. 43
[8] Z. Solarzowa: Mój pamiętnik…, s. 80.

wawczych, o filozofii, moralności, celowości działania społecznego. Marzyliśmy, że będziemy kiedyś pomagać ludziom, o których się mówi, że są źli albo niemoralni"[9]. Ich zainteresowanie ludźmi z marginesu wzrosło jeszcze na skutek wydarzeń związanych z działalnością Jerzego w Polskiej Organizacji Wojskowej, gdzie współpracował z kobietami wykolejonymi, prostytutkami, okazując im szacunek i dziękując za pomoc w wykradaniu Austriakom broni (co robiły z własnej woli i bezinteresownie). To doświadczenie na długie lata zapadło w ich pamięci i dało obojgu, zarówno Jerzemu, jak i Zofii siłę, by w takich ludzi wierzyć.

W domu Symonowiczów w Sandomierzu panowała bardzo patriotyczna atmosfera. Wszyscy bardzo interesowali się wydarzeniami w kraju i bardzo cieszyli się, gdy Piłsudski objął władzę. W szkołach polskich wreszcie kwitło twórcze życie, we wsiach powstawały koła młodzieży wiejskiej, szeroki ruch wyzwoleńczy, w który od razu zaangażowała się młoda Zofia. W Sandomierzu niepodległym zorganizowano szkołę, którą prowadziła Regina Targowska. Solarzowa w swych wspomnieniach poświęca jej dużo uwagi. Targowska zorganizowała pierwsze w Polsce społeczne dożynki, „*jako święto plonu chłopskiego, tego – w polu i tego w umysłach i w kulturze obyczajów*"[10]. Sama zresztą Zofia mając lat szesnaście uczestniczyła w ich organizacji, a w latach następnych czyniła to samodzielnie w wielu wsiach sandomierskich. Dożynki to początek jej samodzielnego działania. Zofia Solarzowa w następnych latach swojego życia wykazała się licznymi inicjatywami dla innych, dla ludu. Bardzo wyraźnie wspomina też innych nauczycieli: dyrektora Stanisława Lewickiego i profesora Brydę, jak też aktywność kulturalną szkoły, tzn. koncerty i przedstawienia teatralne wystawiane przez uczniów dla mieszkańców Sandomierza. Oczywiście przyszła Solarzowa była w nie bardzo mocno zaangażowana.

W roku 1920 wstąpiła do oddziałów Legii Kobiet. Patriotyczne zacięcie nie pozwoliło jej być obojętną wobec groźby utraty niepodległości. Nie pytając o zgodę, a jedynie listownie zawiadamiając ojca i ciotkę, wyjechała do Warszawy. W koszarach na Agrykoli poznała wiele kobiet, przyjaciółek, które znacząco wpłynęły na jej poglądy i przeżycia. Była też na froncie.

Po maturze, w roku 1923 dostała pracę w Żeńskiej Szkole Rolniczej w Gołotczyźnie. Choć rozpoczęła naukę w Wolnej Wszechnicy, z powodu złego stanu zdrowia ojca musiała się usamodzielnić i podjąć pracę, jako nauczycielka przedmiotów ogólnokształcących. Tam też zorganizowała teatr ludowy, któremu poświęcała wiele energii. Choć kiedyś myślała o kształceniu się, jednak zrezygnowała ze studiów, twierdziła „*nigdy nie miałam zaufania do szkoły jako źródła wiedzy o życiu, uważałam, że szkoła kształtuje tzw. inteligencję, to jest pewną grupę ludzi, że suma wiadomości, jakie dała im szkoła, upoważnia ich, w ich mniemaniu do pouczania o ważnych zadaniach życia innych ludzi, nie objętych*

[9] Z. Solarzowa: dz. cyt., s. 94.
[10] Ibidem, s. 97

systemem szkolnym. Wychowałam się wśród ludzi wykształconych. Jedni z nich ukończyli studia wyższe, inni uczyli się pracując, szukali źródeł wiadomości użytecznych w życiu, często byli samoukami przewyższającymi wiedzą „uczonych w piśmie"[11]. Dla niej kształceniem było działanie.

W listopadzie 1924 roku nie bez obaw rozpoczęła nową pracę. Propozycję złożył jej dr Eustachy Nowicki, redaktor naczelny czasopisma „Oświata Pozaszkolna", przedstawiciel Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, organizacji współpracującej z Polskim Stronnictwem Ludowym Wyzwolenie, z Polską Partią Socjalistyczną i Związkiem Młodzieży Wiejskiej. Miał to być pierwszy uniwersytet ludowy, zorganizowany na wzór duńskich uniwersytetów ludowych, wg pomysłu Grundtviga. Związek Nauczycielstwa Szkół Powszechnym polecił Nowickiemu utworzyć uniwersytet ludowych w Szycach. Ten zaś wyszukał człowieka, który jak nikt inny był zapalony do działania i orientował się najlepiej – Ignacego Solarza. Zajmował się on sprawami oświaty dorosłych, działał w Wolnej Wszechnicy Polskiej i związku nauczycielskim. Odbył też praktykę rolniczą w Danii. W Szycach właśnie Zofia poznała Ignacego, swojego przyszłego męża. Początkowo czuła do niego dystans, zabarwiony lękiem nawet. W miarę wspólnej pracy wzajemnie się poznawali. Ignacy był niezwykle twórczym, odważnym i zaradnym dyrektorem. Jego wykłady cieszyły się ogromną popularnością i uznaniem, czego wyrazem było przybywanie na nie osób spoza środowiska wiejskiego, np. z grona profesorskiego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zofia, wraz z innymi nauczycielami także chodzili na jego wykłady, by podejrzeć warsztat, a zapewne i dowiedzieć się czegoś ciekawego, jak pisała bowiem „*O Solarzu już na pierwszym kursie nie można było myśleć i mówić jak o pedagogu z profesji albo o człowieku eksperymentującym wymyślone przez siebie teorie wychowawcze. On po prostu dzielił się całym sobą z ludźmi, którzy byli mu bliscy, z wszystkimi, których darzył zaufaniem i umiał z najcięższego upadku dźwignąć na szczyt myśli ludzkiej, na którym stawali się tej myśli uczestnikami i propagatorami*"[12].

Ignacy Solarz wykładał w Szycach „*trudne do pojęcia wielkości i odległości w świecie astronomii, czy procesy zachodzące w przyrodzie i społeczeństwie ludzi, wartości kultury chłopskiej i polskiej, konieczność utrzymania ciała w ruchu i czystości, opanowania popędów i kierowania sobą dla własnego i społecznego dobra*"[13]. Dużo było też wykładów poświęconych rolnictwie, sam Solarz był absolwentem Uniwersytetu Jagiellońskiego, inżynierem rolnictwa. Solarzowa natomiast wykładała wiedzę o literaturze i kulturze polskiej, wiedzę z języka polskiego. Prowadziła również wykłady o rodzinie, w których poruszała takie problemy jak miłość, małżeństwo, dzieci, stosunki rodzinne na wsi, etyka społeczna i moralność. Uczyła dziewczęta malowania i wyszywania zdobnicze-

[11] Z. Solarzowa: Mój pamiętnik…, s. 141.
[12] Z. Solarzowa: Mój pamiętnik…, s. 159.
[13] Z. Solarzowa: Mój pamiętnik…, s.158.

go. Prowadziła też gimnastykę na żeńskich kursach, a i czasem na męskich zastępując dyrektora. Organizowała wraz ze słuchaczami różne uroczystości oraz zabawy w chwilach wolnych od nauki. Zofia zajmowała się też teatrem, który stworzyła w Szycach i który był dla niej ogromnie ważny i pochłaniał ją bez reszty, czego wyraz znajdujemy w jej wypowiedzi: „*tak jak we wsi całe życie i wszelka praca znajdują swój wyraz w piosence i pieśni, w muzyce, w tańcu, w opowiadaniach, gadkach, tak też było w naszej gromadzie. To właśnie jest cechą ludowości. To przenikanie, to codzienne tworzenie i stałe przetwarzanie życia w sztukę. Będę o tym pisała na dalszych kartach mojego pamiętnika, bo sprawa teatru (tak pojmowanego) jest najistotniejszą treścią mojego życia. Dodać trzeba: teatru, form artystycznych jako siły przemieniającej ludzi, sięgającej głęboko w uczucia i wpływającej na świadomość ludzką*”[14]. Szyckim zwyczajem było rozpoczynanie i kończenie wykładu pieśnią ludową, którą inicjował prowadzący, a słuchacze podejmowali śpiew. Poza wykładami odbywały się tam zebrania z referatami, na których słuchacze wygłaszali referat a później odbywała się dyskusja. Były też spotkania tylko dyskusyjne, na których jeden ze słuchaczy inicjował dyskusję.

Współpraca Ignacego i Zofii od początku układała się dobrze. Realizowali oni wypracowaną wizję uniwersytetu w oparciu o własny warsztat, wykorzystując siebie, jako fundament – „*trzeba to powiedzieć szczerze, że zaczynem na późniejszy dorobek wychowawczy naszego uniwersytetu byliśmy my sami. Nie to, co wiedzieliśmy jako wychowawcy, ale to, co poznaliśmy w życiu, co zbieraliśmy skrzętnie w sobie, aby oddać ludziom. Oboje z Solarzem mieliśmy wspólny świat wiary, umiłowań, wiedzy o człowieku i tęsknotę do wspólnego z ludźmi doskonalenia się. Oboje czuliśmy się tak młodzi jak nasi wychowankowie. Różnice pomiędzy nami zachodziły w charakterach i poziomie intelektualnym. Solarz był człowiekiem na wielką miarę, ja – człowiekiem wyczuwającym i rozumiejącym wielkość*”[15].

Wspólne życie i wspólna praca bardzo zbliżyła Zofię i Ignacego. Oboje uznali za konieczne zawarcie małżeństwa. Motywy ich małżeństwa były jednak dość odmienne od tradycyjnych, o czym bardzo szczerze pisze w swym pamiętniku Zofia Solarzowa „*uznaliśmy za konieczne nasze małżeństwo – moje z Solarzem. Po prostu musieliśmy się stać tymi rodzicami społecznej rodziny. (Potem nazywano nas „Chrzestnymi”). Zbyt zbliżyło nas życie, sprawa i praca związały. Koledzy, wykładowcy historii później zmieniali się, a my od początku do końca wszystko wspólnie przemyśleliśmy, przeżyli, przepracowali i kochali*”[16]. Nie miłość, lecz swego rodzaju konieczność, powinność, którą dramatycznie przedstawia w kolejnym fragmencie pamiętnika: „*jakiś żal ściskał mi serce, zdawało mi się, że staczam się w otchłań… Nie, na pewno nie byłam zakochana*

[14] Z. Solarzowa: Mój pamiętnik…, s.167.
[15] Z. Solarzowa: Mój pamiętnik…, s. 199.
[16] Ibidem, s. 208.

i nie czułam tego uczucia w człowieku, który miał za chwilę zostać moim mężem. A przecież był mi bardzo drogi. Żyłam, pracowałam, urzeczona jego osobowością"[17].

Tymczasem uniwersytet w Szycach rozwijał się, przybywała tam nie tylko młodzież z terenów trzech zaborów, ale i zagraniczni słuchacze. Duże zainteresowanie okazywali też ludzie nauki. Bywali tam m.in. Helena Radlińska, Kazimierz Korniłowicz, Zygmunt Kobyliński, Zofia Mierzwińska, Eustachy Nowicki, Feliks Popławski, Kazimierz Maj. Coraz więcej absolwentów opuszczało Szyce. Zaczęto organizować co roku zjazdy absolwentów, które cieszyły się ogromną popularnością i wywoływały ogromne emocje. Po każdym zjeździe odbywały się wycieczki w góry, które głęboko zapadły w pamięci Zofii, jako swego rodzaju święto.

Ignacy Solarz uczestniczył w zakładaniu, a później był prężnym działaczem Związku Młodzieży Wiejskiej Rzeczpospolitej Polskiej „Wici", który to związek powstał w 1928 roku. Stworzenie tej organizacji było wyrazem buntu przeciwko silnym naciskom Centralnego Związku Kółek Rolniczych na Związek Młodzieży Wiejskiej. Założenie „Wici" było wypracowaniem nowej drogi, uwolnienia się od nacisków centrali w pracy ludowej. „Wici" prężnie działały w Szycach. Wyrazem siły organizacyjnej i ludowej szyckiego ruchu był udział w organizowaniu pierwszych ogólnopolskich dożynek, które odbyły się w Spale, gdzie plony przyjmował Ignacy Mościcki. Ignacy został starostą dożynkowym, Zofia natomiast wykonała ciężką pracę przygotowania występu młodzieży.

Kiedy w Polsce zmieniła się rzeczywistość polityczna i nastały rządy sanacji szycki uniwersytet stał się, jak wspomina Solarzowa, niewygodny (wcześniej zamknięto też uniwersytet ludowy w Nałęczowie). Zaczęła się psuć atmosfera wokół uniwersytetu i jego działaczy. Choć absolwenci, słuchacze, nauczyciele i działacze „Wici" podejmowali rozmaite inicjatywy w obronie Szyc, Solarzowie zmuszeni zostali do opuszczenia placówki. Zamieszkali w Krakowie, gdzie po gwałtownej chorobie zmarła ich córka. Tragedia ta wstrząsnęła nimi ogromnie. Choć wielu prosiło ich, by podjęli trud zbudowania nowego, niezależnego wiejskiego uniwersytetu ludowego, nie byli jeszcze na to gotowi. Z zapisków pamiętnika Zofii wynika, że Solarz dłużej podnosił się z tragedii niż ona sama. Zofia czerpała siłę do życia z obecności życzliwych ludzi, ich wspierających ciepłych słów.

Kolejnym miejscem życia Zofii, jej męża i synka stała się Gać. Zofia bywała tam wcześniej kilkakrotnie na wykładach na „wiciowym" kursie. Gościny udzielał jej absolwent szyckiego uniwersytetu, Jacek Brożbar. Tenże właśnie człowiek nieco później podjął starania by utworzyć uniwersytet ludowy na Gackiej Górce[18]. Zaprosił do tego Solarzów. Narodziła się między nimi głęboka i wieloletnia przyjaźń. Jacek Brożbar oddał własny dom, w którym organizowano wykłady WUL, i w którym zamieszkali Solarzowie. Nauczyciele uniwersytetu,

[17] Ibidem, s. 208-209.
[18] Było to ok. roku 1932, jak wynika z pamiętnika Solarzowej.

łącznie z Solarzami stworzyli z wychowankami coś na kształt wspólnoty, rodziny – razem mieszkali, jedli, pracowali, wypoczywali, przeżywali trudności i radości. Najważniejszymi wartościami uznawanymi w Gaci były samostanowienie, spółdzielczość, samodzielność myślenia, swobodne wypowiadanie swoich poglądów. Uniwersytet miał przygotowywać do aktywności społecznej i politycznej. O wszystkich sprawach decydowano demokratycznie podczas wspólnych zebrań. Wkrótce rozpoczęła się budowa nowych pomieszczeń placówki. Budowa ta była wielkim wydarzeniem, w które zaangażowanych było setki ludzi, często bezinteresownie. Budowę ukończono w roku 1936. W międzyczasie w Gaci prężnie działali „wiciowcy", powstało też Koło Młodzieży w Gaci. Obydwie organizacje mocno krytykowały politykę władz państwowych wobec ruchu ludowego. Coraz bardziej nasilały się szykany „wiciarzy" i Uniwersytetu Ludowego w Gaci. Był to trudny czas, jak wspomina Solarzowa. Zastanawiano się wtedy, czy nie zejść do podziemia w obliczu grożących im aresztowań. Uznano jednak, że sprawa ludowa nie może być skrywana. Solarzowa nagabywana była wtedy przez różne osoby, by namówiła męża na opuszczenie Gaci i zaniechanie działalności. Kuszono ją intratną posadą, pięknym dworkiem. Odmówiła jednak. Solarz podejmował próby rozmów, negocjacji z socjalistami, ale nie przyniosło to zbyt wielkich efektów. Niezwykle trudne były też stosunki gackiego uniwersytetu z kościołem katolickim, który podejmował różne działania, by uniwersytet w oczach ludzi zdyskredytować. Kością niezgody była niezależność wyznaniowa uniwersytetu.

Wiejski Uniwersytet Orkanowy poza działalnością edukacyjną i ludową, inicjował też życie kulturalne. Poza funkcjonującym tam teatrem i szczególnego rodzaju miłością do sztuki ludowej, bardzo ważnym zdarzeniem były też wizyty rozmaitych osobistości. Bywali tam rozmaici twórcy. Zofia Solarzowa prowadziła kurs wiedzy o Polsce dla Polaków z zagranicy w Groniku w Kościelisku, gdzie miała okazję poznać Jadwigę Mierzejewską i Jana Wesołowskiego, wybitnych znawców tańca, teatru i muzyki. Było to dla niej, miłośniczki sztuki ludowej i teatru, mistyczne przeżycie. Także do Gaci przyjeżdżali Polacy mieszkający za granicą, dla których Solarzowa organizowała kursy przybliżające im kulturę polską.

Zofia Solarzowa niezmiernie mocno zaangażowana była w sprawę ludową, zarówno w Szycach, jak i na Gackiej Górce. Równie mocno angażowała się w wykłady, zajęcia, jak i prowadzony teatr. Niewiele angażowała się w sprawy polityczne, pozostawiając te kwestie mężowi. W pamiętniku tak ocenia swój udział w życiu wsi: „*porywała mnie idea tworzenia klimatu sprzyjającego świadomości i realizacji konkretnych zadań ruchu ludowego, ale nade wszystko porywali mnie ludzie. Ludzie! To świat moich zainteresowań i moich wpływów, bo nie wstydzę się powiedzieć, że wywierałam wpływ na ludzi zawsze tak, żeby rozumieli i czuli, żeby wzruszenia towarzyszyły myślom i aktom woli"*[19]. Ludzie

[19] Z. Solarzowa: Mój pamiętnik…, s. 350.

towarzyszyli jej od najwcześniejszych lat życia, w domu Symonowiczów i taką do ludzi miłość wyniosła prawdopodobnie stamtąd, która wystarczyła jej i na czas pracy w uniwersytetach, i na późniejsze lata życia. Żyła dla ludzi, inni zaś potrzebni byli jej, by sama mogła żyć.

Prowadzone przez nią w Gaci wykłady, jak pisała w pamiętniku, nie różniły się od szyckich zbytnio. Przyświecały im takie same intencje i kierunek, lecz miała już znacznie bogatsze doświadczenie. Pomimo tego nie ulegała rutynie, lecz niezmiennie poszukiwała nowych treści i przykładów. Za sprawę niezwykłej wagi uznała poznanie historii ruchu kobiecego, co jak sądziła mogłoby pobudzić aspiracje i umożliwić zmiany w postrzeganiu roli kobiet i mężczyzn na wsi. Mając nadzieję na wzmocnienie pozycji kobiet na wsi wygłaszała wykłady, które niezwykle mocno pobudzały słuchaczy do dyskusji, do myślenia. W ramach prekursorskich zajęć zatytułowanych „*Dzieje ruchu kobiecego*" i „*Kobiety w życiu społecznym*" wygłosiła szereg wykładów pobudzających, a niekiedy i wzburzających, np. *„Kobieta w kulturze pierwotnej. Matriarchat", „Kobieta twórczynią kultury rolnej", „Upadek do roli niewolnicy mężczyzny", „Chrześcijaństwo i kościół wobec kobiety", „Kobiety w dworach, w miastach i w pańszczyźnianej rodzinie", „Pierwsze walki o wyzwolenie. Sufrażystki", „Prawo równości zawodowej, politycznej", „Dzisiejsza kobieta wiejska wobec przyszłości"*[20].

Najlepszym jej zdaniem sposobem wypowiadania się i oddziaływania na innych nie był wykład, lecz piosenka, pieśń, inscenizacja. Uważała, że w tych formach pracy jest w stanie osiągnąć najlepsze rezultaty, „*czasem zacierała się granica pomiędzy teatrem, zabawą, żywym słowem lub jakąś improwizacją rozmowy, czy monologu*"[21]. W pracach teatru sięgała do tekstów Bruna Jasieńskiego (poeta, 1901-1938), Wojciecha Skuzy (poeta, pisarz, publicysta, wykładowca UL w Gaci, 1908-1942), Władysława Orkana (pisarz, 1875-1930), Emila Zegadłowicza (poeta, prozaik, tłumacz, 1888-1941), Elizy Orzeszkowej (pisarka, 1841-1910) i innych. Teatr gacki pod okiem Solarzowej dawał też wyjazdowe przedstawienia, m.in. w Przemyślu, we Lwowie, w Warszawie (w roli głównej wystąpił Stefan Jaracz), w Krakowie.

Wybuch drugiej wojny światowej radykalnie zmienił codzienne życie w Gaci. Teraz do porządku dnia dodano słuchanie radia w świetlicy koła Związku Młodzieży Wiejskiej. Wielu słuchaczy uniwersytetu, a i sam Ignacy Solarz, poszli za San stawić czoła wrogim wojskom. Powrócili jednak niedługo, uciekając przed niemieckimi czołgami. Solarz zajął się pracą w spółdzielni w Rzeszowie, jednak gestapowcy nakazali mu stawić się na posterunku w Jarosławiu. Ignacy został aresztowany, Zofia wróciła do domu sama, by zająć się synami, starszym Jędrusiem i sześcioletnim Wojtusiem. Długo nie miała wiadomości o

[20] Zob. Lucjan Turos: Uniwersytet Ludowy Ignacego Solarza i jego wychowankowie, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1970; B. Gołębiowski: Cywilizacja słońca: o aktualności i perspektywach idei Polskich Uniwersytetów Ludowych Zofii i Ignacego Solarzów. Warszawa 1994; oraz: http://kobietynawsi.pl/Zofia-Solarzowa

[21] Ibidem, s. 352.

mężu. Uniwersytet w Gaci był jednym z ważniejszych punktów konspiracyjnej działalności Ludowego Związku Kobiet i Batalionów Chłopskich, których Zofia była członkinią. Solarzowa współpracowała z podziemną prasą „Rocha", pisała artykuły, piosenki, wiersze, które drukowano w konspiracyjnych „Wieściach", „Chłopce" oraz „Żywii".

Czas wojny był bardzo trudny dla niej i dla dzieci. Wielokrotnie musiała zmieniać miejsce pobytu w trosce o swoje i dzieci bezpieczeństwo. I ciągle żyła nadzieją na powrót męża. Bardzo przeżywała wydarzenia w Gaci – aresztowania, strzelanie do ludzi, pracujących i przebywających w uniwersytecie. Straty w ludziach jej bliskich, znanych były jej osobistym dramatem. Życie jednak musiało toczyć się dalej.

Solarzowa podjęła się kolejnego wyzwania – przygotowania kursu uniwersytetu dla dziewcząt, przygotowującego je do pracy w dziecińcach wiejskich. Kurs ten miał odbyć się w Handzlówce, w której sprzyjający klimat i okoliczności ku temu stworzył Ernest Gargała. Solarzowa przeniosła się do Handlówki z synami. Był to czas wytężonej pracy, która pozwoliła jej się otrząsnąć z przytłaczającego dramatu minionej wojny – „*długo tłumione siły umysłu, cała natura zdrętwiała w grozie i bezruchu teraz wyzwalały się w radości, swobodzie. Zdawało nam się, że jesteśmy siłaczami. Pomysły mnożyły się, każda praca wydawała się być lekka i najmilsza*"[22]. W Handzlówce poprowadziła dwa półroczne kursy. Wtedy też dowiedziała się, że mąż nie wróci[23]. Wtedy podjęła decyzję, o tym, iż musi znaleźć stałą pracę, dając tym samym poczucie bezpieczeństwa synom. Przystankiem takim okazała się Łódź, w której dostała piękne mieszkanie, i gdzie umożliwiono jej założenie Teatralnego Uniwersytetu Ludowego (w Brusie pod Łodzią). Program nowej placówki zbliżony był do gackiego uniwersytetu. Znacząco rozbudowano jednak zajęcia artystyczne. Szkoła miała kształcić przyszłych animatorów kultury, przygotowywać do pracy w świetlicach, domach kultury, bibliotekach.

Przemiany w kraju powodowały, iż istniejące do tej pory w Polsce „uniwersytety Solarzowe", jak je nazywano, zaczęły być zbędne, więc je zamykano. Podobny los spotkał placówkę stworzoną przez Solarzową w Brusie. Solarzowa zaś oskarżana była o malwersacje mienia, co mocno przeżyła. Po tych wydarzeniach podjęła pracę w Centralnym Zarządzie Pracowników Przemysłu Spożywczego, gdzie została instruktorem artystycznym na kraj. Dużo wtedy podróżowała po kraju, poznając robotnicze życie. Niespodziewanie otrzymała inną propozycję pracy, którą listownie złożyła jej Ola Naborowska z Ministerstwa Kultury i Sztuki. Pracę tę przyjęła i w latach 1950-1953 pracowała w Ministerstwie Kultury i Sztuki w departamencie ruchu amatorskiego. Początkowo praca ta bardzo ją pochłaniała, za czasem jednak bycie urzędniczką stawało się coraz trudniejsze w obliczu narastającej tęsknoty za życiem na wsi, za pracą z ludźmi,

[22] Z. Solarzowa…, s. 388.
[23] Ignacy Solarz został rozstrzelany przez hitlerowców 2 kwietnia 1940 roku.

za muzykowaniem i tworzeniem z ludem. Z pomocą przyszedł jej Leon Kruczkowski, który pomógł jej wynegocjować z ministerstwem zgodę na pracę na wsi – prowadzenie zespołu ludowego, z jednoczesnym zatrzymaniem etatu ministerialnego. Tak trafiła do Białego Dunajca, góralskiej wsi, „*i oto znów nowa praca, nowe środowisko, nowy okres życia, w którym jednak nie zmieniło się moje przyjacielstwo z ludźmi, nie wygasł ogień zapału do współpracy z nimi, z młodzieżą. Nie zabrakło mi sił, mimo niełatwego życia, do podjęcia nowej, trudnej roboty*"[24]. W Białym Dunajcu spędziła szesnaście lat swego dojrzałego życia. Prowadziła tam góralski zespół pieśni i tańca „Biały Dunajec". O pracy tam, trudnej niezmiernie w początkach pisała wiele w swej książce „Skalni Ludzie"[25]. Wielkim wyzwaniem było pogodzenie prób zespołu, które odbywały się cztery razy w tygodniu i trwały czasem do północy, z pracą na roli i w rzemiośle, bo wielu górali oprócz ziemi zajmowało się a to produkcją kapci, kożuchów, czapek, swetrów, rękawic. Wielu z nich było w rozterce: z jednej strony chcieli być w zespole, z drugiej tracili dużo na zarobku przez te próby i wyjazdy, o co ich rodziny miały do pretensje. Solarzowa na rozmaite sposoby próbowała ich motywować, by nie odchodzili z zespołu, co na ogół zwieńczone było sukcesem.

Było też w Białym Dunajcu kilka sytuacji, w których uczestniczyła Solarzowa, a które gmatwają nieco ocenę jej działalności, postawy. Jak mniemam, to one także spowodowały, iż dość niechętnie podejmowano się po jej śmierci oceny jej działalności, dorobku, gdyż niejako burzyły pewien porządek. Chodzi tu mianowicie o udział lub organizowanie uroczystości dla Urzędu Bezpieczeństwa, Milicji Obywatelskiej, czy też uroczystości ku czci Lenina, do którego gorliwie przekonywała górali. Zresztą jak i do socjalizmu, który uważała wtedy za ustrój mogący ulepszyć świat.

Solarzowa w ostatnim roku swej pracy w Białym Dunajcu zorganizowała Ognisko Muzyki Góralskiej, jak też podjęła obiecującą współpracę z władzami Izby Rzemieślniczej i Spółdzielczości pracy. Zaczęła organizować nowy typ spółdzielni artystów ludowych. Dzieła swojego nie skończyła ponieważ, co nie wynika jednoznacznie z pamiętnika, zmuszona była przejść na emeryturę. Prawdopodobnie. Wiadomo na pewno, że Biały Dunajec opuściła. Nie potrafiła jednak żyć bez pracy i podjęła się prowadzenia zespołu „Dziobaki" w Liceum Pedagogicznym w Warszawie. Potem pracowała też z młodzieżą w Instytucie Ziemniaka w Młochowie, w powiecie pruszkowskim. Stworzyła tam rodzinę z najtrudniejszą młodzieżą, jaką znała – bez środowiska, wychowujące się w autobusach, kolejkach podmiejskich, na dworcach[26]. Pracowała także bez wynagrodzenia, z potrzeby serca.

---

[24] Z. Solarzowa…, s. 413.

[25] Z. Solarzowa: Skalni ludzie. Warszawa 1967; o pracy w Białym Dunajcu pisała też w nieopublikowanej swej książce „Skalne drogi", o czym dowiadujemy się z jej pamiętnika. Książka ta nie została opublikowana do dzisiaj.

[26] Z. Solarzowa…, s. 432.

Zofia Solarzowa zmarła w roku 1988, pochowawszy wcześniej córkę, męża, ojca Symonowicza, ciotkę Lenę i matkę prawdziwą, z którą dopiero w późnych latach swego życia się zaprzyjaźniła. Pozostawiła po sobie dwóch synów rodzonych i nieokreślenie wielką rodzinę „gacaków" i „Szymaków", ale i innych, których na swej drodze bycia ku innym napotkała. Jej charyzma, zaangażowanie, żywiołowość. Tak o sobie pisała mając lat siedemdziesiąt na ostatnich kartach swego pamiętnika: „*dlaczego ma to być moją słabością, że w ludziach widzę bogactwo i piękno? Przecież wiem, że oni są słabi, że mylą się, że bywają źli i groźni. Ale w każdym człowieku widzę te cechy jego osobowości, które zawsze są cudem stworzenia, jego wartość, bodaj wyłuskaną z twardej skorupy charakteru, usposobienia, czasem niezależnych od niego słabości"*[27].

Była postacią wybitną: wielkim pedagogiem, wielkim ludowcem, niezwykłą kobietą. Pozostawiła po sobie pamięć w ludzkich sercach, wspomaganą kilkoma jej publikacjami: *Sami tworzymy teatr*, Warszawa 1953; *Hej ode wsi*: *Na chór mieszany*, Warszawa 1953; *Skalni ludzie*, Warszawa 1967; *Mój pamiętnik*, Warszawa 1973; *Do niebieskich pował: śpiewnik młodzieży wiejskiej*, Warszawa 1986.

Bibliografia

1. Gołębiowski B.: Cywilizacja słońca: o aktualności i perspektywach idei Polskich Uniwersytetów Ludowych Zofii i Ignacego Solarzów. Warszawa 1994.
2. Mierzwińska-Szybka Z. (red.): Wspomnienia o Ignacym Solarzu „Chrzestnym". Warszawa 1983.
3. Solarzowa Z.: Mój pamiętnik. Warszawa 1973.
4. Turos L.: Uniwersytet Ludowy Ignacego Solarza i jego wychowankowie. Warszawa 1970. http://kobietynawsi.pl/Zofia-Solarzowa

Zofia Solarzowa, the one, who had inexhaustible strength for showing people their lives in a creative way

Key words: Zofia Solarz, Ignacy Solarz, folk high schools, Solarz high schools

Summary: This article is dedicated to the life and work of Zofia Solarz, the pioneer of Polish folk education and andragogy, an enthusiast and creator of folk theatre. The reader is given an opportunity to learn about her education and life, full of family intricacies. Also presented is her evolution as an education activist and cooperation with her husband, Ignacy Solarz. The author provides the genesis and mode of operation of folk high schools, which resulted from the Solarz couple's joint work reflecting their great devotion to folk issues.

[27] Z. Solarzowa: Mój pamiętnik…, s. 438.

Dane do korespondencji:
Dr Agnieszka Majewska-Kafarowska
Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
Instytut Pedagogiki
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Śląski
ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice
e-mail: agnieszka.majewska-kafarowska@us.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Eleonora Sapia-Drewniak

JANINY TUMIŃSKIEJ DZIAŁALNOŚĆ KULTURALNO-OŚWIATOWA NA GÓRNYM ŚLĄSKU

Słowa kluczowe: aktywność kulturalna, praca dydaktyczna, szkolnictwo dla dorosłych, nauczyciel dorosłych, zajęcia świetlicowe dla dorosłych.

Streszczenie: W prezentowanym artykule ukazano sylwetkę Janiny Tumińskiej, animatorki życia kulturalnego w okresie powstań i plebiscytu na Górnym Śląsku, wykładowcy pedagogiki w Tajnym Pedagogium Ziem Zachodnich im. Św. Jana Kantego w Warszawie w okresie okupacji, nauczycielki dorosłych w Państwowym Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych w Opolu, tzw. Liceum repolonizacyjnym w latach 1947-1950, a następnie w liceum korespondencyjnym w Opolu. Skoncentrowano się na jej pracy wychowawczej wobec dorosłej młodzieży śląskiej w czasach powojennych, której celem była nauka języka polskiego oraz zapoznawanie z dorobkiem kultury ojczystej. J. Tumińska jest autorką bądź współautorką podręczników dla dorosłych wykorzystywanych na kursach repolonizacyjnych na terenie Opolszczyzny. W okrasie międzywojennym pisała do czasopism artykuły przybliżające problematykę śląską polskiemu czytelnikowi.

Problematyka aktywności kulturalnej i edukacji człowieka dorosłego jest w literaturze andragogicznej podejmowana stosunkowo często. Brak jest natomiast aktualnych opracowań dotyczących poszczególnych regionów Polski. których specyfika decydowała o odmiennym kształtowaniu się oświaty dorosłych. Była też kierowana do innego kręgu odbiorców. Ale niezmiennie w organizowaniu i prowadzeniu działalności dydaktyczno-wychowawczej istotną rolę odgrywali nauczyciele. To właśnie od nich zależało, czy dorośli podejmą oraz będą kontynuowali edukację formalną, czy włączą się w nurt aktywności kulturalnej. Sylwetki tych osób często pozostają jedynie we wdzięcznej pamięci ich byłych uczniów i podopiecznych. Niezbędne jest więc podejmowanie prac badawczych, które pozwoliłyby „ocalić od zapomnienia" wkład wielu spośród nich, w kształtowanie drogi życiowej dorosłych uczących się, znanych jedynie w środowiskach lokalnych.

Śląsk był przez stulecia regionem pogranicza, zmieniającym swoją przynależność państwową. Znajdował się w kręgu różnych systemów politycznych oraz gospodarczych, czego efektem było zróżnicowanie opcji narodowych

mieszkającej tutaj ludności. Prowadzenie pracy kulturalno-oświatowej mogło wówczas przynieść spodziewane efekty, jeśli nauczyciele-wychowawcy kwestie specyfiki i różnorodności narodowościowej nie tylko znali, rozumieli lecz także je akceptowali. Pozwalało to im bowiem na dotarcie do duszy Ślązaków. Chciałabym w niniejszym opracowaniu przybliżyć sylwetkę Janiny Tumińskiej związanej z Górnym Śląskiem, a potem z Opolszczyzną, już od czasu plebiscytu, aż do okresu PRL-u. Jej oddanie sprawie polskiej na Śląsku jest mało znane, bądź w ogóle nie jest znane szerszemu kręgowi odbiorców. Dlatego też wydaje się zasadne ukazanie jej interesującego życia, z uwzględnieniem jej wkładu w realizację potrzeb kulturalno-oświatowych mieszkańców Górnego Śląska. Była ona osobą, emocjonalnie związaną ze Śląskiem, na którym przeżyła znaczną część swojego życia, aktywnie włączając się w organizowanie życia kulturalnego po I wojnie światowej, i oświatowego – po II wojnie światowej.

Urodzona 10 maja 1897r. na Wołyniu w rodzinie chłopskiej, uczyła się w rosyjskim gimnazjum żeńskim w Żytomierzu, a po jego ukończeniu w roku szkolnym 1916/1917 zapisała się na Wydział Ekonomiczny Wyższego Handlowego Instytutu w Kijowie i uczęszczała tam do końca roku 1918/1919. Jednocześnie była studentką polskiego Kolegium Uniwersytetu w Kijowie. Kształtowanie się granicy zachodniej nowo powstałego państwa polskiego doprowadziło do wybuchu powstań na Górnym Śląsku oraz konieczności przeprowadzenia plebiscytu, decydującego o przynależności państwowej regionu.

Wielu młodych Polaków z różnych regionów kraju, wyrażało chęć bezpośredniego uczestniczenia w przedplebiscytowych pracach organizacyjnych. Janina Tumińska w 1920r. zgłosiła się do Polskiego Komitetu Plebiscytowego w Warszawie. Wychowana na Wschodzie Polski niewiele wiedziała i słyszała o Śląsku. „Niełatwo mi było zdecydować się – pisała po latach – na wyjazd. Zaledwie zdołałam się jako tako urządzić w Warszawie, zdobyć mieszkanie, pracę.(...) Nie myślałam poważnie o Śląsku, dopóki pewnego dnia w końcu sierpnia nie natknęłam się na wycieczkę dziewcząt z Opolszczyzny. (...) Zapaliłam się do nowopoznanych rodaczek, towarzyszyłam wycieczce w dalszych wędrówkach, a wieczorem poszłam na wieczornicę urządzoną dla nich przez Komitet Plebiscytowy" (Tumińska, rkps 16171). Spotkanie tak bardzo emocjonalnie przeżyła, że podjęła decyzję o wyjeździe do tego nieznanego regionu. Po przyjeździe Bytomski Komisariat Plebiscytowy skierował ją jako nauczycielkę i instruktorkę oświatową do Sośnicy koło Gliwic. Początki pobytu na Górnym Śląsku były dla niej dosyć trudne, bowiem nie znała, nie rozumiała gwary śląskiej, podobnie i obyczajowość mieszkańców regionu była dla niej obca. Ale okres paru tygodni pozwolił na przełamanie barier oraz zaakceptowanie jej przez mieszkańców.

Prowadziła w tej miejscowości i w okolicy pracę kulturalno-oświatową zarówno z osobami dorosłymi jak i z dziećmi. Organizowała kursy języka polskiego dla dzieci, dorosłych. Sprawowała nadzór nad zajęciami w przedszkolu. Włączyła się aktywnie w prace Towarzystwa Polek, organizowała przedstawienia amatorskie z młodzieżą, wygłaszała pogadanki na zebraniach dla ludności

polskiej w Sośnicy oraz w najbliższej okolicy. Pełniła dyżury w okresie przedplebiscytowym w Komitecie Plebiscytowym w Zabrzu. Zorganizowała drużynę harcerską. Podejmowane przez nią prace miały na celu rozbudzanie poczucia przynależności narodowej Górnoślązaków, pozostających poza obrębem granic państwa polskiego od czasów Kazimierze Wielkiego, tak, aby optowali podczas plebiscytu za przynależnością regionu do Polski.

W lutym 1921r. – wskutek choroby – została przeniesiona do Bytomia, gdzie pracowała do końca marca 1921r. w redakcji Harcerza Śląskiego pisząc do niego liczne artykuły. W ogólnopolskim czasopiśmie przeznaczonym dla kobiet „Bluszcz" (już po powrocie do Warszawy), w 1927r. opublikowała artykuł „Górnoślązaczki", również w kolejnych latach starała się upowszechniać problematykę śląską na łamach gazet ogólnopolskich[1]. Jest autorką noweli „Bracia" wyróżnionej w konkursie „Naokoło świata", którą opublikowano w Poradniku Ilustrowanym w 1927 roku w numerach od 6 do 8 .

Po zakończonym plebiscycie i III powstaniu śląskim w 1921r. zapisała się na studia polonistyczne na Uniwersytecie w Poznaniu, a następnie kontynuowała je w Warszawie. Wskutek trudnej sytuacji rodzinnej absolutorium otrzymała dopiero w 1928r w Uniwersytecie Warszawskim. Jako stypendystka Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na Uniwersytecie Jagiellońskim w 1931r. uzyskała dyplom magistra filozofii w zakresie pedagogiki.

Janina Tumińska po zdobyciu wyższego wykształcenia całe swoje życie podporządkowała pracy nauczycielskiej. W okresie od 1.09.1928r. do 31.08.1930 była nauczycielką w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Łowiczu, a od 1.09.1930 do 30.09.1935r. w Seminarium Nauczycielskim im. Komisji Edukacji Narodowej w Ostrogu. Potem przeniosła się 1.10.1935r. do Państwowego Pedagogium Liceum Krzemienieckiego, gdzie pracowała do wybuchu wojny. Od 1939r. do 1940r. była nauczycielką języka rosyjskiego w polskiej 10-letniej Szkole Średniej nr 2 w Krzemieńcu, a w okresie od 1940 do 1941r. w niepełnej Ukraińskiej szkole w Sokołówce w powiecie Złoczowskim.

W 1942r. przybyła do Warszawy. Tam spotkała się z dr Stefanią Mazurek, która zaproponowała jej pracę w tworzonym przez przebywających w Warszawie Ślązaków Tajnym Pedagogium Ziem Zachodnich, na stanowisku nauczycielki przedmiotów pedagogicznych. Była to tajna uczelnia, której celem było przygotowanie nauczycieli na potrzeby zarówno kraju, ale przede wszystkim dla ziem zachodnich, które miały być włączone do Polski po klęsce Niemiec (Czech, 1978). W lutym 1942r. powstało Tajne Pedagogium Ziem Zachodnich, kierowane przez Stefanię Mazurek, które działalność prowadziło do wybuchu powstania warszawskiego tj. do 1944 r.

[1] „ Bluszcz" 1927 nr 12 *Górnoślązaczki*; „Bluszcz" 1926 nr 49 *Mój przyjaciel*"; Bluszcz 1926 nr 48 *Pamiętnik*

Przygotowanie nauczycieli w powyższej placówce było wzorowane na programie jednorocznego, przedwojennego pedagogium krakowskiego, chociaż program był znacznie zawężony ze względu na sytuację i warunki, w jakich edukację prowadzono. W pracy dydaktycznej – obok metodycznego przygotowania – starano się szczególnie eksponować treści dotyczących ziem zachodnich, pogłębiając, poszerzając wiedzę z dziedziny historii, literatury i kultury ogólnopolskiej. Zwracano szczególnie uwagę na te zjawiska w dziejach narodu polskiego, które w perspektywie powrotu Polski na tereny zachodnie, wymagały poszerzenia posiadanych już przez słuchaczy wiadomości (Mazurek, 1973).

Edukację kończono egzaminem dyplomowym, składanym przed komisją egzaminacyjną powołaną przez tajne władze Biura Szkolnego Ziem Zachodnich lub Śląskiego Biura Szkolnego, w porozumieniu z Tajnym Departamentem Oświaty. Wchodzący w skład Komisji członkowie, wcześniej byli wizytatorami kuratoriów poznańskiego i pomorskiego (Mazurek, 1973). Dyplomy ukończenia Tajnego Pedagogium uzyskało 28 absolwentek. Wszystkie pragnęły po zakończeniu wojny pracować na terenie ziem zachodnich. Życie jednak wykazało, że absolwentki, chociaż podjęły pracę pedagogiczną, to w znacznej większości poza terenem ziem zachodnich (Bednorz, 1975).

Janina Tumińska była w Pedagogium wykładowcą metodyki nauczania początkowego oraz pedagogiki. Znając specyfikę regionu śląskiego, starała się emocjonalnie związać kształcącą się młodzież z problematyką śląską, aby po zakończeniu działań wojennych chciała ona wspierać organizację systemu szkolnego na ziemiach zachodnich, podejmując tam pracę nauczycielską. W placówce tej zajęcia prowadziła w okresie od lutego 1942r. do 31lipca 1944r., czyli do zakończenia jej funkcjonowania.

W okresie okupacji na terenie Warszawy przebywała młodzież z ziem zachodnich. Dla niej Tumińska wspólnie z Maksymilianem Rode (redaktorem odpowiedzialnym), zainicjowała wydawanie czasopisma „Żagiel". Opracowano założenia programowe pisemka, ustalono działy tematyczne, wyznaczono cel, którym było rozwijanie, potęgowanie w młodzieży uczuć patriotycznych, humanitarnych. Chciano kształtować postawy niezłomności wobec wroga, zwłaszcza altruizmu, stanowiący przeciwwagę dla postawy pogardy i okrucieństwa, dominującej w owym czasie (Mazurek, 1973). Pozyskanie współpracowników w warunkach konspiracji była trudnym zadaniem. Starała się je realizować Stefania Mazurek – zdobywała ona adresy, ustalała terminy spotkań i nawiązywała kontakty. Zadaniem Tumińskiej natomiast było przeprowadzanie rozmów z autorami, gromadzenie materiałów oraz opracowywanie tekstów. Starała się namówić do współpracy m.in. Zofię Kossak, Janinę Porazińską, jednakże one odmówiły, nie chcąc narażać – jak tłumaczyły – młodzieży na dodatkowe ryzyko. Dlatego w pierwszym numerze praktycznie wszystkie teksty były pióra Tumińskiej, tylko napisane pod różnymi pseudonimami. (Najczęściej podpisywała się pseudonimem Janina Teresa). Były one bardzo zróżnicowane. Zamieszczono Odę do młodości, informacje dotyczące pracy Akademii Umiejętności w Kra-

kowie, opowiadania dla młodzieży, fragmenty powieści, kącik rozrywek i humoru. Jeden z utworów został zaadoptowany jak również odegrany w czasie okupacji jako słuchowisko, na zakończenie roku szkolnego w internacie prowadzonym przez Wiktorię Czapów w Warszawie (Tumińska, rkps16171). Niestety, ukazał się tylko jeden numer w pierwszej połowie 1944r., bowiem pozostałe, przygotowane już do wydania spalono, ze względu na niebezpieczeństwo dekonspiracji. Czasopismo kolportowano w Warszawie, niewiadomo, czy poza nią też było dostępne. Do pracy redakcyjnej Tumińską powołała Stefania Mazurek, będąca wówczas kierownikiem Wydziału Programowego Biura Ziem Zachodnich, a zarazem – jak już wyżej wspomniano – kierowała Pedagogium Ziem Zachodnich im. św. Jana Kantego (A 514). Po upadku powstania warszawskiego została wysiedlona ze stolicy. Wtedy zaangażowała się w prowadzenie tajnego nauczania na Kielecczyźnie we wsi Zagaje w powiecie Jędrzejowskim.

Po zakończeniu wojny Tumińska wróciła do Warszawy, gdzie powierzono jej stanowisko pełniącej obowiązki dyrektora w Państwowym Pedagogium im. S. Konarskiego. Pracowała tam do 31 sierpnia 1946r. tj. do czasu likwidacji placówki. Następnie przeniesiono ją na stanowisko nauczycielki Państwowego Koedukacyjnego Liceum Pedagogicznego nr 2 w Warszawie.

W tym czasie – od 1945r. na terenach wyzwolonych na Śląsku Opolskim, organizowano polskie szkolnictwo podstawowe i średnie. Było to zadanie trudne, bowiem znalazła się tutaj w wyniku migracji wojennych dobrowolnych bądź wymuszonych, bardzo zróżnicowana ludność. Była tutaj ludność rodzima, zamieszkała od pokoleń w regionie, wcześniej uczęszczająca lub kończąca niemieckie szkoły, oraz ludność napływowa, zarówno z kresów wschodnich, jak i z centralnej Polski, która w znaczącym stopniu nie posiadała sztuki pisania i czytania.

Powstanie szkoły w danej miejscowości podnosiło jej walory i zachęcało przybyszów do osiedlania się, gdyż spełniała ona ważną funkcję integracyjną. Spotykały się tam bowiem dzieci śląskie z dziećmi przybyłymi z terenów wschodnich, posługujące się różnymi dialektami językowymi, kultywujące różne obyczaje, tradycje oraz style życia (Maueersberg, 1974). Podobnie było w powstającym szkolnictwie dla osób dorosłych i młodzieży, która nie zrealizowała w okresie wojennym obowiązku szkolnego. Nauczyciel w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej, z jednej strony dokonywał trudnego dzieła repolonizacji rodzimej młodzieży i dorosłych, a z drugiej – starał się związać przybyszów z nowymi terenami polskimi, dbał o ułożenie harmonijnego współżycia, zróżnicowanych pod względem pochodzenia terytorialnego mieszkańców danych miejscowości (Mauersberg, 1974).

Istotnym problemem był brak podręczników, szczególnie takich, które mogłyby być przeznaczone dla ludności autochtonicznej, wcześniej nie znającej polskiego języka literackiego. Ministerstwo Oświaty odpowiadając na potrzeby nauczycieli, w 1946r. ogłosiło konkurs „Mowa polska na Śląsku". Wzięła w nim udział Janina Tumińska, podejmując się opracowania podręcznika. Efektem była książka „Mowa ojczysta' wydana w 1948r. przez Państwowy Zakład Wy-

dawnictw Szkolnych (AAN 3282). Zawierała ona materiał czytankowy z zakresu kultury regionalnej Śląska, Pogranicza (ziemi lubuskiej) oraz fragmenty powieści, opowiadań znaczących autorów literatury ojczystej. Była to pierwsza praca wprowadzająca słuchaczy kursów języka polskiego na Opolszczyźnie w elementy polskiej przeszłości Śląska, zapoznając ich z ważnymi postaciami historycznymi i zabytkami kultury polskiej. Recenzję wydawniczą przygotował profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego Maksymilian Siemieński wskazując, że dobór i poziom zawartych fragmentów jest dosyć zróżnicowany, gdyż czasami są one zaczerpnięte nawet z literatury naukowej. Uważał, że trudny język i słaba znajomość literackiej polszczyzny wśród dorosłych uczniów spowoduje, że będą niezrozumiałe dla czytelnika. Według profesora są one przeznaczone dla nauczyciela, i powinny zostać wyraźnie oddzielone od tekstów dla dorosłych uczniów. Siemieński wskazywał, że opracowanie Tumińskiej nie powinno być traktowane jako podstawowy podręcznik dla ludności rodzimej, tylko należy go wykorzystywać jako literaturę uzupełniającą, oraz materiał pomocniczy dla nauczyciela w jego pracy oświatowej. Konkludował w zakończeniu, iż „w takim zakresie jest to książka bardzo użyteczna i uzasadnione jest jej wydanie"(A1521). Wykorzystywana była głównie w pracy na kursach języka polskiego dla dorosłych.

Czas wojny utrudniał albo wręcz uniemożliwiał kształcenie się – nawet na poziomie szkoły podstawowej. Efektem tego była ogromna liczba analfabetów – około 18,3% w stosunku do ludności powyżej 9 roku życia. Jak pisze J. Półturzycki „był to wskaźnik wysoki i w kraju przystępującym do odbudowy oraz rozwoju gospodarczego, a jednocześnie przekształcającym się w nową, socjalistyczną rzeczywistość należało nie tylko radykalnie go zmniejszyć, ale w ogóle zlikwidować" (Półturzycki, 1972). W nowo powstałych warunkach społeczno-politycznych starano się kompensować zaniedbania edukacyjne stwarzając możliwość kształcenia wszystkim obywatelom, w tym również dorosłym. Tworzono oraz odtwarzano sieć szkolną na terenie całego państwa. Placówki funkcjonujące w okresie do 1950r. miały do spełnienia zadanie wyrównania zaległości w nauce młodzieży oraz dorosłym, którym wojna uniemożliwiła, bądź przerwała kształcenie się. Okres powojenny, to czas przemieszczeń ludności, związany ze zmianą granic państwa polskiego, w obręb którego weszły ziemie północne i zachodnie, pozostające wcześniej w granicach państwa niemieckiego. Na te tereny napłynęła fala ludności głównie z kresów wschodnich, często bardzo zaniedbana pod względem edukacyjnym.

Szkolnictwo na tzw. ziemiach odzyskanych powstawało w znacznie trudniejszych warunkach, niż na pozostałym terytorium państwa polskiego. W tym regionie sieć szkolną tworzono od podstaw, bowiem szkół polskich wcześniej nie było. Zniszczenia wojenne spowodowały, że budynki szkół poniemieckich były w większości zrujnowane, zniszczone, albo zajmowane przez milicję, wojsko, szpitale, urzędy państwowe. Aby mogły realizować zadania dydaktyczne, potrzebna była odpowiednia kadra nauczycielska, z kompletowaniem której w

okresie powojennym organizatorzy oświaty mieli bardzo poważne problemy. Niejednokrotnie nauczyciele byli po prostu „wyławiani" z transportów osadników z kresów wschodnich, ale byli i tacy, którzy przyjeżdżali na te tereny z pobudek ideowych (Potyrała, Szlufik 1972). Do grupy tych ostatnich należała Janina Tumińska. Dla niej problemy Śląska i ludności tutaj mieszkającej, były znane jeszcze z okresu powstań śląskich i plebiscytu, kiedy to na tym terenie przebywała.

W Opolu podjęto prace związane z tworzeniem polskiego szkolnictwa dla młodzieży i dorosłych. S. Mazurek zaangażowała się w organizowanie Państwowego Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych, w którym mogłaby się – obok napływowej – również kształcić śląska, dorosła młodzież. Tam mogłaby ona nostryfikować dyplomy uzyskane wcześniej w szkołach niemieckich.

Janina Tumińska związana ze Stefanią Mazurek wspólną, tajną pracą pedagogiczną w okresie wojny, chciała ją wspomóc w działalności organizacyjnej i dydaktycznej w Opolu. Mazurkówna przygotowała bowiem projekt szkoły średniej dla młodzieży dorosłej, w której mogliby się kształcić młodzi ludzie ze Śląska, mający problemy z literackim językiem polskim oraz tacy, którzy rozpoczęli edukację w placówkach niemieckich. Śląskie doświadczenia sprzed ponad dwudziestu lat chciała Janina Tumińska wykorzystać w pracy, w nowo tworzącym się szkolnictwie na Śląsku Opolskim. W lutym 1947r. przeniosła się – na własne życzenie – z Warszawy do Opola. Podjęła pracę w Państwowym Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych, popularnie nazywanym liceum repolonizacyjnym w Opolu, które zainaugurowało 1 lutego 1947r. pracę dydaktyczną. Była ona pierwszą nauczycielką, która zgłosiła się do pracy już w lutym 1947r. (A1562)

Powstanie tej placówki zostało przyjęte przez miejscową ludność z dużym zainteresowaniem i zadowoleniem. Świadczy o tym liczba zgłaszających się uczniów, która w pierwszym roku jej funkcjonowania wyniosła 625 osób, a w kolejnych znacznie wzrosła. Mieszkająca w tym regionie ludność w dużym odsetku była pochodzenia polskiego, posługiwała się w życiu codziennym gwarą śląską, nie pozwalającą jednak na kontynuowanie z powodzeniem nauki w polskiej szkole. Zapisujący się do liceum repolonizacyjnego uczniowie, mieli wiele braków językowych, co utrudniało pracę gronu pedagogicznemu. Znajomość gwary śląskiej nie wystarczała do pełnego zrozumienia literackiej polszczyzny. Stąd też ważna była indywidualizacja procesu nauczania (Sapia-Drewniak 1997).

Większość uczniów miejscowych rozpoczęła naukę od pierwszego semestru. Osoby wcześniej uczące się w szkołach niemieckich przyjmowano na semestry wyższe, lecz warunkiem zapisu do nich był egzamin uzupełniający z języka polskiego, historii i geografii. Potrzebną wiedzę uzyskiwano na kursach przygotowawczych. Były prowadzone dwa wzajemnie uzupełniające się stopnie kursów:

– początkowy – trwający 6 miesięcy
– z zakresu kultury polskiej – 10-cio miesięczny.

Na kursie stopnia początkowego tygodniowo odbywało się 10 godzin zajęć. Ich celem było zapoznanie uczniów z elementarnymi zasadami gramatyki polskiej oraz fonetyki. Natomiast na drugim kursie starano się kompensować braki z zakresu literatury, kultury i historii Polski, równocześnie zwracano uwagę na zainteresowanie uczniów czytaniem polskich książek, gdyż budziło to wśród nich powszechny lęk. Zajęcia odbywały się w godzinach przedpołudniowych, bowiem po południu były lekcje w Liceum. J. Tumińska bardzo zaangażowała się w pracę na kursach przygotowawczych, których głównym zadaniem było nauczenie języka polskiego, oraz związanie młodzieży z książką polską, udostępniającą wartości kultury ojczystej. Organizatorzy byli przeświadczeni, że jest ona najlepszym narzędziem repolonizacji. Jako środek kształcenia językowego wprowadzała zgermanizowaną przez szkołę młodzież „w świat wyobrażeń, uczuć i pojęć, które wypracował w ciągu wieków i którymi żył naród polski"(A1521).

Na kursach porannych J. Tumińska prowadziła zajęcia świetlicowe. „Głównym zadaniem zajęć było – pisała – aby młodzież poznała i przeżyła, a następnie umiała oddać we właściwej formie ekspresji różnorodne elementy mowy polskiej – indywidualnie i zespołowo. Materiał został tak dobrany, aby ukazać młodzieży mowę polską w jej rozwoju od form najprostszych – przysłowia, gadki ludowej, poprzez podania, gawędy, łatwe, wpadające w ucho wiersze – aż do arcydzieł naszej prozy i poezji, z uwzględnieniem tego wszystkiego, co stanowi jakby ekstrakt polskiego słowa"(A1521). Zajęcia świetlicowe były obowiązkowe dla uczniów liceum repolonizacyjnego. Odbywały się w klasie szkolnej, w ramach godzin lekcyjnych. „Wspólnota ze świetlicą polegała na tym, że były one pewnego rodzaju rozrywką kulturalną, gdzie poprzez odpowiedni dobór materiału, winny wywołać przeżycie, poruszyć sferę emocjonalną, wzbudzić żywe zainteresowanie kulturalne, wytworzyć swobodną i pogodną atmosferę. Słuchacze mieli większą niż na innych lekcjach swobodę wypowiedzi, większą możliwość zaspokajania swoich zainteresowań. Program pozwalał nauczycielowi na swobodę w doborze treści i dostosowywanie zajęć do faktycznych potrzeb i możliwości składu zespołu uczniowskiego"(A1521).

W programie wyróżniono dwa działy pracy świetlicowej: artystyczny i kształceniowy. W dziale artystycznym starano się zapoznać uczestników z polskimi obyczajami, tańcami, pieśniami, jak również ze specyfiką ziemi polskiej. W tym celu zostały zorganizowane wycieczki krajoznawcze po Polsce. Część kształceniowa z kolei, była nastawiona na prezentowanie treści regionalnych oraz ogólnokrajowych, mających wspomagać proces rozumienia i opanowania języka ojczystego. Program zajęć był rozłożony na dwa stopnie: niższy i wyższy, zawierał materiał stały oraz zmieniający się zależnie od okoliczności, wydarzeń, uroczystości państwowych oraz pór roku.

Zajęcia świetlicowe były adresowane do wszystkich uczniów – zarówno pochodzących ze Śląska jak też młodzieży napływowej. „Przyczyniły się – jak pisała Tumińska – do wzrostu wrażliwości uczniów na piękno mowy polskiej, a

były też czynnikiem wpływającym na inwencję twórczą części dorosłych uczniów, głównie w formie uczestnictwa w zajęciach zespołu teatralnego"(A1521) . Praca Tumińskiej z uczniami nie była prosta. Podzieliła ją zatem na trzy etapy. Pierwszy etap trwał 2-3 miesiące. W tym czasie młodzież śląska była całkowicie bierna na zajęciach, nie potrafiła porozumiewać się literacką polszczyzną, nauczyciel był inicjatorem i organizatorem zajęć, od niego zależała panująca na nich atmosfera. Uczniowie byli zobowiązani do pamięciowego przyswajania tekstów wierszem lub prozą. Sprawiało im to poważne problemy, z niechęcią wywiązywali się z tego obowiązku. „Dorośli – jak pisała Tumińska – znaleźli się w sytuacji dzieci, przyjmujących bezkrytycznie wszystko, co przekazywał nauczyciel. Dlatego musiał być w swojej pracy bardzo odpowiedzialnym, taktownym, aby nie zrazić do nauki – ale też i do polskości. Nie można było zapominać, że ma się do czynienia z dorosłymi, uczącymi się, posiadającymi już pewne doświadczenie życiowe, trzeba więc było w trakcie zajęć nawiązywać do nich" (A1521). Tumińska pamiętała o tych zasadach w bezpośredniej pracy świetlicowej z uczniami.

Zajęcia drugiego etapu trwające około 4-5 miesięcy, miały za zadanie wspieranie pracy nauczyciela języka polskiego. Koncentrowano się głównie na czytelnictwie. Uczniowie zaczynali sięgać – niestety z wymuszonego obowiązku, po książki „cienkie i ładne". W ten sposób czytany tekst stopniowo stawał się dla nich zrozumiały. Tumińska aktywizowała ich poprzez organizowanie konkursów dobrego czytania, różne formy pracy z książką, m.in. czytanie z podziałem na role, próby inscenizacji przeczytanych fragmentów. Trzeci etap to było zapoznawanie z fragmentami najwybitniejszych dzieł z literatury polskiej. Uczniowie rozumieli już bardziej treść czytanych polskich utworów, dbali o doskonalenie mowy ojczystej. Był to czas, kiedy na zajęcia świetlicowe opracowywali samodzielnie referaty, uczestniczyli w grach literackich oraz brali czynny udział w dyskusjach tematycznych.

Kierowniczka zajęć świetlicowych jako jeden z wielu, widocznych efektów pracy świetlicowej, wskazywała na zwracanie się do niej, głównie młodzieży żeńskiej, o dostarczenie jej utworów w języku polskim, odpowiednich do wykorzystania na różnego rodzaju uroczystościach rodzinnych (śluby, chrzty, urodziny). Do tej pory na Śląsku Opolskim – przy takich okazjach – posługiwano się tekstami niemieckimi. Chęć zastosowania polskich odpowiedników, była wyrazem pewnej, aczkolwiek powolnej asymilacji kulturalnej młodzieży. Uważała ona, że zajęcia świetlicowe miały charakter lekcji „żywego słowa", pozwalając poznać i przeżyć tak proste formy stosowane w mowie polskiej, jak przysłowia, ale również i arcydzieła literatury polskiej.

Janina Tumińska była współautorką – wspólnie ze Stefanią Mazurek – wszystkich programów wychowawczych i dydaktycznych realizowanych w tej szkole. W liceum repolonizacyjnym od początku jego funkcjonowania była zorganizowana pracownia psychologiczna, której kierownictwo powierzono Janinie Tumińskiej. Jej zadaniem było gromadzenie i opracowywanie materiałów w

zakresie procesu repolonizacji młodzieży miejscowej oraz psychologii dorosłych – uczniów szkoły średniej (A1521). W początkowym okresie funkcjonowania tj. w roku szkolnym 1947/48 najważniejszą sprawą była repolonizacja. Starano się poznać, jak wstępująca do szkoły młodzież, podchodzi do spraw narodowościowych. W tym celu została skonstruowana ankieta, którą każdy kandydat musiał wypełnić, podpisując się nazwiskiem. Interesowano się stosunkiem młodzieży zarówno do języka polskiego, jak i do gwary.

Istotne było poznanie i badanie czytelnictwa książki polskiej wśród uczniów szkoły. Tumińska przeprowadziła dosyć szerokie badania w tym zakresie, a ich wyniki zostały opublikowane na łamach Kwartalnika Opolskiego w 1972r. w artykule pt. „Uwagi na temat czytelnictwa opolskiej młodzieży w pierwszych latach powojennych". Przeprowadziła w liceum ankietę będącą fragmentem szerszych badań zainicjowanych przez Uniwersytet Jagielloński nt. „Szkoła dla dorosłych w opinii jej uczniów".

W kolejnym roku szkolnym 1948/49 w pracy pracowni psychologicznej nacisk kładziono na zagadnienia związane z psychiką dorosłej młodzieży. Przeprowadzono ankietę na temat „Problematyka światopoglądowa współczesnej dorastającej młodzieży", wzorowaną na zamieszczonej w książce profesora Stefana Szumana *Problemy życiowe młodzieży dorastającej*. Gromadzono i częściowo opracowywano materiały dotyczące psychiki uczniów, oraz postawy wobec rzeczywistości społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem procesu repolonizacji młodzieży śląskiej. Przeprowadzono zmodyfikowaną i przystosowaną do specyfiki regionu ankietę przygotowaną przez Instytut Higieny Psychicznej w Warszawie nt. *Wpływ wojny i okresu powojennego na naszą młodzież*. Wśród wszystkich uczniów w całej szkole przeprowadzono ankietę na temat *Stosunki między młodzieżą miejscową a napływową*. Opracowywaniem zgromadzonych materiałów empirycznych zajmowała się J. Tumińska, Rezultatem tych badań były przygotowane przez nią referaty i szkice wygłoszone na konferencjach nauczycielskich.

Prowadzenie pracowni psychologicznej spowodowało głębsze zainteresowanie się Tumińskiej psychologią wychowawczą i psychologią człowieka dorosłego. Uczniowie zainteresowani pracą psychologa oraz psychologią przychodzili do pracowni, gdzie kierowniczka przybliżała im zakres zarówno dyscypliny naukowej jak i zadań psychologa (A1521). Poza pracą w świetlicy i w pracowni psychologicznej, prowadziła też zajęcia dydaktyczne z propedeutyki filozofii. Godzin przeznaczonych na ten przedmiot było mało, więc uczniowie przychodzili do pracowni psychologicznej, i tam przygotowywali się pod jej kierunkiem do egzaminu. W swojej pracy – głównie wychowawczej – dbała o to, aby wszyscy dorośli uczniowie, niezależnie od regionu pochodzenia, czuli się w szkole dobrze, motywowała ich, by podejmowali kolejne etapy edukacji.

Funkcjonowanie tzw. Liceum Repolonizacyjnego zostało przerwane w 1950r. decyzją administracyjną władz regionalnych i politycznych. Przekształcono je w Liceum Korespondencyjne dla Pracujących. Kontynuowała w nim

pracę dydaktyczną jako nauczycielka języka rosyjskiego do 30 czerwca 1958r. Nie posiadała w tym zakresie formalnych kwalifikacji, ale język ten znała bardzo dobrze. Jak już wcześniej wspomniałam, zarówno do szkoły powszechnej, średniej oraz początkowo na studia uniwersyteckie uczęszczała w Kijowie, gdzie naukę prowadzono po rosyjsku. W 1958r. przeszła na emeryturę nauczycielską. Podjęła pracę w Poradni Psychologicznej w Opolu na stanowisku psychologa.

W latach 60. XX stulecia nadal interesowała się edukacją dorosłych. Podejmowała próby napisania podręczników przeznaczonych dla osób dorosłych, kształcących się. Przygotowała – wspólnie ze Zbigniewem Zielonką – Wypisy dla kursów ogólnokształcących na Ziemiach Odzyskanych „Nasza Ojczyzna". Podręcznik do nauki języka polskiego dla ludności mieszkającej na Śląsku i Ziemi Lubuskiej. Opracowanie zawiera materiał związany ze Śląskiem. Pierwsza część obejmuje okres kultury polskiej do XIX wieku włącznie, w drugiej ukazane są różne regiony Polski, a trzecia przedstawia długą i trudną drogę Ślązaków do zjednoczenia z Polską.

Celem przedsięwzięcia było opracowanie wypisów dla ludności pochodzenia miejscowego uczęszczającej na kursy ogólnokształcące. Poprzez zamieszczone tam teksty, starano się pokazać więzi kulturalne Śląska z innymi ziemiami, regionami polskimi, jak i tradycje walk o polskość. Zawierały informacje o najważniejszych twórcach, ich dziełach, wydarzeniach kulturalnych narodu polskiego. Nawiązywano w nich do aktualnej sytuacji ludności Śląska. Autorzy wyeksponowali kontakty pisarzy polskich ze Śląskiem np. Kraszewskiego, Konopnickiej, Sienkiewicza. Materiał zawarty w *Wypisach* był bardzo bogaty, ale niemożliwy do przerobienia na krótkim kursie, dlatego od nauczyciela zależał dobór czytanek. J. Tumińska dobierała tak teksty, aby kształtowały one uczucia patriotyczne i rozbudzały poczucie przynależności do narodu polskiego. Nie pominęła też kwestii religijności bohaterów czytanek, lecz starała się w miarę obiektywnie odzwierciedlać historyczne stosunki panujące na Śląsku. Ludność tego regionu była bardzo związana z kościołem, i nie można było tych zagadnień pomijać. Trzeba pamiętać, że okres, w którym przygotowywano *Wypisy,* to był czas „kiedy wszystkie kwestie religijne powinny były być pomijane, jako związane z przeszłością, a miała być budowana przyszłość, w oparciu o całkowicie odmienny ideał wychowania (A1521) . Jeden z recenzentów podręcznika napisał: „po wyzwoleniu wiele nieszczęść i krzywd wynikało nie tylko z błędów polityki „odgórnej" w stosunku do ludności rodzimej popełnionych w okresie minionym, ale z fałszywej oceny ludności śląskiej ze strony przybyszów, którzy w swej masie nie mieli pojęcia ani o historii tej ziemi, ani o losach jej ludu. Stąd wypływające krzywdy moralne i materialne stały się główną przyczyną dalszej germanizacji rdzennie polskiej ludności zaraz po wyzwoleniu. I to było najtragiczniejsze (A1521). Tumińska była sceptycznie ustosunkowana do aktualnej sytuacji politycznej w Polsce, na co wskazuje jej prywatna korespondencja, dlatego starała się rozumieć ludność regionu, czego nie potrafiły ani władze

polityczne, ani partyjne. Uważała, że najpierw należy być człowiekiem, a dopiero potem podporządkowywać się poleceniom odgórnym.

W okresie emerytalnym nadal była osobą bardzo aktywną, W latach 1958-1971 współpracowała z rozgłośnią radiową w Opolu, Katowicach i z Rozgłośnią Harcerską. W prezentowanych audycjach poruszała problematykę młodzieżową, psychologiczną jak i związaną z przeszłością Śląska. Przygotowywała się do wystąpień bardzo rzetelnie, o czym świadczą pozostawione materiały. W latach 1960-1966 opublikowała kilka prac z zakresu psychologii wychowawczej, tematycznie związanych z poradnictwem zawodowym W Gościu Niedzielnym w 1963 zamieszczono jej artykuły o treści religijno-wspomnieniowej. Niektóre przygotowane do druku materiały nie znalazły uznania redaktorów czasopism, i były zwracane autorce. Zmarła w Opolu w 1977r.

Praca dydaktyczno-wychowawcza Janiny Tumińskiej, chociaż szerzej nieznana – moim zdaniem – zasługuje na upowszechnienie. Związana ona była z Górnym Śląskiem od okresu powstań i plebiscytu, kiedy to przyjechała do Sośnicy k/Gliwic, by organizować pracę kulturalną i oświatową wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Można ją określić jako pionierkę ruchu kulturalno-oświatowego w tym regionie. Jej działania nie były nastawione na zdobycie rozgłosu czy sławy, ale małymi, drobnymi poczynaniami chciała przyczynić się do powrotu śląskiej ziemi w granice nowopowstałego państwa polskiego. W czasie II wojny światowej jej praca edukacyjna również była w sposób bezpośredni związana z ludnością Śląska. Starała się aktywnie uczestniczyć w przygotowaniu nauczycieli dla polskiego szkolnictwa tego regionu. Zainteresowanie pograniczem, poczucie pełnienia misji kulturowej w okresie powojennym spowodowało, że Tumińska pozostawiła pracę w stolicy, aby poświęcić się dorosłym uczniom na Opolszczyźnie. Była patriotką, której zależało, aby jak najszersze grono dorosłych, pozbawionych sytuacją wojenną możliwości edukacji, mogło aktywnie włączyć się w nurt ruchu kulturalnego i edukacyjnego. Dlatego ważnym jest przypominanie sylwetek tych nauczycieli i pedagogów, których życie nacechowane było misją, mających jasno wyznaczone cele, i mimo wielu przeciwności losu dążących do ich realizacji. Janina Tumińska była nauczycielem z powołania, oddanym dorosłym uczniom, którym poświęciła wiele lat swojej pracy dydaktycznej.

Bibliografia

1. Źródła archiwalne:
2. Archiwum Akt Nowych, zespół Ministerstwo Oświaty, Departament Oświaty Dorosłych, sygn. 3282.
3. Materiały po J. Tumińskiej, Biblioteka Instytutu Śląskiego w Opolu, zbiory specjalne, sygn. A1521, t. 30, 41, 47,49, ; A 15621.
4. J. Tumińska: Wspomnienia 1908-1950, Biblioteka im. Ossolińskich we Wrocławiu, rkps 16171.

Opracowania:
5. Bednorz R.: Tajne Pedagogium Ziem Zachodnich w Warszawie 1942-1944, Opole 1975.
6. Czech S.: Portrety Opolan, „*Wczoraj- Dzisiaj-Jutro*", 1978, VII-VII.
7. Mauersberg S.: Reforma szkodnictwa w Polsce w latach 1944-1948, Wrocław-Warszawa 1974.
8. Mazurek S.: Z dziejów tajnej oświaty polskiej na Śląsku Opolskim w latach II wojny światowej, Opole 1973.
9. Potyrała B., Szlufik W.: Szkolnictwo ogólnokształcące na Ziemiach Zachodnich i Północnych w latach 1945-1970, Wrocław 1972.
10. Półturzycki J.: Rozwój i problemy szkolnictwa dla dorosłych w Polsce Ludowej Wrocław-Warszawa 1972.
11. Sapia-Drewniak E.: Aktywność społeczno-oświatowa Stefanii Mazurek, W: Sapia-Drewniak E. i Stopińska –Pająk A.(Red.): Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej, pod red. E. Sapia-Drewniak i A. Stopińska – Pająk, Toruń 1997.

Cultural and educational activities of Janina Tumińska in Upper Silesia

Key words: cultural activity, didactic work, adult education, adult educator, common room activities for adults

Summary: The article presents Janina Tumińska, an animator of cultural life in the time of uprisings and the border referendum in Upper Silesia, professor of pedagogy in the St. Jan Kanty Secret Pedagogium of Western Lands in Warsaw during the occupation period, teacher of adults in Opole in the State Middle School and High School, the so-called repolonisation high school, in 1947-1950, and after that in the distance learning high school in Opole. The main area of interest is her work with young adults in Silesia after the war, where her goal was to teach Polish and show them their national heritage. J. Tumińska is the author or co-autor of adult course books used in repolonisation courses in the Opole region. In the inter-war era she wrote articles for magazines, in which she brought Silesian issues closer to the Polish reader.

Dane do korespondencji:
Dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak, prof. UO
Uniwersytet Opolski
Instytut Nauk Pedagogicznych
Zakład Edukacji Ustawicznej
ul. Oleska 48
45-052 Opole
e-mail: sapia@uni.opole.pl

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Krzysztof Pierścieniak

PROFESOR JADWIGA NOWAK – WIELOŚĆ MYŚLI, WIELOŚĆ PORTRETÓW[1]

Słowa kluczowe: Jadwiga Nowak, kształcenie dorosłych, sytuacja pracy, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, rozwój zawodowy.

Streszczenie: W artykule, autor przypomniał sylwetkę Jadwigi Nowak, Profesora Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, pierwszego kierownika Katedry Pedagogiki Dorosłych. Opisując sylwetkę uczonej wyeksponowano zwłaszcza te wątki, które w polskiej debacie andragogicznej zainicjowała Profesor Jadwiga Nowak m.in.; znaczenie twórczości, rolę pracy zawodowej w rozwoju osobistym dorosłego, czy miejsce jakie zajmuje w koncepcjach edukacji całożyciowej problematyka wartości.
Przypomniano inicjatywy Pani Profesor promujące rozwój środowiska polskich andragogów oraz ważniejsze funkcje jakie pełniła podejmując różnorodne inicjatywy wydawnicze. Podkreślono niepowtarzalność osobowości uczonej.

Polska andragogika ma różne oblicza. Ta wielość i różnorodność jest konsekwencją zarówno historycznych meandrów jakimi od końca drugiej wojny światowej podążała nieomal cała naukowa myśl polskiej pedagogiki, jak również złożoności samej problematyki, która przez lata mieniła się różnymi odcieniami. To, co między innymi należy wyróżnić w syntezie tamtego okresu jest związane z niepowtarzalnością sylwetek polskich andragogów, którzy nadawali ton ówczesnemu dyskursowi naukowemu. Jedną z takich postaci była niewątpliwie Profesor Jadwiga Nowak; uczona, niestrudzona badaczka problematyki związków istniejących pomiędzy człowiekiem, jego aktywnością zawodową i edukacją, autorka wielu publikacji naukowych, w których problematykę kształcenia dorosłych przedstawiała z różnych perspektyw. Niestrudzona propagatorka idei edukacji całożyciowej, którą to ideę starała się wdrażać do praktyki nie tylko poprzez własną aktywność wyrażającą się między innymi w postawie nauczyciela-nauczycieli, ale również poprzez inicjowanie dla innych różnych form organizacyjnych tej aktywności. Osoba, która w mojej pamięci, a także we wspomnieniach innych osób pozostała jako wspaniały człowiek.

[1] Tytuł tego artykułu jest powtórzeniem tytułu jaki w piśmie „Forum Oświatowe" nr 6/1992 roku redakcja pisma, którego byłem sekretarzem, nadała jednemu z działów Kroniki Oświatowej, poświęconemu sylwetce Profesor Jadwigi Nowak.

Wielkie postaci wymagają wielowątkowej narracji, która w dodatku powinna być prowadzona równolegle na wielu płaszczyznach. Wybór w takim przypadku jednego kryterium wydaje się być niewystarczający. Podejmując to wyzwanie łatwo można popaść w stany skrajne takie jak; prezentacja jedynie faktografii beznamiętnie ilustrującej rozwój zawodowy danego człowieka, czy też patos gloryfikujący opisywaną postać. Starając się przybliżyć sylwetkę Profesor Jadwigi Nowak, niełatwo jest znaleźć adekwatną formułę opisu. Wydaje się, że najbardziej odpowiednią jest ukazanie jej biegu życia na tle zmian jakie zachodziły w różnych obszarach w ciągu niespełna trzydziestu lat jej aktywności zawodowej[2].

Jadwiga Nowak urodziła się 20 września 1941 roku w Klimowiźnie, niewielkiej wiosce na Podlasiu, która obecnie jest częścią miasteczka Węgrów, leżącego w odległości około 60 kilometrów w kierunku północno-wschodnim od Warszawy. Dzieciństwo i młodość spędziła uczęszczając do szkół w miejscu zamieszkania. Po uzyskaniu świadectwa dojrzałości wyjechała kontynuować naukę do Warszawy. W czerwcu 1963 roku ukończyła studia w zakresie pedagogiki dorosłych na Uniwersytecie Warszawskim, przedstawiając do obrony magisterskiej pracę na temat „*Organizacja i zasięg działania fachowych bibliotek szkolnych*" W tym samym roku rozpoczęła pracę na stanowisku asystenta w Zakładzie Teorii Oświaty Dorosłych, który stanowił część Katedry Pedagogiki Społecznej.

Lata sześćdziesiąte, to okres szczególny dla historii Wydziału Pedagogicznego i rozwoju myśli andragogicznej w Polsce. Wraz z nową strukturą organizacyjną Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego zmieniła się koncepcja programowa kształcenia studentów na kierunku; Pedagogika. Nowy plan wyróżniał trzy działy nowoczesnego kształcenia pedagogicznego: wykształcenie podstawowe, nachylenie specjalistyczne i praktyczne przygotowanie do zawodu. W ramach tak zdefiniowanego obszaru (nachylenie specjalistyczne) na IV i V roku studiów studenci pedagogiki mogli zdobyć przygotowanie w „zakresie problematyki wychowania pozaszkolnego i oświaty dorosłych"[3] .

W okresie Polski Ludowej, problematyka oświaty dorosłych miała swoją specyfikę. Podczas gdy główny nurt debaty naukowej tamtych czasów skupiał się na ideologicznych założeniach wdrażanej reformy szkolnej, przygotowaniu ideologicznym i pedagogicznym nauczycieli oraz wychowaniu narodu w duchu patriotyzmu i internacjonalizmu[4], pedagodzy zajmujący się oświatą dorosłych swoje zainteresowania lokowali w dwóch płaszczyznach; pierwsza poświęcona była szkolnictwu dla pracujących i doskonaleniu zawodowemu, a druga szeroko

[2] Licząc czas kariery zawodowej Profesor Jadwigi Nowak od daty uzyskania magisterium do chwili śmierci było to dokładnie 27 lat.

[3] A. Mońka-Stanikowa: *Studia Pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim w okresie 1926-1982*. Załącznik nr 1 do Planu Studiów Pedagogicznych, Warszawa 1997.

[4] F. Herok: Rozpoczynamy jubileuszowy rok. XX-lecie Polski Ludowej. Przemówienie wiceministra oświaty inaugurujące rok szkolny 1964/65 „Oświata Dorosłych" 1964, nr 1.

rozumianym problemom aktywności kulturalnej dorosłych: spędzaniu czasu wolnego, obcowaniu ze sztuką, czy amatorskiemu ruchowi artystycznemu.

Główny wysiłek skupiony był na szkolnictwie dla pracujących, które pomimo dominującej funkcji ideologicznej umożliwiało przede wszystkim podnoszenie ogólnego i zawodowego poziomu wykształcenia dorosłej części ludności. Edukacja dorosłych w tamtym czasie miała bowiem pełnić przede wszystkim funkcję kompensacyjną. Z danych sejmowej Komisji Oświaty i Nauki, obradującej w 1963 roku wynikało, że chociaż w okresie od 1945 do 1963 roku szkoły podstawowe dla pracujących ukończyło 890 tysięcy osób, to jednak pomimo tak znaczącego wskaźnika upowszechnienia wśród dorosłych edukacji na szczeblu podstawowym, w dalszym ciągu szkolnictwo to, miało istotne zadanie do spełnienia. Rokrocznie bowiem ok. 100 tysięcy dzieci opuszczało szkołę podstawową przed jej ukończeniem[5].

Równie istotną rolę odgrywały w tamtym czasie technika dla pracujących na podbudowie zasadniczej szkoły zawodowej oraz kursy prowadzone w systemie pozaszkolnej oświaty dorosłych. Technika, prowadzące nauczanie w trybie zarówno wieczorowym jak i zaocznym umożliwiały oprócz uzyskania tytułu zawodowego otrzymanie także świadectwa dojrzałości, a kształcenie kursowe przygotowywało do zdobycia tytułu kwalifikacyjnego, których to tytułów przyznano w okresie od 1945 do 1963 roku ok. 100 tysięcy[6].

W tym samym czasie, w Paryżu odbyła się w dniach 11-20 marca 1963 roku, pod patronatem UNESCO, kolejna międzynarodowa konferencja Oświaty Dorosłych, której obradom przewodniczył wybitny kanadyjski działacz oświatowy dr J. R. Kidd. Uczestnicy konferencji poświęcali podczas obrad uwagę zarówno problemom analfabetyzmu, zwłaszcza w krajach, które dopiero co uzyskały niepodległość, jak też nowym metodom upowszechnienia edukacji wśród dorosłych oraz konieczności podejmowania i popularyzacji badań naukowych. Pod koniec obrad, Komitet wyraził także niezadowolenie z faktu, iż w wielu krajach pojawiły się regulacje oddzielające kształcenie techniczne i zawodowe od oświaty dorosłych[7]. W takich realiach krajowych i uwarunkowaniach międzynarodowych rozpoczęła swoją pracę Jadwiga Nowak. Swoją aktywność naukową i zainteresowania badawcze od początku ulokowała w obrębie triady; człowiek – praca – edukacja. Jednak już wtedy, o czym świadczyła jej pierwsza publikacja starała się na problematykę andragogiczną patrzeć szerzej. Pierwszą publikację, której podbudową była między innymi praca magisterska poświęciła czytelnictwu literatury fachowej w Polsce. W doniesieniu opublikowanym w kolejnych dwóch numerach (1 i 2/1964 roku) pisma Oświaty Dorosłych, opisywała stan rynku publikacji zawodowych w Polsce oraz stopień czytelnictwa tej

[5] M. Żytko: *Problemy kształcenia dorosłych w obradach sejmowej komisji oświaty i nauki*, „Oświata Dorosłych" 1964, nr 1.

[6] M. Żytko: *Problemy kształcenia dorosłych w obradach sejmowej komisji oświaty i nauki*, „Oświata Dorosłych" 1964, nr 1.

[7] T. Niecałkiewicz: *Oświata dorosłych w UNESCO*, „Oświata Dorosłych" 1964, nr 1.

literatury w różnych grupach zawodowych. W tekście zwracała uwagę na niski poziom zainteresowania tego typu literaturą zarówno wśród pracujących dorosłych, jak też, na co położyła szczególny nacisk, wśród absolwentów szkół zawodowych różnych szczebli, dla których czytelnictwo literatury fachowej powinno być jedną z metod doskonalenia, dopiero co uzyskanych kwalifikacji. W konkluzji swojego doniesienia autorka stwierdzała, że „choć środki przeznaczane na zakup literatury fachowej są niemałe, a księgozbiory bibliotek zakładowych imponujące, to stopień wykorzystania tego źródła informacji dla doskonalenia zawodowego nie przynosi pożytku dorosłym, a gospodarce korzyści”[8].

W czasopiśmie naukowym, z tamtego okresu taka pointa, nie była czymś zwyczajnym zwłaszcza, że sformułowała ją niespełna dwudziestotrzyletnia autorka. Można jednak zaryzykować tezę, że ta młodzieńcza niezgoda na zastaną rzeczywistość, stała się od tej pory znakiem rozpoznawczym aktywności naukowej i publicystyki Profesor Jadwigi Nowak. W ten szczególny sposób wyrażała swoją dezaprobatę dla rozwiązań pozornych, jednowymiarowych, promujących fasadowy wizerunek oświaty dorosłych. Ta wewnętrzna niezgoda stała się także jednym z czynników dynamizujących aktywność pozanaukową Pani Profesor. W późniejszych latach, równie intensywnie jak w działalność naukową, angażowała się bowiem w praktykę edukacji dorosłych. Zawsze jednak, czy to organizując prace Komisji Metodycznej Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, czy też ogłaszając konkurs na pamiętniki nauczycieli, czy wreszcie działając w różnego rodzaju stowarzyszeniach równie blisko było Jej do człowieka, jego pracy i podejmowanej przez niego aktywności edukacyjnej. Kolejne lata pracy Jadwiga Nowak poświęciła prowadzeniu zajęć dydaktycznych i zbieraniu materiałów do dysertacji doktorskiej. Zwłaszcza tej drugiej aktywności należy poświęcić więcej uwagi ponieważ zastosowała niezwykle rzadko wykorzystywaną w pedagogice tamtych lat metodę badawczą – obserwację uczestniczącą.

Należy przypomnieć, że druga połowa lat sześćdziesiątych w Polsce, to okres narastających inwestycji w przemyśle związanych z wejściem na rynek pracy wyżu demograficznego. Odkrycie wielkich złóż węgla brunatnego w Bełchatowie, złóż siarki w okolicach Tarnobrzegu, czy złóż miedzi w okolicach Legnicy spowodowało że model rozwoju gospodarki stał się niezwykle ekstensywny. Tej zmianie nie towarzyszyły jednak reformy praktyki oświatowej. Nadal, istotę oświaty dorosłych, upatrywano w strukturze i sprawności funkcjonowania szkolnych form edukacji. Wyzwania tamtych lat były jednak inne. Coraz większym problemem stawały się kwestie socjalizacji dorosłych. Nowe przedsiębiorstwa, powstając w miejscach odkrycia złóż danego surowca, zaczęły odczuwać brak rąk do pracy. Migracja dorosłych mężczyzn, którzy w poszukiwaniu pracy przemieszczali się w tamtym czasie po całej Polsce powodowała

[8] J. Nowak: Organizacja i zasięg działania fachowych bibliotek szkolnych „Oświata Dorosłych” 1964, nr 1, s. 47-49.

określone problemy. Miały one oprócz wymiaru społecznego, także wymiar zawodowy i edukacyjny. Zainteresowanie tą problematyką wykazywali jednak nieliczni.

Kolejna grupa problemów wiązała się z postępem naukowo-technicznym. Pomimo bardzo dużych nakładów ponoszonych przez państwo nadal niektóre gałęzie przemysłu pozostawały zacofane technologicznie w stosunku do Europy Zachodniej. Postęp techniczny docierał do polskich przedsiębiorstw bardzo powoli, przy czym z wielkim trudem omijał liczne biurokratyczne przeszkody. W tradycyjnych sektorach gospodarka PRL osiągała podobne rezultaty jak kraje rozwinięte natomiast, w dziedzinach, które na polskim gruncie stanowiły nowość, m.in. elektronika, czy automatyzacja, polska gospodarka była daleko w tyle[9].

Stan taki był między innymi pochodną obowiązującego modelu edukacji dorosłych, którego główną funkcją była w dalszym ciągu kompensata niskiej sprawności systemu edukacji młodzieżowej. Istniejące w latach sześćdziesiątych rozwiązania ustawowe oraz uwarunkowania społeczne często uniemożliwiały wielu chętnym podjęcie studiów wyższych, a nieliczne instytucje pozaszkolnej edukacji dorosłych skupiały się wyłącznie na poziomym doskonaleniu, zwłaszcza w zawodach o niskim udziale w treści pracy, czynnika intelektualnego. Wprawdzie od drugiej połowy lat sześćdziesiątych statystyki notują systematyczny spadek słuchaczy szkół podstawowych dla dorosłych, co wskazywałoby na fakt, że placówki te wypełniły już najpilniejsze zadanie w tym zakresie, to jednak wśród dorosłych, posiadających co najmniej podstawowe wykształcenie, wskaźniki aktywności edukacyjnej nadal były bardzo niskie[10].

Stan taki pociągał za sobą w tamtym okresie czasu wiele negatywnych konsekwencji. Jedną z nich były kłopoty adaptacyjne młodych pracowników podejmujących pracę w organizującym się przemyśle. Temat ten podjęła mgr Jadwiga Nowak w swoich poszukiwaniach badawczych. Wyjątkowość wspomnianej wcześniej metody polegała na zatrudnieniu się przyszłej Uczonej w Hucie „Warszawa" na stanowisku suwnicowej. Czas spędzony w określonych, rzeczywistych warunkach wyczerpywał nie tylko rygory badania naukowego, ale także był jedyną w swoim rodzaju okazją do zebrania wielu różnych informacji podlegających później weryfikacji w toku postępowania badawczego. To doświadczenie sprawiło, że od tego czasu w nieomal każdym, inicjowanym przez Panią Profesor przedsięwzięciu naukowym; praktyka, doświadczenie, czy konkretne przeżycie zawodowe zawsze znajdowało się w centrum poznania andra-

[9] P. Jarczewski: *Gospodarka PRL (okres lat:1950-60, 1960-1970)* http://historia.gazeta. pl/historia/1, 101070,6897385,Gospodarka_PRL_okres_lat_1955__1960__1960__1970_.html?as=3&startsz= x (otwarty 21.X.2010)

[10] J. Nowak, A. Cieślak:, Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie, Wiedza Powszechna, Warszawa 1982.

gogicznego, bowiem „jako jedyna uczona młodszego pokolenia zajęła się tą problematyką z perspektywy andragogicznej”[11].

Fascynacja Jadwigi Nowak związkami praktyki zawodowej z edukacją zaowocowała pracą doktorską, napisaną pod kierunkiem Prof. dr Kazimierza Wojciechowskiego, która nosiła tytuł; *Pedagogiczne problemy przystosowania nowych pracowników do pracy w przemyśle*. Praca została zrecenzowana przez doc. dr Mariana Wachowskiego i Prof. dr Ryszarda Wroczyńskiego oraz obroniona w dniu 11 czerwca 1968 roku na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Koniec lat sześćdziesiątych i uzyskanie tytułu naukowego doktora, to początek nowego etapu w rozwoju naukowym Profesor Jadwigi Nowak, to także kolejne zmiany w strukturze organizacyjnej Wydziału Pedagogicznego. Przekształcenia Wydziału dokonywane w konsekwencji postanowień nowej ustawy doprowadziły w roku 1969 do powstania, w miejsce dotychczasowych Katedr 4 zakładów, 1 pracowni i 12 zespołów naukowo-badawczych. W tak zreformowanym Instytucie Pedagogiki rozpoczął działalność Zespół Wychowania Dorosłych. Kierownictwo zespołu objął Prof. dr Kazimierz Wojciechowski, a dr Jadwiga Nowak została jednym z członków zespołu.

Kolejne zmiany w oświacie m.in. zamknięcie warszawskiej Wyższej Szkoły Nauczycielskiej (1968/69) oraz konieczność uruchomienia na Uniwersytecie Warszawskim kierunków studiów o nowych specjalnościach spowodowały głębokie zmiany strukturalno-programowe. W ramach rozwijania przedmiotów specjalizacyjnych wprowadzono do programu kształcenia akademickiego między innymi pedagogikę dorosłych[12].

Profesor Jadwiga Nowak od początku swojej pracy akademickiej promowała własny styl uprawiania dydaktyki, który był pochodną Jej niepowtarzalnego sposób bycia. Jej relacje ze studentami nacechowane były zarówno autentycznością kontaktu, merytoryczną rzetelnością, w której nie brakowało pasji, ale również nauczycielską godnością. „Wymagała uszanowania. Jeśli student przekroczył pewną granicę, przyzwolony np. Jej bezpośredniością, potrafiła okazać irytację”[13]. Oddzielny nurt realizacji Jej pasji dydaktycznej stanowiło Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne, którego siedzibą od 1958 roku był Wydział Pedagogiczny.

Podobnie pełna intensywności i pasji była jej aktywność badawcza. Zawsze bliska człowiekowi, pełna autentycznej troski o jego rozwój, nie tylko związany z płaszczyzną doskonalenia zawodowego, ale również sferę rozwoju osobistego.

---

[11] J. Kargul: *Profesor Jadwigi Nowak refleksje o pracy* „Forum Oświatowe” 1992, nr 6, s. 74-75.

[12] T. Pilch: Rozwój studiów pedagogicznych [w:] Wołczyk J, Wroczyński R. (kier. naukowe), Pedagogika i potrzeby społeczne: sondaż diagnostyczny i próba diagnozy stanowisk zawodowych dla pedagogów, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.

[13] H. Kwiatkowska: *Profesor Jadwiga Nowak – nauczyciel nauczycieli,* „Forum Oświatowe” 1992, nr 6, s.75-76.

Dla Pani Profesor zawsze ważny był człowiek, jego życie, zainteresowania ogólne, rozwój! Uważała, że w debacie naukowej o problemach edukacji dorosłych zbyt mało miejsca poświęca się np. postawom twórczym, które są przejawem wewnętrznej ciekawości, motywacji dorosłych. Te postawy mają różne oblicza. Mogą przyjąć postać osobistego hobby lub wyrażać się w postawie racjonalizatora w obszarze danego zawodu.

Dbając o edukację innych, angażuje się osobiście, między innymi, w usprawnianie systemu doskonalenia zawodowego dorosłych. Stara się upowszechniać, mało popularną w tamtym czasie ideę, że doskonalenie zawodowe, to nie tylko metoda podnoszenia sprawności, wykonywanych na określonym stanowisku pracy czynności zawodowych ale, to przede wszystkim, przyjęcie określonej perspektywy własnego rozwoju zawodowego. Nie zaniedbuje przy tym własnego rozwoju naukowego. W tamtym czasie pracuje bardzo intensywnie. Publikuje, prowadzi prace badawcze, zaczyna angażować się w działalność stowarzyszeń naukowych. Jej wystąpienia na konferencjach naukowych zaczynają zwracać uwagę.

Początków tego rodzaju aktywności należy upatrywać, w cyklu seminariów organizowanych przez sekcję andragogiczną Towarzystwa Wiedzy Powszechniej. Organizowane rokrocznie od końca lat sześćdziesiątych spotkania naukowe, były poświęcone koncepcjom, programowi i wynikom badań nad działalnością oświatową Towarzystwa. Wystąpienia Pani Profesor zawsze cechowała świeżość myśli i prezentacja postulatów oparta na wynikach badań empirycznych. To wtedy, również w rozmowach kuluarowych dawała się poznać innym nie tylko jako rzetelny badacz ale również wielkiej kultury i pasji człowiek. Często w wyniku takiego nieformalnego spotkania pojawiały się nowe pomysły na projekty badawcze. Nierzadko refleksja Pani Profesor stanowiła inspirację do podjęcia określonej problematyki badawczej przez innych.

Ta wszechstronna aktywność Profesor Jadwigi Nowak, chociaż konsekwentnie zogniskowana wokół roli jaką praca zawodowa odgrywa w rozwoju człowieka, zwłaszcza w kontekście jego aktywności edukacyjnej, owocuje wydaną w 1971 roku książką *Adaptacja społeczno – zawodowa nowego pracownika*. Autorka podkreśla w tej pozycji znaczenie wewnątrzzakładowych procesów wychowawczo-edukacyjnych. Eksponowane w tej publikacji wątki miały zwrócić uwagę czytelników na te wymiary sytuacji pracy a w tym kontekście znaczenie procedury adaptacyjnej nowego pracownika, którym do tej pory w literaturze przedmiotu nie poświęcano dostatecznej uwagi. Większość literatury tamtego okresu koncentrowała się bowiem na zagadnieniach adaptacji człowieka do pracy rozumianej jako procedura przystosowania młodego człowieka do istniejącego sposobu wykonywania obowiązków zawodowych na zajmowanym stanowisku pracy. Jadwiga Nowak, jako jedna z nielicznych osób badających wówczas tę problematykę na gruncie pedagogiki, zwracała uwagę na fakt, że w pracy człowieka zawartych jest wiele pierwiastków.

Dla Niej sytuacja pracy człowieka, była przede wszystkim sytuacją edukacyjną, kształtowaną poprzez aktywność własną podmiotu, przy czym zmianie na drodze edukacyjnej nie powinna podlegać jedynie wiedza zawodowa pracownika. Pani Profesor była przekonana, że równie istotne jest kształtowanie postaw zawodowych i szerzej całożyciowych, a te wymagają modelowania hierarchii wartości człowieka. Edukacja w sytuacji pracy powinna być zatem, także okazją do promowania norm społecznych, których przestrzeganie przyniesie korzyść zarówno samemu człowiekowi jak i wszystkim członkom społeczności. Wreszcie, zdaniem Pani Profesor poprzez edukację można wdrażać dorosłych pracowników do rozwiązań zawodowych promujących szeroko rozumianą wartość „dobrej roboty”[14].

Poszukiwanie edukacyjnych wymiarów pracy, odnajdywanie w wykonywanej przez człowieka pracy pierwiastków rozwojowych, kreujących nie tylko wzrost kompetencji zawodowych, ale także szeroko rozumianych kompetencji społecznych, moralnych, czy edukacyjnych stało się Jej pasją. Wyrazem tego swoistego zaangażowania w problematykę było opublikowanie kilkunastu artykułów naukowych i zaowocowało książką *Będę wynalazcą*, która ukazała się w 1976 roku. W publikacji tej, w swoisty dla siebie sposób, pisała o „sztuce robienia wynalazków” (Nowak 1976 s. 18-23) Próbowała odpowiedzieć na pytanie o rolę pierwiastka edukacyjnego w procesie inkubacji nowego rozwiązania technicznego. Ukazywała trud tworzenia oryginalnego rozwiązania starając się przeciwstawić „mozół pracy wynalazcy panującemu ogólnie przekonaniu o dominującej roli „olśnienia”[15].

Rok przed wydaniem książki, która stała się swoistym „zaproszeniem do twórczości”, w wyniku kilku lat studiów literatury przedmiotu, wielu analizy materiału empirycznego, dyskusji i rozmów z wieloma współpracownikami, a także studiowaniu materiałów faktograficznych np. pamiętników, co w tamtym czasie nie było elementem zwyczajowym w pedagogicznym postępowaniu badawczym, powstała kolejna książka; *Wynalazczość a wychowanie,* która stała się podstawą wszczęcia procedury habilitacyjnej. W dniu 26 maja 1975 r. doktor Jadwiga Nowak uzyskała na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego tytuł doktora habilitowanego. Recenzentami w postępowaniu habilitacyjnym byli: prof. dr Leon Leja, prof. dr Janusz Tymowski, prof. dr Kazimierz Wojciechowski.

Druga połowa lat siedemdziesiątych upłynęła Pani Profesor na upowszechnianiu wyników badań własnych, wniosków płynących z przemyśleń i propagowaniu związków jakie istnieją pomiędzy sytuacją pracy człowieka a jego aktywnością edukacyjną. Refleksje te powoli zaczynały kształtować się w określone tezy naukowe. Obszarem, na którym sądziła, że może liczyć na twórczą

[14] J. Nowak: Adaptacja społeczno – zawodowa nowego pracownika, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1971.

[15] J. Nowak: Będę wynalazcą, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1976.

debatę i konfrontacje myśli były spotkania z różnymi gremiami naukowymi, na różnych forach. „W zasadzie trudno byłoby wskazać bardziej znaczącą konferencję zagraniczną, czy seminarium z tego zakresu o charakterze krajowym (z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych), na które organizatorzy nie zaprosili Profesor Jadwigi Nowak, zlecając Jej przygotowanie referatu, komunikatu, czy nawet głosu w dyskusji. Gdyby udało się dzisiaj zebrać wygłoszone na tych konferencjach referaty i komunikaty oraz odtworzyć treść wypowiedzi Pani Profesor podczas oficjalnych, czy kuluarowych dyskusji, byłby to doskonały materiał do charakterystyki Jej twórczej osobowości, ukazujący proces kształtowania się naukowej sylwetki młodego uczonego”[16].

Te okazje do wymiany myśli, dyskusji naukowej w gronie specjalistów, czy refleksji po spotkaniu z praktykami sprowokowały Profesor Jadwigę Nowak do analizy zagadnienia, które nie było oczywiste dla problematyki którą się zajmowała. Mam tu na myśli refleksję nad zagadnieniami związanymi z procesem wychowania dorosłych. Dość długo niekwestionowana przez pedagogów teza, że życie człowieka dzieli się na dwa etapy; kształcenia i wychowania oraz pracy zawodowej, została przez Nią poddana krytycznej analizie. W wydanej w 1979 roku książce pod tytułem *Kultura wychowawcza zakładu pracy*, Pani Profesor wskazuje nie tylko na psychopedagogiczne uzasadnienia ważności tej problematyki, ale także daje przykładowy opis wdrażania takiego programu[17]. Współcześnie, problematyka ta wcale nie straciła na znaczeniu. Przykłady podejmowanych przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych badań etnograficznych z obszaru kultury organizacyjnej przedsiębiorstw dowodzą, że wątki poruszane przez Panią Profesor ponad trzydzieści lat temu nadal są aktualne i budzą ciekawość m.in. andragogów.

Kolejną okazją do dzielenia się przez Nią swoimi doświadczeniami naukowymi były bez wątpienia posiedzenia Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Zespół ten próbował w tamtych czasach koordynować tematykę i zakres badań andragogicznych w Polsce. Pod auspicjami zespołu w drugiej połowie lat siedemdziesiątych zorganizowano szereg konferencji, których tematyką była teoria i praktyka szeroko rozumianej edukacji dorosłych. Profesor Jadwiga Nowak brała czynny udział zarówno w posiedzeniach roboczych zespołu, jak też w obradach konferencji naukowych przygotowanych pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych (zarówno częściach plenarnych jak i posiedzeniach sekcji).

Nie można nie wspomnieć, o jeszcze jednej płaszczyźnie aktywności Pani Profesor. Swoją aktywnością społeczną zapisała piękne karty w wielu organizacjach, które wśród statutowych celów miały wpisane również te związane z kształceniem dorosłych. Należy jednak z całą mocą podkreślić, że nie była to

[16] Aleksander T.: Profesor Jadwiga Nowak – uczestniczka konferencji i seminariów andragogicznych, „Forum Oświatowe” 1992, nr 6, s. 73-74.

[17] J. Nowak: Kultura Wychowawcza zakładu pracy, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1979.

aktywność pozorna. Pani Profesor otrzymywała zaproszenie do uczestniczenia w pracach różnych ciał wielu stowarzyszeń, czy organizacji branżowych. Zawsze jednak zastrzegała, iż swoją zgodę uzależnia od możliwości czynnego zaangażowania się na rzecz danego środowiska, czy grupy zawodowej. Wygłaszała więc odczyty, prowadziła seminaria i letnie kursy dla nauczycieli po to, aby z jednej strony, popularyzować najnowsze wyniki badań pedagogicznych, a z drugiej – czerpać ze skarbnicy doświadczeń praktyków. Włączyła się do pracy społecznej w Komisji Oświaty i Kwalifikacji Zawodowych Centralnej Rady Związków Zawodowych oraz w Radzie Uniwersytetów Ludowych[18].

Narastający od połowy lat siedemdziesiątych kryzys gospodarczy, który doprowadził w roku 1980 do masowych wystąpień robotników przeciwko władzy, a w konsekwencji do krótkiego, czternastomiesięcznego „festiwalu wolności" spowodował także zmianę perspektywy postrzegania sytuacji pracy zawodowej rozumianej jako płaszczyzny aktualizacji postaw życiowych, edukacyjnych, czy rozwojowych. Andragodzy stanęli w obliczu konieczności zweryfikowania obowiązujących do tej pory założeń. Uwidoczniona z całą mocą erozja wartości pracy, a w jej wyniku zmiana funkcji jaką dotąd pełniła edukacja dorosłych doprowadziły wielu andragogów do … skrajnych postaw. Część z nich wycofała się z życia naukowego, inni na fali ożywienia politycznego zaangażowali się w działalność państwową, czy polityczną, jeszcze inni, w tym między innymi Pani Profesor Jadwiga Nowak, zaangażowali się w tworzenie nowych form organizacyjnych samorządowości zawodowej. Piękną kartę zapisała swoją aktywnością w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym, w którym aż do swojej przedwczesnej śmierci pełniła szereg odpowiedzialnych funkcji: przewodniczącej Oddziału Warszawskiego, skarbnika i członka Prezydium Zarządu Głównego, wiceprzewodniczącej Zarządu Głównego, członka prezydium Zarządu Głównego.

Zmiany społeczne nie ominęły Uniwersytetu Warszawskiego. Również w tym przypadku Pani Profesor nie uchylała się od przyjęcia nowych obowiązków. Objęła kierownictwo Katedry Pedagogiki Dorosłych, a także przyjęła propozycję pokierowania Studiami Zaocznymi, których formuła, jak cały program kształcenia i struktura Wydziału Pedagogicznego ponownie uległy zmianie. Wyzwania, przed którymi stanęła Profesor Jadwiga Nowak zaowocowały kolejnymi inicjatywami. Powołała roczne podyplomowe Studium Oświaty Dorosłych, którego wyróżnikiem w tamtych czasach była zarówno formuła zajęć (zjazdy odbywały się raz w miesiącu i trwały 5 dni), jak również program kształcenia, który oprócz przedmiotów merytorycznych zakładał udział słuchaczy w zajęciach ogólnorozwojowych[19]

Również formuła studiów zaocznych pod Jej kierownictwem uległa zmianie. Na przykład pojawiła się możliwość, co nie było powszechną praktyką w

[18] M. Walczak: Profesor Jadwiga Nowak w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym „Forum Oświatowe"1992, nr 6.

[19] Takich jak wycieczki, wizyty w teatrze, galerii, czy muzeum. Asystenci Pani Profesor, każdorazowo przygotowywali propozycję takich zajęć.

tamtych latach, dedykowania jednej grupy studenckiej, w każdej edycji studiów, jakiejś konkretnej grupie zawodowej. Takie rozwiązanie umożliwiało pracownikom Wydziału prowadzącym zajęcia z daną grupą takie sprofilowanie przewidzianych programem studiów zagadnień, aby były jak najbliższe praktyce zawodowej studentów. Jej zaangażowanie w te nowe wyzwania było tak silne, że „kiedy słuchało się z jaką pasją opowiada o swoim studium podyplomowym, można było odnieść wrażenie, że jest to jedyna płaszczyzna Jej działalności edukacyjnej. A było to tylko nowe zadanie zaspokajające jakąś nie spełnioną dotąd potrzebę aktywności"[20].

Stan wojenny wprowadzony w Polsce w grudniu 1981 roku zatrzymał wiele inicjatyw, których realizację planowała Profesor Jadwiga Nowak. Konsekwencje społeczne jakie pociągnął za sobą sprawiły, że ta pełna pasji i aktywna Uczona, zwróciła się ku zagadnieniom ogólnym i historycznym. Poza tym bogatsza o doświadczenie społeczne lat siedemdziesiątych i początku lat osiemdziesiątych, ponownie postanowiła poddać refleksji naukowej wartości konstytuujące sytuację edukacji człowieka dorosłego na płaszczyźnie pracy zawodowej. Pierwszy z zamiarów zakończył się wydaną w 1982 roku, razem z Andrzejem Cieślakiem, publikacją pod tytułem *Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie*. Praca ta, jak piszą sami autorzy we wstępie „wyrosła z potrzeby życia"[21] chociaż jej celem nie było przedstawienie w pełni udokumentowanej historii rozwoju oświaty dorosłych w Polsce i na świecie. Jednak przyjęcie perspektywy historycznej pozwoliło autorom zarysować drogi rozwoju oświaty dorosłych, sprowokować do dyskusji nad współczesnymi (dla tamtego czasu) ideami oświatowymi.

Kolejną inicjatywą wydawniczą było opublikowanie w 1984 roku, wspólnie z Czesławem Maziarzem i Kazimierzem Wojciechowskim, książki pod tytułem *Z dziejów oświaty dorosłych w Polsce*, w której autorzy przypominali historyczne korzenie myśli andragogicznej, wskazywali źródła inicjatyw z obszaru edukacji dorosłych, czy wreszcie przypominali wielkie postaci polskich pedagogów, działaczy oświatowych i uczestników różnych form edukacji dorosłych, dzięki którym oświata dorosłych miała wiele postaci, odmian i barw. Refleksja historyczna pozwoliła także ukazać w innym świetle perspektywy rozwoju edukacji dorosłych w Polsce w drugiej połowie dwudziestego wieku.

Ta refleksja historyczna oraz upływ czasu pozwolił też Pani Profesor na powrót do zwykłej dla niej formuły aktywności, wyrażającej się w szybkim tempie życia i pracy. „Myślała i działała bardzo szybko i w różnych miejscach – w drodze do pracy, w tramwaju, w autobusie. Tak jakby świadomie wyczuwała, że zapas lat, jaki Jej do życia pozostał jest niewielki. Stąd może ten ustawiczny pośpiech i potrzeba „wyciągnięcia" z każdej chwili maksymalnie ile się da.

[20] H. Kwiatkowska: *Profesor Jadwiga Nowak – nauczyciel nauczycieli,* „Forum Oświatowe" 1992, nr 6, s.76.

[21] J. Nowak, A. Cieślak:, Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie, Wiedza Powszechna, Warszawa 1982.

Można powiedzieć, że zmiana, ruch, nowość, nawet natłok spraw stanowiły środowisko Jej życia. Nie znosiła stagnacji. Irytował Ją lenistwo, w tym zwłaszcza lenistwo myśli"[22].

Ponownie zaczęła podejmować nowe inicjatywy. Kontynuowała prace w ramach Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN wykazując się dużą aktywnością i niekonwencjonalną twórczą postawą. Do każdej dyskusji wnosiła twórczy niepokój i duży krytycyzm. „Krytycznie odnosiła się do oficjalnej polityki oświatowej, zwłaszcza do zerwania związków między pracą zawodową a edukacją, między polityka gospodarczą a praktyką edukacyjną wobec dorosłych. Wskazywała na merytoryczne i metodologiczne słabości andragogiki ale także niedostatki polskiej praktyki w dziedzinie edukacji dorosłych"[23].

W swoich wypowiedziach za każdym razem eksponowała wymiar indywidualny każdego człowieka. Konsekwentnie domagała się poszanowania dla godności pracy człowieka i podejmowanych przez niego inicjatyw edukacyjnych, „przy czym jednostkę ludzką zawsze ujmowała wielowymiarowo. Nie fascynowała się modnymi hasłami głoszonymi przez polityków, hasłami, których realizacja miała zapewnić „szczęśliwość społeczną" Krytycznie odnosiła się zarówno do haseł głoszonych przez technokratów, którzy szczęście społeczne upatrywali w „rewolucji naukowo-technicznej", jak również krytycznie oceniała piękną, ale – jak pisała – zbyt optymistyczną i mało przekonywającą wizję człowieka rysowaną przez „radykalnych humanistów", ujmowaną syntetycznie jako „*homo creator*"[24].

W poszukiwaniu istoty związków tworzących wcześniej wspomnianą triadę; „człowiek-praca-edukacja" zwróciła się ku praktyce oświatowej. „Kształcenie zawodowe, to nie tylko sprawność ślusarza, stolarza, programisty komputerowego, lecz także, a może nawet przede wszystkim, koncepcja życia zawodowego. W tym życiu nie trzeba się wstydzić odruchów ludzkiego serca, to nie jest sentymentalizm. Istniej konieczność odblokowania szans rozwoju człowieka. Świat bez nowej etyki jest nie do uratowania. Musimy ukierunkować edukację na sferę intelektualną i moralną. Trzeba iść drogą sublimacji jakościowej człowieka. O ile dawniej edukacja moralna odgrywała jakąś rolę, to dziś zależy od niej wszystko"[25]. Tak Pani Profesor rozumiała swoją powinność, tak mogłoby brzmieć kredo Jej misji w tamtym czasie.

Swoją aktywność w środowisku rzemieślników i nauczycieli zawodu nie ograniczała jedynie do publikowania swoich koncepcji. Czynnie uczestniczyła w roboczych formach doskonalenia pedagogicznego kadry nauczającej, w za-

---

[22] H. Kwiatkowska: *Profesor Jadwiga Nowak – nauczyciel nauczycieli,* „Forum Oświatowe" 1992, nr 6, s.76.

[23] M. Marczuk: *Profesor Jadwiga Nowak – moje spojrzenie z oddali,* „Forum Oświatowe" 1992, nr 6, s.78-79.

[24] Kargul J.: *Profesor Jadwigi Nowak refleksje o pracy* „Forum Oświatowe" 1992, nr 6.

[25] M. Lasa: Spotkania Profesor Jadwigi Nowak z nauczycielami zawodu, „Forum Oświatowe" 1992, nr 6, s. 76-77.

kładach doskonalenia zawodowego. Niewielu uczestników tamtych spotkań pamięta jej wystąpienia na naradach prezesów zarządów Zakładów Doskonalenia Zawodowego, za to „wszyscy pamiętają jej wykłady, które nazywała gawędami. Starała się w nich przekonać kierowników ośrodków, wykładowców, instruktorów zajęć praktycznych, że twórczość przestała być przywilejem tylko nielicznych i niezwykłych ludzi, a jest naturalną cechą każdego człowieka”[26].

Równolegle ze zmaganiami z praktyką oświaty dorosłych, której zauważone niedostatki bezkompromisowo piętnuje, Profesor Jadwiga Nowak kontynuuje swoją działalność naukową, dydaktyczną i organizacyjną. Tempa swojej pracy nie zwalnia nawet na chwilę. W 1986 roku wydaje *Encyklopedię oświaty i kultury dorosłych*, w której próbuje uporządkować zarówno terminologię pedagogiczną, stosowaną przez andragogów, jak też ukazać potencjalnym odbiorcom książki wielopostaciowość inicjatyw z obszaru kultury i edukacji dorosłych. Część haseł zamieszczonych w encyklopedii stanowi wykładnię i uzasadnienie zarazem do Jej tez naukowych, które konsekwentnie buduje. Aktywność naukowa Pani Profesor sprawia, że jest zapraszana do współpracy z wieloma czasopismami naukowymi oraz popularnonaukowymi i metodycznymi.

Na początku lat osiemdziesiątych zostaje członkiem ścisłego kierownictwa zespołu redakcyjnego „Oświaty Dorosłych”, pełni także funkcję kierownika działu. Praca w redakcji oraz działalność pisarska Profesor Jadwigi Nowak, kształtuje nowy profil tego pisma. W środowisku pedagogicznym rośnie ranga naukowa, dydaktyczno-metodyczna i informacyjna periodyku. Jej zaangażowanie w pracę redakcyjną sprawia, że pismo pozyskuje nowych, znaczących autorów. Coraz częściej publikacja w Oświacie Dorosłych staje się nobilitacją w środowisku. Na równi traktuje teksty przysyłane przez koleżanki i kolegów z różnych ośrodków akademickich z tekstami praktyków, pasjonatów edukacji dorosłych, czy czytelników pisma. W dziale recenzji na publikację własnych tekstów mogą liczyć nawet studenci[27].

W drugiej połowie lat osiemdziesiątych Oświata Dorosłych jest jednym z niewielu pism naukowych, na łamach którego autorzy wyrażają swój głęboki niepokój stanem polskiej edukacji dorosłych. Zwracają uwagę na nie spełnione kulturowe i edukacyjne aspiracje dorosłych, czy dyskutują o problematyce pracy ludzkiej, jej filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, technicznych i andragogicznych aspektach. Profesor Jadwiga Nowak publikując swoje artykuły prezentuje niezachwianą wiarę w sprawczą moc wychowawczego oddziaływania oświaty dorosłych[28].

Podobny wydźwięk mają Jej artykuły publikowane w „Kwartalniku Pedagogicznym”, „Życiu Szkoły Wyższej”, „Życiu Szkoły”, „Ruchu Pedagogicznym”, „Zeszytach Metodycznych”, „Materiałach Szkoleniowych”, czy Biulety-

[26] Ibidem.

[27] W 1983 roku, na łamach jednego z numerów Oświaty Dorosłych, miałem możliwość opublikowania swojej pierwszej recenzji.

[28] Nowak J.: Zmiana zawodu, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.

nie PTP oraz wielu innych periodykach. Tezy zawarte w Jej tekstach układają się w swoiste przesłanie. To apel w obronie zagrożonych wartości. Wartości konstytutywnych dla pracy człowieka, takich jak: dobro jednostki, honor pracowniczy, etyka zawodowa, czy odpowiedzialność. Dla Pani Profesor przywrócenie godności pracy, to sprawa podstawowa dla Polski lat osiemdziesiątych. Pisała o „przywróceniu" godności pracy, ponieważ Jej zdaniem w polskiej tradycji praca człowieka, czy to praca rolnika, robotnika, czy rzemieślnika była z reguły wartością uznawaną i szanowaną[29].

Niepokój Pani Profesor budziła także natura związków z pogranicza techniki i pracy. Problematyce tej poświęciła w swoich publikacjach sporo uwagi. W tamtych latach była to problematyka atrakcyjna społecznie, ale niosąca także szereg zagrożeń. Profesor Jadwiga Nowak analizowała zmiany w zachodzące w technologiach i łączyła je z przemianami dokonującymi się w człowieku. Wskazywała na zagrożenia wynikające z rozwoju techniki i postępu informatycznego. Z perspektywy czasu można zaryzykować tezę, że starała się identyfikować czynniki przesądzające współcześnie o „wykluczeniu" człowieka dorosłego. Jej refleksja znalazła odbicie, w kolejnych dwóch publikacjach. Wydanej w 1987 roku książce *Zmiana zawodu* i w wydanej pod Jej redakcją rok później (w 1988 roku) pozycji pod tytułem *Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu*.

Obie pozycje książkowe były poświęcone problematyce pogranicza pracy człowieka i edukacji. Jednak w każdej z tych książek inaczej zdefiniowane zostały problemy kluczowe. W pierwszej pozycji, *Zmiana zawodu*, kluczową kwestią stała się polimorficzna struktura kompetencji zawodowych człowieka i możliwość ich tranzycji, w przypadku konieczności zmiany profesji. Edukacja, miała zdaniem autorki, w tym procesie zmiany kompetencyjnej odgrywać kluczową rolę. Zarazem postawienie człowieka w sytuacji konieczności zmiany zawodu w pełni Jej zdaniem weryfikowało tezę o indywidualnych różnicach w odczuwaniu treści pracy, jej wymiaru obiektywnego i subiektywnym obrazie interpretacji własnej sytuacji w tym kontekście. Właśnie ta subiektywna interpretacja, była Jej zdaniem kluczowym czynnikiem decydującym o zachowaniu pracownika w nowej sytuacji zawodowej[30].

W książce *Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu* Pani Profesor zebrała wystąpienia uczestników jednej z ostatnich konferencji organizowanych wtedy, kiedy pełniła wysokie funkcje w PTP, przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Publikacja ukazywała spektrum zagadnień, które w tamtym okresie niepokoiły polskich pedagogów, a Redaktorka tomu dzieliła się z czytelnikami swoimi wątpliwościami z oglądu teraźniejszości i wyrażała niepokój, co do natury przyszłych wyzwań i roli edukacji dorosłych w tym kontek-

[29] Nowak J. (Red.): Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1988.

[30] J. Nowak: Zmiana zawodu, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.

ście. Myślę, że zamysł redakcyjny tej publikacji najpełniej wyraża teza sformułowana przez Panią Profesor, że „im bardziej świat, nauka i technika się rozwijają, tym większe wymagania intelektualne, ale również etyczne i moralne stają nie tylko przed pojedynczym człowiekiem ale również przed rozwiązaniami edukacji dorosłych[31].

Przekonanie Pani Profesor Jadwigi Nowak do sprawstwa jakie niesie edukacja było tak silne, że promowaniu tej tezy poświęciła kolejną zredagowaną przez siebie pozycję książkową pod tytułem *Badania oświatowe a polityka naukowa*, będącą również pokłosiem konferencji zorganizowanej przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

W ostatnich latach życia Pani Profesor wraz z zespołem pracowników Katedry Pedagogiki Dorosłych Uniwersytetu Warszawskiego, aktywnie uczestniczyła w ogólnopolskich badaniach andragogicznych nt „Funkcjonowanie, kierunki rozwoju i optymalizacji oświaty dorosłych w Polsce" W wyniku tych prac powstały dwa obszerne raporty. Pierwszy, opisywał teoretyczne związki między pracą a edukacją oraz psychologiczne i społeczno-pedagogiczne uwarunkowania aktywności edukacyjnej dorosłych. Drugi raport poświęcony był modelowym założeniom optymalizacji pozaszkolnej oświaty zawodowej dorosłych. Był to ostatni projekt badawczy, którym kierowała Pani Profesor Nowak.

Przypominając sylwetkę tej nietuzinkowej postaci nie można nie wspomnieć o inicjatywach popularno-naukowych, których była propagatorką. W ramach pełnionych przez Nią funkcji społecznych ogłaszała konkursy na pamiętniki pisane przez przedstawicieli różnych grup zawodowych, uczestniczyła w przygotowaniu konkursu pod hasłem „Razem piszemy scenariusz serialu telewizyjnego o życiu szkoły" zorganizowanego przez oddział warszawski PTP, którego była Przewodniczącą. Warto przypomnieć, że pokłosiem tego konkursu było 140 propozycji zgłoszonych przez uczestników i książka pod tytułem *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, która ukazała się pod Jej redakcją.

Z jej inicjatywy Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego zorganizował trzy sesje popularno-naukowe w latach 1986, 1987, 1989, w których uczestniczyli zarówno andragodzy z wyższych uczelni, nauczyciele szkół i ośrodków kształcenia dorosłych oraz działacze oświatowi z całego kraju. „Nie może istnieć – przekonywała Pani Profesor – i rozwijać się teoria oświaty dorosłych bez ścisłego kontaktu z praktyką. I odwrotnie, nie ma szans na doskonalenie i rozwijanie praktyki bez udziału w niej naukowej teorii"[32].

Ostatnim projektem naukowym, któremu jak każdej inicjatywie poświęciła się z całą pasją, było przygotowanie do druku czterech numerów pisma „Forum Oświatowe". Nowego półrocznika Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, w którym pełniła funkcję zastępcy redaktora naczelnego. „To nowe pismo, miało

---

[31] Nowak J. (Red): Badania oświatowe a polityka naukowa, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1988.

[32] Lasa M.: Spotkania Profesor Jadwigi Nowak z nauczycielami zawodu, „Forum Oświatowe" 1992, nr 6, s. 76-77.

stanowić nową jakość na polskim rynku czasopism naukowych. Być przede wszystkim pomostem między społecznością polskich badaczy, teoretyków i ambitniejszych praktyków procesu wychowania i kształcenia a nauką europejską i szerzej – światową"[33]. Miałem zaszczyt być zaproszonym przez Panią Profesor do składu redakcji, w której powierzyła mi funkcję sekretarza.

Profesor Jadwiga Nowak była osobą niezwykłą nie tylko przez fakt bycia Profesorem Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem, którego powstało 130 prac magisterskich, 2 doktoraty (4 kolejne nie zostały, niestety ukończone), bycie uznanym badaczem, autorką 65 prac w tym 9 książek, z których część (artykułów i rozdziałów) była tłumaczona na język obcy, ale była niezwykłą osobą, przede wszystkim przez to, jakim była człowiekiem. Obowiązki zawodowe łączyła w niezwykły sposób z obowiązkami rodzinnymi. Prowadziła dom, razem z mężem wychowywała syna.

Była miłośniczką Opery i Baletu. Na przedstawienie, które było wydarzeniem artystycznym potrafiła wybrać się nawet w podróż do odległego miejsca. Lubiła teatr, sztukę ludową, zwłaszcza z rodzinnego Podlasia, wiele podróżowała. Niepowtarzalność Jej osoby wyrażała się również w codziennych kontaktach, celebracji świąt jakie organizowała dla swoich pracowników, czy świętowaniu różnych rocznic. Relacje jakie nawiązywała z każdym, kto miał szczęście spotkać Panią Profesor na swojej drodze, były pełne autentyczności a zarazem poprzez swoją naturalność niezwykłe.

Ja miałem to szczęście. Spotkałem Panią Profesor. Byłem jej studentem, Pani Profesor była promotorem mojej pracy magisterskiej i zachęciła mnie do związania swoich losów zawodowych z Katedrą Pedagogiki Dorosłych Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Pani Profesor była moim pierwszym w życiu zawodowym Przełożonym, ja byłem ostatnim pracownikiem, którego przyjęła do swojego zespołu.

Prezentując dokonania naukowe Profesor Jadwigi Nowak, na tle biegu Jej życia należy koniecznie zaznaczyć, że chociaż w 2010 roku mija dwadzieścia lat od chwili śmierci Pani Profesor, to jej myśli, tezy, dokonania są ciągle obecne w narracji środowiska. Przyjaciele oraz Koleżanki i Koledzy, nie raz podczas spotkań naukowych przywołują Jej postać i cytują fragmenty jej artykułów i książek w swoich wystąpieniach i publikacjach. Wydaje się jednak, że do rzetelnej oceny Jej spuścizny naukowej potrzeba większego dystansu; może dłuższego czasu, na pewno innej osoby. Bez wątpienia jednak można już teraz napisać, że Profesor Jadwiga Nowak była prekursorem nowego stylu uprawiania andragogiki. Dostrzegała zdecydowanie wcześniej i więcej niż inni. Jako jedna z pierwszych zwracała uwagę na znaczenie edukacji pozaszkolnej dorosłych, doceniała wagę pracy zawodowej jako płaszczyzny aktualizacji postaw edukacyjnych, czy zabiegała o obecność w debacie naukowej głosu praktyków edukacji dorosłych,

[33] Walczak M.: Profesor Jadwiga Nowak w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym „Forum Oświatowe"1992, nr 6, s.79-80.

jako niezbędnego warunku rzetelnej diagnozy problemów, którymi powinna zająć się andragogika.

Profesor Jadwiga Nowak zmarła 20 listopada 1990 roku.

Bibliografia

1. Aleksander T.: *Profesor Jadwiga Nowak – uczestniczka konferencji i seminariów andragogicznych,* „Forum Oświatowe" 1992, nr 6, s. 73-74.
2. Herok F.: *Rozpoczynamy jubileuszowy rok. XX-lecie Polski Ludowej. Przemówienie wiceministra oświaty inaugurujące rok szkolny 1964/65* „Oświata Dorosłych" 1964, nr 1, s. 1-3.
3. Jarczewski P.: *Gospodarka PRL (okres lat:1950-60, 1960-1970)* http://historia.gazeta.pl/historia/1,101070,6897385,Gospodarka_PRL__okres_lat__1955___1960__1960___1970_.html?as=3&startsz=x (otwarty 21.X.2010)
4. Kargul J.: *Profesor Jadwigi Nowak refleksje o pracy* „Forum Oświatowe" 1992, nr 6, s. 74-75.
5. Kwiatkowska H.: *Profesor Jadwiga Nowak – nauczyciel nauczycieli,* „Forum Oświatowe" 1992, nr 6, s.75-76.
6. Lasa M.: *Spotkania Profesor Jadwigi Nowak z nauczycielami zawodu,* „Forum Oświatowe" 1992, nr 6, s. 76-77.
7. Marczuk M.: *Profesor Jadwiga Nowak – moje spojrzenie z oddali,* „Forum Oświatowe" 1992, nr 6, s.78-79.
8. Maziarz Cz., Nowak J., Wojciechowski K.: *Z dziejów oświaty dorosłych w Polsce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
9. Mońka-Stanikowa A.: *Studia Pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim w okresie 1926-1982*. Załącznik nr 1 do Planu Studiów Pedagogicznych, Warszawa 1997, s. 26.
10. Niecałkiewicz T:. *Oświata dorosłych w UNESCO*, „Oświata Dorosłych" 1964, nr 1, s. 43
11. Nowak J.: Organizacja i zasięg działania fachowych bibliotek szkolnych „Oświata Dorosłych" 1964, nr 1, s. 47-49.
12. Nowak J.: Adaptacja społeczno – zawodowa nowego pracownika, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1971.
13. Nowak J.: Wynalazczość a wychowanie, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975.
14. Nowak J.: Będę wynalazcą, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1976.
15. Nowak J.: Kultura Wychowawcza zakładu pracy, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1979.
16. Nowak J., Cieślak A.:, Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie, Wiedza Powszechna, Warszawa 1982, s.79.
17. Nowak J.: Zmiana zawodu, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.

18. Nowak J. (Red.): Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1988.
19. Nowak J. (Red): Badania oświatowe a polityka naukowa, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1988.
20. Pilch T.: Rozwój studiów pedagogicznych [w:] Wołczyk J, Wroczyński R. (kier. naukowe), Pedagogika i potrzeby społeczne: sondaż diagnostyczny i próba diagnozy stanowisk zawodowych dla pedagogów, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974, s. 184-185.
21. Walczak M.: *Profesor Jadwiga Nowak w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym* „Forum Oświatowe"1992, nr 6, s.79-80.
22. Wojciechowski K (Red): przy współpracy Cz. Maziarza i J. Nowak *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych,* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.
23. Żytko M.: *Problemy kształcenia dorosłych w obradach sejmowej komisji oświaty i nauki*, „Oświata Dorosłych" 1964, nr 1, s. 37-39.

Professor Jadwiga Nowak – multiple thoughts, multiple portraits

Key words: Jadwiga Nowak, adult education, work situation, Polish Pedagogical Society, professional/vocational?? development

Summary: The subject of this article is Jadwiga Nowak, a well known Polish professor from the University of Warsaw's Faculty of Pedagogy and the first Head of the Faculty of Adult Education. In describing this researcher, certain themes are highlighted, especially those initiated by prof. Jadwiga Nowak i.e. the value of creativity, the role of work in an adult's personal development and the meaning of values in lifelong learning. The author describes many initiatives which were inspired by Jadwiga Nowak, especially the significant value of creativity, the role of the workplace in personal development and the meaning of value in lifespan education.
Jadwiga Nowak's promotion of Polish andragogues, her various publishing initiatives and her unique personality are also recalled in the article.

Dane do korespondencji:
Dr Krzysztof Pierścienia
Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki
Wydział Pedagogiczny UW
Mokotowska 16/20
00-561 Warszawa
e-mail: chris@uw.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

PIONIERZY NIEMIECKIEJ ANDRAGOGIKI

Hanna Solarczyk-Szwec

O ZWIĄZKACH HISTORII ŻYCIA ZAWODOWEGO PAULA HONIGSHEIMA Z HISTORIĄ NIEMIECKIEJ ANDRAGOGIKI

Słowa kluczowe: andragogika w Niemczech, Paul Honigsheim, biografia zawodowa

Streszczenie: Postać Paula Honigsheima (1885-1963) – pioniera andragogiki w Kolonii (Niemcy) – jest w niniejszym artykule interesująca nie tyle z powodu jego teoretycznych osiągnięć, ile z uwagi na modelowy dla niemieckiego środowiska andragogicznego przebieg jego działalności zawodowej uwarunkowanej kulturowo, społecznie i politycznie. Na przykładzie jego biografii można przyjrzeć się bliżej początkom procesów akademizacji i profesjonalizacji edukacji dorosłych, a szczególnie jej związków z socjologią oraz etnografią. Historia życia P. Honigsheima to droga migranta, która z Niemiec zawiodła go do Francji, a później przez Środkową i Południową Amerykę do USA, aby stamtąd wrócić mentalnie do powojennych Niemiec.

W paradygmacie pozytywistycznym naukę uprawiano najczęściej bezosobowo, czemu przyświecała idea neutralności i obiektywizmu badaczy. Personifikowano natomiast dyscypliny naukowe, prądy naukowe, czy instytucje, eksponując ich wkład w rozwój nauki. Biografie, poglądy, aktywność pozanaukowa uczonych – to schodziło na plan dalszy. Dziś rośnie zainteresowanie subiektywnymi warunkami rozwoju dyscyplin naukowych, a drogą do tego jest m.in. studiowanie biografii ich współtwórców. Odpowiedzią na to zapotrzebowanie jest niniejszy tekst poświęcony osobie Paula Honigsheima – pioniera andragogiki w Kolonii, który włączył to środowisko do ogólnoniemieckiego dyskursu andragogicznego.

W opinii Marthy Friedenthal-Haase[1] – znawczyni biografii P. Honigsheima – wszystkie fazy życia tego uczonego mają modelowy charakter i duże zna-

[1] M. Friedenthal-Haase: Erwachsenenbildung im Prozess der Akademisierung, Frankfurt a. M., Bern, New York, s. 361-362.

czenie dla ilustracji dziejów niemieckiego środowiska edukacji dorosłych, tworzącego w latach 1919-1960 teoretyczne i instytucjonalne podstawy edukacji dorosłych w Niemczech. W tym miejscu jest postać Paula Honigsheima dla nas interesująca nie tyle z powodu jego teoretycznych osiągnięć, ile właśnie ze względu na modelowy dla tego okresu przebieg jego działalności zawodowej uwarunkowanej kulturowo, społecznie i politycznie. Na przykładzie jego biografii można przyjrzeć się bliżej początkom procesów akademizacji i profesjonalizacji edukacji dorosłych w kontekście jej multi- i interdyscyplinarnej struktury. Dla teoretyków i praktyków edukacji dorosłych w Polsce może być biografia Paula Honigsheima kontekstem porównawczym dla oceny polskiego dorobku andragogiki, a współcześnie stanowić może podstawę porozumienia sprzyjającą międzynarodowej współpracy.

Biografia Paula Honigsheima zostanie ukazana an tle warunków istnienia andragogiki w Niemczech, ich zmieniającej się w czasie i kontekście społeczno-kulturowym roli oraz kierunków badań i analiz teoretycznych. Dokonana w innej publikacji[2] analiza pozwala na wyodrębnienie w historii niemieckiej andragogiki pięciu er:

1. orientacji scjentystycznej (do 1919r.)
2. orientacji hermeneutycznej (1919-1933 oraz 1945-1960)
3. orientacji empirycznej (lata 60.)
4. orientacji krytycznej (od lat 70. do końca XX w.)
5. orientacji refleksyjnej (współcześnie).

Interesująca nas historia życia zawodowego Paula Honigsheima przypada na drugą z wyróżnionych er, w której wyodrębnić można trzy fazy:

1. spór między „starym" i „nowym" kierunkiem w Republice Weimarskiej (1919-1933),
2. zanik refleksji andragogicznej i emigracja (wewnętrzna lub zewnętrzna) jej twórców (1933-1945),
3. kontynuacja tradycji „nowego" kierunku (1945-1960).

Aby uchwycić problem zawarty w tytule, artykuł jest splotem opisu kolejnych faz rozwoju andragogiki oraz etapów biografii zawodowej Paula Honigsheima.

Praktyka i teoria edukacji dorosłych jako kontekst działalności Honigsheima w latach 1919-1933

Oświata ludowa przyjęła w Republice Weimarskiej postać pluralistycznego systemu kształcenia dorosłych. Ruch uniwersytetów powszechnych/ludowych odegrał w tym czasie szczególną rolę, przyjmując postać paradygmatu organizacyjnego dla edukacji dorosłych. Kształcenie ludu stało się zadaniem państwa

[2] H. Solarczyk: Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej, Toruń 2008.

oraz częścią systemu oświaty, co osłabiło polityczny wymiar edukacji dorosłych. Rozbudowana praktyka edukacji dorosłych wymuszała pierwsze działania instytucjonalne w dziedzinie jej profesjonalizacji i unaukowienia[3].

„Nowy" kierunek edukacji dorosłych wyrósł na gruncie krytyki metodyki kształcenia dorosłych stosowanej po 1870 roku pod postacią ekstensywnych form edukacji. Nowa teoria oświaty dorosłych przyjęła postać oryginalnej koncepcji pedagogiczno-dydaktycznej (intensywne metody) i światopoglądowo-ideologicznej (stworzenie wspólnoty narodowej)[4]. Dążenie do własnego profilu poprzez formy i metody pracy różne od stosowanych w szkołach i uniwersytetach miało zapewnić edukacji dorosłych autonomię. Jednak tylko nieliczni byli w stanie w praktyce sprostać wymaganiom „nowego" kierunku oświaty ludowej.

Kryzys gospodarczy w połowie lat 20. pokazał, że idea „nowego" kierunku nie może być lekarstwem na problemy państwa i społeczeństwa. W refleksji nad oświatą ludową pojawiają się postulaty uwzględniania w toku kształcenia realnych potrzeb gospodarki, państwa, społeczeństwa.

Spór między „starym" i „nowym" kierunkiem, a następnie dyskusja wokół realistycznego zwrotu w edukacji dorosłych sprzyjała rozwojowi refleksji andragogicznej. Szczególny wpływ na jej przebieg i zakres miały trzy grupy osób:

1. Etatowi pracownicy edukacji dorosłych, którzy upowszechniali stosowane w pracy koncepcje oraz formułowali nowe programy dla celów polityczno-oświatowych, np. Johannes Tews (1860-1937), Eduard Weitsch (1883-1955), Fritz Klatt (1888-1945), Alfred Mann (1889-1937), Gertrud Hermes (1872-1942).
2. Urzędnicy ministerialni oraz referenci ds. oświaty ludowej w krajach związkowych (głównie Prus, Saksonii, Turyngii), którzy dzięki swojej pozycji i możliwościom finansowym mogli centralnie współkierować dyskursem andragogicznym: np. Robert von Erdberg (1866-1929), Werner Picht (1887-1965), Fritz Kaphan (1888-?).
3. Naukowcy, którzy z perspektywy własnych dyscyplin reflektowali praktykę andragogiczną, jednocześnie udzielając się w niej: Paul Natorp (1854 – 1924) – filozof, Gustav Radbruch (1878-1949) – prawnik i polityk, Leopold von Wiese (1876-1969) – socjolog, Paul Honigsheim (1885-1963) – socjolog i filozof, Max Scheler (1874- 1928) – filozof, Anna Siemens (1882-1951) – literaturoznawca, polityk.

Wymienione grupy osób tworzyły teorię andragogiczną, korzystając z osiągnięć dyscyplin naukowych, w których zdobyli wykształcenie oraz w oparciu o własne doświadczenia w pracy z dorosłymi. Ten model konstytuowania się teorii andragogicznej charakteryzuje ścisły związek teorii z praktyką. Wytwarzana teoria miała orientację pragmatyczno-integrującą, odwoływała się do celów i

[3] J. Olbrich: Bildung Und Demokratie – die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit von 1919-bis 1933, w: Grundlagen der Weiterbildung (Hrsg.), Praxishilfen, Hagen-Bonn 1994, s. 14.

[4] H. Tietgens: Geschichte der Erwachsenenbildung, w: R. Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Opladen 1994, s. 36.

treści pracy oświatowej, dzięki czemu udało się uniknąć socjologicznego (np. Wielka Brytania) i psychologicznego (np. USA) redukcjonizmu.

Pamięć i źródła wiedzy o Paulu Honigsheimie

Historia życia zawodowego Paula Honigsheima – mniej znanego współtwórcy edukacji dorosłych w Niemczech okresu międzywojennego – to rezultat splotu subiektywnych i obiektywnych, tj. naukowych, historycznych i politycznych uwarunkowań. Dopiero 100. rocznica urodzin stała się okazją do przypomnienia i uczczenia tej postaci w 1985r. w Kolonii – mieście jego aktywnej działalności w latach 1919-1933[5]. Także Michigan State University, który stał się dla Honigsheima nową akademicką ostoją od 1938r., udostępnił część jego spuścizny pod postacią dwóch książek w j. angielskim: jedna to pisma Honigsheima o M. Weberze[6], druga dotyczy socjologii muzyki[7]. Z okazji 600. Uniwersytetu Kolońskiego postać Hinigsheima została uczczona jako ofiara prześladowań okresu narodowego socjalizmu i upamiętniona jako pionier uniwersytetu powszechnego (Volkshochschule*)* w pracy Franka Golczewskiego „Kolońscy nauczyciele akademiccy a narodowy socjalizm. Wątki personalno-historyczne”[8]. Zajmowanie się dorobkiem P. Honigsheima ułatwia zbiór jego pomniejszych pism przygotowany przez Marthę Friedenthal-Haase w serii „Historyczne dokumentacje” Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych w 1991r.[9]. Bardzo ważnym źródłem wiedzy o P. Honigsheimie jest książka M. Friedenthal-Haase „Edukacja dorosłych w procesie akademizacji”[10], gdzie znajduje się obszerna analiza jego wkładu do rozwoju teorii i praktyki edukacji dorosłych. Oczywiście do dyspozycji badaczy zainteresowanych jego poglądami andragogicznymi pozostaje obszerna, acz rozproszona, spuścizna naukowa pod postacią tekstów drukowanych w różnych periodykach i pracach zbiorowych oraz nagrane w radiu wykłady z zakresu oświaty dorosłych.

Dzieciństwo między kulturami

Paul Honigsheim urodził się 28.03.1885r. w Düsseldorfie – mieście, gdzie koegzystowały dwie kultury germańska i romańska, podobnie jak i w jego ro-

---

5 A. Silbermann, P. Röhrig (red.): Kultur, Gesellschaft, Volksbildung. Paul Honigsheim zum Gedenken, Frankfurt, Bern, New York 1986.

6 P. Honigsheim: On Max Weber. New York, London 1968.

7 K P. Etzkorn (ed.): Music and Society. The Later Writings of Paul Honigsheim, New York 1973.

8 F. Golczewski: Kölner Universitätslehrer Und der Nationalsozialismus. Personengeschichtliche Ansätze, Köln 1988, ibidem: Pionier der Volkshoschschule: Paul Honigsheim, s. 197-205.

9 P. Honigsheim: Orientierung In der Moderne. Erwachsenenbildung und sozialwissenschaftlich reflektierter Humanismus, Bad Heilbrunn/Obb. 1991.

10 M. Friedenthal-Haase: Erwachsenenbildung im Prozess der Akademisierung, Frankfurt a. M. 1991.

dzinie – ojca Niemca i matki – Francuzki. Życie w dwujęzycznym i dwukulturowym środowisku – zrazu naturalne i oczywiste – stało się jego losem na całe życie. To predysponowało go do rozumienia innych i zmuszało do zajmowania własnego stanowiska. W tym samym, nonkonformistycznym kierunku, szły inne doświadczenia z dzieciństwa. Ojciec – Richard – prokurent banku oraz dziadek – August – filolog klasyczny, profesor gimnazjum w Düsseldorfie – jako żarliwi katolicy byli przeciwnikami polityki Bismarcka. Ich symboliczne akty odmowy posłuszeństwa wobec cesarza oraz polityczna nielojalność kształtowały postawę Paula. Wzorem do naśladowania był dla Paula dziadek – szanowany i lubiany w Düsseldorfie pedagog o naukowych ambicjach, zawsze wierny swoim zasadom politycznym i moralnym, oddany sprawom niższych sfer, z których pochodził. Wychowany w duchu katolickim w dorosłości Honigsheim krytykował Kościół ze względu na jego autorytarność.

Studia i kontakty z Maxem Weberem

Po zdaniu w 1903 roku matury rozpoczął Honigsheim szeroko zakrojone studia humanistyczne na Uniwersytecie w Bonn. Po dwóch semestrach przeniósł się na Uniwersytet Berliński, by dokończyć studia w Heidelbergu – najbardziej liberalnym i międzynarodowym uniwersytecie tamtego okresu w Niemczech. Tam został uczniem m.in. Georga Jellinka – teoretyka państwa i prawicowego filozofa, który w 1909 roku przedstawił Honigsheima Maxowi Weberowi[11]. Honigsheim ukończył studia w 1907 r. dysertacją doktorską: „Nauka o państwie i społeczeństwie francuskich jansenistów w XVII w." Na oddanie jej do druku zdecydował się dopiero 7 lat później, znacznie poszerzając jej kontekst o prehistorię francuskiego oświecenia a ruch jansenistów przedstawił jako opozycyjną siłę ówczesnego Kościoła. Praca została dobrze przyjęta przez naukową krytykę, ale Honigsheim nie kontynuował już tej tematyki. O ponadczasowym charakterze zawartych tam analiz niech świadczy fakt, że została ponownie wydana w 1969r.

Okres między egzaminami doktorskim (1907) a wydaniem dysertacji (1914), dzięki finansowemu wsparciu rodziny, wykorzystał Honigsheim na przygotowania do habilitacji oraz integrację z naukowym środowiskiem Heidelbergu, szczególnie kręgiem związanym z Maxem Weberem, który tworzyli nonkonformiści: studenci, naukowcy, literaci, rewolucjoniści. Szczególny wpływ wywarł na Honigsheima sam Weber, z którym czuł się duchowo spokrewniony, ale wobec jego poglądów zachował dystans, poddając je konstruktywnej krytyce, by wyrażać własne sądy w kwestii teorii poznania, religii, czy relacji między narodami[12].

---

[11] Niemiecki socjolog, historyk, ekonomista, prawnik, religioznawca i teoretyk polityki. Jedną z podstawowych zasług Webera jest umocowanie metodologii nauk społecznych. Weber odrzucał pozytywistyczną koncepcję nauk społecznych jako nauk przyrodniczych.

[12] Max Weber był aktywnym ideologiem działań skierowanych przeciw Polakom i kulturze polskiej na ziemiach znajdujących się pod panowaniem pruskim. Uważał, iż Polacy zachowu-

Pierwsza wojna światowa jako moratorium

Wybuch pierwszej wojny światowej stał się punktem zwrotnym w życiu Paula Honigsheima. Będąc pacyfistą niezdolnym do służby wojskowej pracował jako tłumacz w obozach jeńców wojennych, a także zbierał pierwsze doświadczenia w oświacie ludowej jako wykładowca na kursach dla personelu szpitala oraz jako organizator oferty kulturalnej dla jeńców. Wykazał przy tym swoje kompetencje organizatorskie, instruktorskie, społeczne, dlatego został oddelegowany do Rady Żołnierzy VII Korpusu Armii w Monastyrze (Münster). Był tam jednym z nielicznych bezpartyjnych, mimo to zdołał się utrzymać na tym stanowisku dzięki poparciu socjalistów. Nadrzędnym celem jego pracy w Radzie było przygotowanie żołnierzy do wyborów parlamentarnych i zmiany systemu politycznego z monarchii na demokrację, co czynił jako mówca, mediator w czasie strajków, agitator uczestnictwa w edukacji. Okres pełnienia rozlicznych ról organizacyjnych można postrzegać jako psychospołeczne moratorium, które stało się fundamentem twórczej pracy w następnym okresie jego życia.

Między teorią i praktyką edukacji dorosłych (1919-1933)

Na początku Republiki Weimarskiej musiał Honigsheim stawić czoła nowym wyzwaniom. Przede wszystkim chodziło o znalezienie stałego źródła dochodów, aby utrzymać siebie i rodziców, którzy stracili cały swój majątek w czasie wojny, by zbudować nowe podstawy swojej i ich egzystencji. W wieku 35 lat dysponował już doświadczeniami nauczyciela akademickiego, administratora, oświatowca, przede wszystkim miał dobre wykształcenie, także muzyczne, ponadto był aktywny społecznie i politycznie przy budowie nowego systemu politycznego. Posiadał zatem bogaty kapitał początkowy do dalszej twórczej pracy zawodowej, z którego w następnym 14–letnim okresie rozwoju zawodowego szczodrze korzystał, wchodząc w role:

a) naukowca i nauczyciela akademickiego,
b) kierownika uniwersytetu powszechnego, przewodniczącego związku, oświatowca,
c) polityka,
d) krytycznego i aktywnego uczestnika różnych ruchów reformatorskich lat 20. XX w.,
e) publicysty, dokumentującego swoje rozliczne formy aktywności.

---

jąc swoją tożsamość nie mogą być obywatelami państwa niemieckiego, które powinno być w jego przekonaniu oparte na wspólnej kulturze (Kulturstaat). Popierał w związku z powyższym publicznie zdecydowane działania germanizacyjne w wymiarze administracyjnym, ekonomicznym i kulturowym. Aktywnie wspierał swoimi wystąpieniami "Hakatę" dostarczając jednocześnie jej ideologom naukowych uzasadnień. W późniejszym okresie wyrażał także opinie o nieprzystawalności do niemieckiej tożsamości katolików i Żydów.

Analiza dokumentacji dowodzi, że wszystkie te role wypełniał z dużym zaangażowaniem, umiejętnie je ze sobą łączył, budując pomosty między teorią i praktyką na wysokim poziomie merytorycznym[13].

Pracę na nowo utworzonym Uniwersytecie Kolońskim rozpoczął Honigsheim w 1919r. jako asystent prof. Maxa Schelera[14] z referencjami od E. Troeletscha i M. Webera. Już rok później uzyskał habilitację na podstawie pracy „Religijno-historyczne paralele w rozwoju socjalizmu" w zakresie socjologii i filozofii, w 1931r. poszerzoną o pedagogikę społeczną. Tej ostatniej dziedzinie w analizowanym okresie poświęcił się szczególnie, prowadząc w każdym semestrze zajęcia z edukacji dorosłych, pedagogiki społecznej i zawodowej z taką konsekwencją jak żaden inny profesor okresu Republiki Weimarskiej, co czyni go pionierem kształcenia studentów zainteresowanych edukacją dorosłych.

Do 1927 roku pracował na stanowisku docenta, następnie otrzymał stanowisko profesora nadzwyczajnego, od 1933r. miał objąć stanowisko profesora na prawach urzędnika państwowego, ale został zmuszony do emigracji. W ciągu 13 lat pracy na uniwersytecie, realizując wszystkie zadania dydaktyczne, naukowe i badawcze, zmuszony był do pracy poza uniwersytetem, ponieważ w czasach Republiki Weimarskiej dopiero status urzędnika państwowego gwarantował nauczycielowi akademickiemu godziwe warunki materialne. Mimo tego był nauczycielem i naukowcem zaangażowanym, cenionym i lubianym. Miał dobre kontakty z innymi naukowcami zaangażowanymi w sprawy oświaty ludowej, m.in. L. von Wiese i M. Schelerem oraz jako socjolog ze swoim macierzystym środowiskiem. Miał wielu słuchaczy i studentów, szczególnie tych zainteresowanych religią oraz o poglądach socjalistycznych. Był porywającym mówcą, merytorycznie dojrzałym, mówił bez manuskryptu i dobrym językiem. W styl bycia odbiegał od większości profesorów – nie był wyniosły, a przyjazny i gotowy nieść pomoc studentom.

Szczególnym osiągnięciem Honigsheima jako nauczyciela akademickiego i naukowca było umiejętne łączenie wiedzy humanistycznej, socjologicznej i historycznej z troską o budowanie naukowych podstaw pedagogiki społecznej, w tym edukacji dorosłych.

Drugim obszarem aktywności zawodowej Honigsheima była edukacji dorosłych, która gwarantowała mu materialny byt. W latach 1920-1933 był kierownikiem uniwersytetu powszechnego w Kolonii, był także przewodniczącym Związku Reńskich Uniwersytetów Powszechnych, organizatorem konferencji (także międzynarodowych) oraz wykładowcą na kursach. Z dużym zapałem, wykorzystując swoją bogatą wiedzę i rozliczne umiejętności, włączył się w budowanie instytucjonalnych podstaw edukacji dorosłych Kolonii. W swojej pracy kierował się takim rozumieniem edukacji, które równoważyło jej aspekty racjonalne, emocjonalne, kontemplacyjne z działaniem. W kwestii celów podzielał

[13] M. Friedenthal-Haase: dz. cyt., s. 315.
[14] Filozof niemiecki, przedstawiciel fenomenologii.

poglądy przedstawicieli „nowego" kierunku, ale krytykował za neoromantyzm, dystansował ze względu na swoje socjalistyczne poglądy i międzynarodowy horyzont myślenia oraz przekonanie o historyczno-społecznym charakterze edukacji dorosłych. Z tych powodów nie znalazł Honigsheim bezwzględnego uznania wśród zwolenników „nowego" kierunku przed i po drugiej wojnie światowej i nie przeszedł zrazu do historii jako pionier akademickiego kształcenia oświatowców oraz zwolennik interkulturowego i interdyscyplinarnego podejścia do edukacji dorosłych, co z dzisiejszej perspektywy należy ocenić jako ponadczasowy wkład Honigsheima do teorii i praktyki edukacji dorosłych.

W trzecim obszarze swojej działalności był Paul Honigsheim zaangażowanym politykiem kultury, aktywnym obywatelem i „politycznym pedagogiem"[15]. Pełnił w związku z tym liczne funkcje, m.in.: członka Rady Zachodnioniemieckiego Radia, biegłego w sądzie d.s. młodzieży, członka Ligi Praw Człowieka oraz Związku Zdecydowanych Reformatorów Szkoły[16]. W 1922r. wstąpił do Socjalistycznej Partii Niemiec (SPD). W poglądach politycznych był zdecydowanym zwolennikiem wolności jednostki, w sprawach gospodarczych miał poglądy lewicowe, ale był przeciwnikiem marksistowskiej gospodarki planowej oraz komunizmu w wydaniu rosyjskim czy radzieckim. Najbardziej zaangażowany był w działalność ruchu na rzecz pokoju i praw człowieka, uczestnicząc jako tłumacz i mówca w kilku światowych kongresach pokoju. Był jednym z nielicznych socjologów i pedagogów, którzy przed 1933r. wypowiadali się jednoznacznie przeciw nacjonalizmowi[17]. Jego głos był na tyle znaczący w środowisku kolońskim, że w 1933r. otrzymał zakaz nauczania, co zmusiło go do emigracji.

Paul Honigsheim był sympatykiem różnych ruchów reformatorskich, przede wszystkim: młodzieżowego, oświatowego, kobiet oraz ruchu humanizacji więziennictwa. Bywał ich częstym gościem i mówcą, zachowując równowagę między entuzjazmem oraz krytyką. O jego aktywności w tym obszarze świadczy także liczba 160 publikacji, jakie ukazały się w latach 1919-1933.

Ocena dorobku naukowego Paula Honigsheima nie jestem celem tego artykułu, ale należy przyznać, że przy tak dużej i zróżnicowanej aktywności w latach 1919-1933, charakteryzuje go rozdrobnienie tematyczne oraz niedostatek syntez, ukazujących system poglądów tego bardzo uzdolnionego i oryginalnego naukowca i działacza, co byłoby korzystne dla niego i dla sprawy. Był tego stanu świadomy, o czym pisał w listach do swoich przyjaciół[18].

---

15 Ibidem, s. 320.

16 Sam podaje w 1934r. w liście do M. Horkheimera, że był członkiem 26 organizacji.

17 M. Friedenthal-Haase: dz. cyt., s. 323.

18 Np. List do W. Sollmanna (socjolog) z 22.03.1928r. za: M. Firedenthla-Haase: dz. cyt., s. 326.

Kontekst emigracji Honigsheima (1933-1945)

Sytuacja gospodarcza, społeczna i polityczna przełomu lat 20. i 30. zburzyła fundamenty potrzebne do funkcjonowania edukacji dorosłych. Rosnące bezrobocie, szalejąca inflacja, rozczarowanie władzą parlamentarną towarzyszyły przejmowaniu władzy przez narodowych socjalistów.

Według znawcy tego okresu – Helmuta Keima – oświata ludowa znalazła się w fazie samounicestwienia z uwagi na sytuację gospodarczą i finansową, której towarzyszyła celowa indoktrynacja polityczna[19]. Edukacja dorosłych otrzymała zadanie zwalczania bezrobocia poprzez zawodowe dokształcanie, na co środki przekazywał budżet państwa. Instytucje oświaty dorosłych znalazły się w dramatycznej sytuacji: z ekonomicznych przyczyn starały się o organizację takich szkoleń, chociaż nowe rozumienie kształcenia ludowego nie było zgodne z ich poglądami[20]. W tragiczny sposób cele i zamierzenia weimarskiej edukacji dorosłych nałożyły się na narodowosocjalistyczną oświatę ludową – za takimi samymi pojęciami i pragnieniami stały inne poglądy i ideologie. Dotyczyło to szczególnie: porządku społecznego (Volksordnung), wspólnoty ludowej (Volksgemeinschaft), zasady przewodnictwa (Führerprinzip) i ruchu oświaty robotniczej (Arbeiterbildungsbewegung).

Wkrótce oświata ludowa podzieliła się wewnętrznie na liczne kierunki i nie była już w stanie stawić czoła wrogim posunięciom narodowych socjalistów. Działacze oświatowi poddani zostali politycznej indoktrynacji. Część z nich przeszła do opozycji, inni wyemigrowali, nieliczni podporządkowali się nowemu systemowi.

Z narodowosocjalistycznego punktu widzenia kształcenie ludu w Republice Weimarskiej było krytykowane za demokratyczno-liberalny, intelektualny, socjalistyczny i marksistowski charakter. To były wystarczające powody, aby niszczyć dziedzictwo poprzedniej epoki w tym zakresie. Tak, jak we wszystkich dziedzinach, tak i w oświacie ludowej uruchomiono proces jej ujednolicania i podporządkowywania partii oraz aparatowi państwowemu[21]. Wprowadzono całkowity zakaz funkcjonowania placówek prywatnych i kościelnych, a instytucje państwowe oficjalnie podporządkowano Niemieckiemu Urzędowi Oświaty Ludowej[22].

W narodowosocjalistycznej koncepcji pedagogicznej centralnym pojęciem było wychowanie. Jego celem było „wprowadzenie narodu niemieckiego do świata narodowosocjalistycznych idei", „stworzenie prawdziwej niemieckiej wspólnoty narodowej", „wychowanie wszystkich Niemców na narodowych

---

19 H. Keim: Nationalsozialistische Volksbildung im Dritten Reich 1933-1945, w: Grundlagen der Weiterbildung (Hrsg.), Praxishilfen, Berlin 1994, s. 4.

20 Ibidem, s. 6.

21 J. Olbrich unter Mitarbeit von H. Siebert: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Bonn 2001, s. 233 i nast.

22 E. Przybylska: System edukacji dorosłych w Niemczech, Radom 1999., s. 53.

socjalistów” [23], co należy postrzegać raczej jako fragment faszystowskiej ideologii, a nie pedagogiki. W omawianym okresie nie powstała żadna spójna koncepcja czy teoria pedagogiczna. Ze sceny pedagogicznej zostali wyeliminowani dotychczasowi jej refleksyjni twórcy: Eduard Spranger, Wilhelm Flitner, Theodor Litt, Hermann Nohl, ich miejsca zajęli narodowosocjalistyczni apologeci: Ernst Krieck i Alfred Baeumler[24].

Wraz z wybuchem wojny kształcenie ludowe stało się „ideologiczną bronią”, by wzmocnić się oraz przygotować na skutki wojny: bombardowanie, utratę dobytku, problemy psychiczne. W czasie wojny edukacja dorosłych zyskała na znaczeniu, poszerzając krąg oddziaływań: między kwietniem 1941 r. i marcem 1942 r. Niemiecki Urząd Oświaty Ludowej wykazał w sprawozdaniu 14.937.657 uczestników: żołnierzy na froncie, robotników przymusowych oraz mieszkańców terenów okupowanych[25]. Ważnym zadaniem edukacji dorosłych było dostarczanie kulturalnej oferty żołnierzom oraz prowadzenie dokształcania zawodowego. Od połowy trwania wojny zauważa się odwrót od treści propagandowych i politycznych na rzecz tematyki ogólnokształcącej.

Wymuszona emigracja

Przez Genewę do Paryża

Prawdopodobnie na zaproszenie Maxa Horkheimera[26] wyruszył Honigsheim jesienią 1933r. do Genewy, gdzie otrzymał propozycję nie do odrzucenia – kierownika paryskiej filii słynnego frankfurckiego Instytutu Badań Socjologicznych, którą pełnił w latach 1934-1936. Do jego zadań należało: przygotowanie „Studiów o autorytecie i rodzinie”, w których zawarł także swoje dwa teksty, kontakty z paryskim wydawcą „Czasopisma Badań Socjologicznych” oraz naukowa współpraca z niemieckojęzycznymi naukowcami na emigracji we Francji. Wszystkie te kwestie konsultował z Horkheimerem, który w Nowym Jorku budował podwaliny Szkoły Frankfurckiej. Z korespondencji, która znajduje się w Archiwum Horkheimera wynika, że obaj byli bardzo zaangażowani w pomoc dla prześladowanych w Niemczech naukowców, wykazując się przy tym dużą skutecznością. Horkheimer był bardzo zadowolony z pracy Honigsheima, cenił jego takt, dyplomację oraz kontakty z urzędami. Honigsheim był w okresie paryskim także stypendystą rządu francuskiego, współpracując szczególnie z Celestynem Bouglé i kierowanym przez niego Centrum Dokumentacji przy École Noramle Supérieure. Do dyspozycji instytucji, z którymi współpracował, przekazał ok. 3600 stron usystematyzowanych druków ze swojego osobistego ar-

[23] H. Keim: dz. cyt., s. 12.
[24] J. Olbrich unter Mitarbeit von H. Siebert: dz. cyt., s. 231.
[25] Ibidem, s. 252.
[26] Współzałożyciel oraz wieloletni dyrektor Institut fur Sozialforschung oraz współtwórca szkoły frankfurckiej, przedstawiciel tzw. teorii krytycznej.

chiwum. W omawianym okresie kontynuował badania nad prymitywnymi niechrześcijańskimi i pozaeuropejskimi społecznościami oraz rozwinął projekt badawczy na temat oddziaływania niemieckiego romantyzmu.

Mimo pewnych sukcesów, miał Horkheimer problemy z zaaklimatyzowaniem się w nowym środowisku, m.in. ze względu na dystans wielu francuskich intelektualistów wobec emigrantów z Niemiec. W 1936 r. Honigsheim przerwał współpracę z Instytutem Badań Socjologicznych i owocną korespondencję z Horkheimerem, zawiesił prace nad własnymi projektami badawczymi, by objąć stanowisko profesora filozofii, historii i antropologii na Narodowym Uniwersytecie Panamy w latach 1936-1938.

Panama

Do Panamy trafił dzięki referencjom swojego ucznia i przyjaciela Richarda Behrendta i od razu rzucił się w wir pracy. Bardzo szybko opanował język hiszpański. Po trzech miesiącach pobytu informował Pollocka – współpracownika uniwersytetu powszechnego w Kolonii, że zainicjował powstanie uniwersytetu powszechnego w Panamie. Wkrótce donosił o założeniu, wspólnie z Behrendtem, Bohnstedtem i Moscatem, Instytutu Badania Społecznych i Ekonomicznych Problemów Ameryki Południowej. Większość 1937 roku spędził w Limie, Arequipa i Cusco w Peru oraz w Boliwii, poświęcając się badaniom etnologicznym i archeologicznym. Na miejscu prowadził badania nad społeczeństwem i kulturą Indian. W nowym wielonarodowym środowisku znalazł szacunek i uznanie, co dawało mu poczucie bezpieczeństwa i pozwoliło także na polityczne wystąpienia przeciwko dyktaturze Franco w Hiszpanii. Jego prace w analizowanym okresie koncentrowały się na zagadnieniach z dziedziny kulturoznawstwa, etnologii i antropologii, pozostawiając trwałe ślady w historii nauki panamskiej. Tamtą kulturę wzbogacił o dokonania niemieckie, tłumacząc na j. hiszpański wybrane teksty Maxa Webera. W Panamie wrócił Honigsheim do pracy w stylu znanym nam z Kolonii, łącząc aktywność akademicką ze społeczną i polityczną, kiedy nagle zdecydował się na objęcie profesury w Państwowym Koledżu w East Lansing (USA).

USA

East Lansing, dokąd przybył Paul Honigsheim, było przedmieściem Detroit – stolicy stanu Michigan, gdzie znalazło swoją ojczyznę wielu emigrantów z Niemiec. P. Honigsheim przyjechał tu, aby objąć stanowisko profesora socjologii i antropologii w szkole wyższej, która miała prawa doktoryzowania i prężnie działający Wydział Filozoficzny. Dlaczego właśnie jemu zaproponowano to stanowisko? Uczelni chodziło o pozyskanie politycznego emigranta. W jego poszukiwaniu zwrócono się do Emergency Commitee in Aid of Displaced German Scholars, który na podstawie referencji Leopolda v. Wiese z Kolonii, Paula

Fauconneta i Celestyna Bouglé z Paryża, F. Demutha z Londynu oraz dawnego ucznia Howarda Beckera z Uniwersytetu Wisconsin zaproponował je właśnie P. Honigsheimowi. Początki pracy w USA były dla Honigsheima trudne. To była już trzecia faza naukowej socjalizacji na emigracji oraz piąta w dotychczasowej karierze. Model naukowca wyniesiony przez niego z Niemiec odbiegał od amerykańskich standardów w tym zakresie. W wieku 53 lat musiał się zatem do nich dopasować: zarówno do odmiennego stylu publikacji, jak również innych metod badania czy wykorzystywanych teorii. W Niemczech dzięki swojej aktywności pozauniwersyteckiej nie był typowym naukowcem, ale w USA stał się dla współpracowników uosobieniem niemieckiej tradycji. Nie przeszkadzało to studentom, którzy cenili go za oryginalność w sposobie myślenia, wykładania i wyboru metod badawczych. Honigsheim nauczył się żyć w nowym środowisku, ugruntował swoją pozycję zawodową i naukową, miał krąg swoich przyjaciół. W 1946 roku otrzymał amerykańskie obywatelstwo. Przejście w 1950r. na emeryturę nie zakończyło jego aktywności zawodowej. W latach 1951-1953 wykładał w Portland, w 1956 na Uniwersytecie w Waszyngtonie, co było podyktowane nie tylko wolą działania, ale także koniecznością zabezpieczenia bytu materialnego, gdyż wypracowana w USA emerytura wynosiła 700 dolarów rocznie.

W 1946r. z Uniwersytetu Kolońskiego wpłynęło zapytanie do Paula Honigsheima o warunki powrotu do Niemiec. Honigsheim nie udzielił jednoznacznej odpowiedzi, stwierdził natomiast, że jest ze swoją starą ojczyzną naukowo i kulturowo związany, ale politycznie są mu bliższe Stany Zjednoczone. Wkrótce okazało się, że Uniwersytet Koloński nie dysponuje odpowiednimi środkami materialnym, aby prowadzić dalsze negocjacje w tej sprawie. W 1956 r. otrzymał natomiast Honigsheim w ramach zadośćuczynienia krzywd wyrządzonych przez nazistów emeryturę odpowiadającą uposażeniom etatowego profesora uniwersyteckiego, co pozwoliło mu spędzić ostatnie lata życia z dala od trosk finansowych: mógł swobodnie podróżować, wynająć większe mieszkanie, rozbudować kolekcję płyt, rozwijać swoje naukowe zainteresowania, także andragogiką w Niemczech.

Andragogika w Niemczech lat 50. XX wieku

Lata 50. upłynęły w Niemczech, tak jak w całej Europie, pod hasłem odbudowy ze zniszczeń wojennych, dlatego kwestie oświatowe pozostawały na marginesie publicznej dyskusji. Próby jakie podejmowano w edukacji dorosłych cechuje pragmatyzm w obliczu realnych potrzeb oświaty, dotyczy to także skromnego pod względem liczbowym środowiska andragogów. Ich postawę charakteryzuje brak krytycyzmu oraz idealistyczne nastawienie do rzeczywistości, dlatego odwołują się oni do tradycji Republiki Weimarskiej, zredukowanej do „nowego kierunku" w praktyce i podejścia humanistycznego w teorii. Na plan pierwszy wysuwa się pragmatyczna funkcja teorii andragogicznej, która wynikała także z fałszywego założenia o tożsamości modeli teoretycznych z

praktyką, czy tożsamości refleksji o charakterze praktycznym z refleksją o charakterze naukowym. Refleksja andragogiczna lat 50. powiela błędy z okresu Republiki Weimarskiej, nie wnosi nowych treści do andragogicznego dyskursu, angażuje się w zadania polityczno-oświatowe. Ponownie zdecydowanie na plan pierwszy wysuwają się zewnętrzne warunki formowania refleksji andragogicznej – praktyka i polityka, mniejszą niż w okresie Republiki Weimarskiej rolę odgrywały pośrednie warunki rozwoju dyscyplinarnego, ponieważ w nowych warunkach nie odrodziły się instytucje działające na styku teorii i praktyki edukacji dorosłych znane z okresu Republiki Weimarskiej. Hermeneutyczna metodologia andragogiki dominująca w analizowanym okresie jako wewnętrzny czynnik rozwoju tej dziedziny wiedzy nie przystawała do nowych problemów edukacji dorosłych. Osiągnięciem tego okresu jest pojawienie się refleksji metateoretycznej w obrębie andragogiki, która dotknęła problemu jej dyscyplinarnego umiejscowienia..

Honigsheim między starą i nową ojczyzną w latach 1945-1963

Paul Honigsheim odwiedził Niemcy na dłużej dwukrotnie: na przełomie 1955 i 1956r. oraz w 1959r. W trakcie pierwszego, trwającego trzy miesiące pobytu, zamieszkał u A. Nicolai – pierwszego powojennego dyrektora Uniwersytetu Powszechnego w Kolonii. Na Uniwersytecie Kolońskim odbył cykl wykładów na temat socjologii literatury, muzyki i sztuk pięknych. W sumie w różnych miejscach Republiki Federalnej Niemiec wygłosił wówczas 41 wykładów, częściowo w formie seminariów weekendowych. Przy okazji odnowił kontakty ze swoimi krewnymi, dawnymi przyjaciółmi i uczniami, spotkał się także z Leopoldem von Wiese, który towarzyszył całej jego drodze naukowej od czasu habilitacji (1920r.), służąc w krytycznych momentach pomocą.

Niezależnie od wizyt, w swojej publicystyce poświęcał dużo miejsca Niemcom. Uczcił swoimi wspomnieniami uczonych i towarzyszy swojego życia: Georga Simmela, Marianne Weber, Goerga Jellinka, Bendykta Schmitmanna, Paula Oestreicha, Martina Bubera, Ernsta Troeltscha, Maxa Schelera, a przede wszystkim Maxa Webera. Publikował regularnie w „Kolońskim Czasopiśmie Socjologicznym", współpracował przy wydaniu „Podręcznika nauk socjologicznych"[27] oraz leksykonie „Religia w przeszłości i współcześnie". Przy tych pracach zaprzyjaźnił się Gottfriedem Eisermanem, który zamieścił kilka tekstów Honigsheima w książce „Nauka o społeczeństwie"[28] pod swoją redakcją. Od 1955r. wyemitowano w Uniwersytecie Radiowym RIAS Berlin 13 wykładów Honigsheima – niektóre z nich wielokrotnie powtarzano.

---

[27] E. Beckerath, H. Bente i in. (red.): Handwörterbuch der Soyialwissenschaften, Stuttgart, t. 3, Existenzialismus, t. 11, 1961 Max Weber, t. 12, 1965 Wirtschaftsgeschichte: Altamerikanische Hochkulturen.

[28] G. Eisermann (red.): Die Lehre von der Gesellschaft, Stuttgart 1958.

O jego stosunku do starej ojczyzny świadczy przekazany do księgi jubileuszowej kolońskiego bibliotekarza i oświatowca Rudolfa Reutera tekst „Ze wspomnień starego kolońskiego oświatowca”[29], w którym wraca do czasów swojej aktywnej działalności okresu międzywojennego w teorii i praktyce andragogicznej, a towarzyszy temu troska o podniesienie roli kolońskiego środowiska w tworzeniu organizacyjnych i teoretycznych podstaw edukacji dorosłych w Niemczech.

Krytycznie wypowiadał się Honigsheim o sytuacji politycznej w powojennych Niemczech ery Adenaura. Szczególnie piętnował przejawy restauracji, czy to katolickiej, czy też nacjonalistycznej proweniencji. Czuł się dobrze przyjęty przez środowisko oświatowców, szczególnie skupione w ruchu uniwersytetów powszechnych, ale wobec Uniwersytetu Kolońskiego narastał w nim dystans, a nawet pewien rodzaj zgorzknienia.

Nie zapomniała o Honigsheimie uczelnia w East Lansing, proponując mu jeszcze w roku akademickim 1961/62 prowadzenie wykładów, co skrupulatnie i z dużym zaangażowaniem zrealizował. Zmarł 22.01.1963r.

Wraz z upływem czasu cieszył się Honigsheim coraz większym uznaniem środowiska akademickiego Uniwersytetu w East Lansing. Po jego śmierci utworzono fundację, która wydała część pozostawionych przez Honigsheima prac. Także w Niemczech podjęto działania, które miały przywrócić zbiorowej pamięci, postać Paula Honigsheima. W 1984 r. Komisja ds. źródeł historycznych edukacji dorosłych pod kierunkiem Waltera Ebbighausena z inicjatywy Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych poświęciła osobie i dziełu P. Honigsheima swoje doroczne posiedzenie. W skład tej komisji wchodzili świadkowie tamtych czasów, a jednocześnie naukowe autorytety powojennej andragogiki niemieckiej: Fritz Borinski, Fritz Laack i Willy Strzelewicz, co stanowiło szczególny kontekst zaprezentowanych tam analiz. Rok później odbyło się interdyscyplinarne sympozjum w rocznicę 100. urodzin Paula Honigsheima, którego program odzwierciedlał bogactwo jego myśli i obszarów działania.

Podsumowanie

Analizując biografię Paula Honigsheima pod kątem jego związków z historią andragogiki można sformułować wnioski reprezentatywne dla dużej grupy osób współtworzących w latach 1919-1960 teoretyczne podwaliny edukacji dorosłych w Niemczech:

1. Wrogość między środowiskiem działaczy oświaty ludowej, wynikająca z założeń „nowego kierunku” oraz środowiska akademickiego, wynikająca z założeń idealizmu (niemieckiego), powodowała, że ci, którzy próbowali –

[29] F. Pöggeler (red.), L. Langenfeld, G. Wenzel (red.): Im Dienste der Erwachsenenbildung. Festgabe für Rudolf Reuter, Osnabrück 1961, s. 121-135.

tak jak Paul Honigsheim – łączyć praktykę z teorią, byli outsiderami w jednym i drugim otoczeniu.

2. Problem z wyznaczeniem granic między działalnością polityczną (lobbowanie i pozyskiwanie środków na budowanie instytucjonalnej infrastruktury edukacji dorosłych), pedagogiczną (prowadzenie zajęć) i naukową (badania i formułowanie teorii) prowadził najczęściej do dominacji praktyki nad teorią i nadawał refleksji andragogicznej analizowanego okresu rys bardziej pragmatyczny niż teoretyczny. Dowodem na to jest bogata działalność P. Honigsheima w obszarze edukacji dorosłych oraz mniejsze znaczenie jego pism.
3. Interdyscyplinarność refleksji andragogicznej, wynikająca z pierwotnego wykształcenia działaczy oświatowych, odzwierciedlająca się w budowaniu pomostów między pedagogiką a innymi dyscyplinami naukowymi, sprzyjała z drugiej strony – przy słabej pozycji pedagogiki tamtego okresu – tendencjom do zawłaszczania dyskursu andragogicznego przez inne dyscypliny, np. socjologię, historię, religioznawstwo, nauki polityczne.
4. Nieugruntowana pozycja andragogiki w uczelniach wyższych oraz formalne bariery na drodze zatrudnienia w uczelni wyższej, szczególnie w okresie międzywojennym (w przypadku Honigsheima, mimo habilitacji uzyskanej 1920 roku, pracownikiem etatowym uniwersytetu miał szansę zostać między 1933 a 1936r.), hamowały proces akademizacji edukacji dorosłych.
5. Zalążki środowisk skupiających teoretyków edukacji dorosłych, jakie powstały w latach 1919-1933 w: Lipsku, Frankfurcie n/M., Kolonii (za sprawą P. Honigsheima), Jenie, Getyndze i Heidelbergu nie służyły wsparciem w naukowej recepcji i upowszechnianiu prac o tematyce andragogicznej, czego przykładem jest przygotowana w środowisku kolońskim publikacja „Socjologia systemu oświaty ludowej”[30], która miała tylko lokalny zasięg. Była to istotna wewnętrzna przeszkoda dla rozwoju teorii edukacji dorosłych. Brak powszechnego zainteresowania pracami akademickimi ze strony działaczy edukacji dorosłych dodatkowo osłabiał rozwój andragogiki do 1960r.
6. Mimo egzystencjalnych trudności duża grupy teoretyków i praktyków edukacji dorosłych, zachowała postawę nonkonformistyczną oraz wykazała opór wobec ideologii nacjonalistycznej, ale jednym z nielicznych, którzy otwarcie głosili swoje poglądy był P. Honigsheim. To wynikało w jego przypadku z bikulturalnych korzeni, politycznej socjalizacji w rodzinie oraz wpływu znakomitych i krytycznych nauczycieli w okresie studiów. Godne uwagi jest to, że mimo szczególnych związków z Maxem Weberem i szacunku wobec jego naukowego dorobku, nie uległ Honigsheim jego poglądom politycznym (nacjonalistycznym).

[30] L. von Wiese (red.): Soziologie des Volksbildungswesens, Köln 1921.

7. Rządy narodowych socjalistów i emigracja wielu uczonych, po 14 latach dynamicznego rozwoju osobistego i zawodowego w demokratycznym ustroju Republiki Weimarskiej, dramatycznie zmieniły życie wielu osób oraz zahamowały na wiele lat rozwój nauki, w tym teorii andragogicznej.
8. Po drugiej wojnie światowej pluralizm koncepcji andragogicznych Republiki Weimarskiej został zredukowany do „nowego" kierunku, ponieważ w ciągu 12 lat dyktatury faszystowskiej zniszczono podstawy socjalistycznego ruchu oświatowego, edukacji dorosłych w duchu pedagogiki reformy czy żydowskiego nurtu oświaty dorosłych. Do odbudowy teorii i praktyki edukacji dorosłych przystąpili zatem zwolennicy „nowego" kierunku, spychając na dalszy plan i w konsekwencji skazując na zapomnienie postacie o spolaryzowanych (jak P. Honigsheim), czy odmiennych poglądach (J. Tews), co mogło wcześniej zdynamizować dyskurs andragogiczny.
9. Edukator dorosłych to styl życia, a nie tylko praca zawodowa, czego dowodzi biografia Paula Honigsheima. Pozostał nim do końca życia, niezależnie od miejsca i okoliczności, w których musiał się odnaleźć – Niemcy, Francja, Panama, USA – i pozostał w pamięci jako osoba o rozwiniętych umiejętnościach i kontaktach interpersonalnych, znakomitym przekazie ustnym, wrażliwa na problemy innych.
10. Poglądy Honigsheima, m.in. na temat interdyscyplinarności i interkulturowości dyskursu andragogicznego, tak jak i postawa wobec autorytarnych tendencji państwa i Kościoła, mają ponadczasowy i ponadnarodowy charakter.

Recenzent:
Dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. UŚl

Bibliografia

1. Friedenthal-Haase M.: Erwachsenenbildung im Prozess der Akademisierung, Frankfurt a. M., Bern, New York 1991.
2. Beckerath E., Bente H. i in. (Red.): Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, Stuttgart, t. 3, Existenzialismus, t. 11, 1961 Max Weber, t. 12, 1965 Wirtschaftsgeschichte: Altamerikanische Hochkulturen.
3. Eisermann G. (Hrsg.): Die Lehre von der Gesellschaft, Stuttgart 1958.
4. Etzkorn K. P. (ed.): Music and Society. The Later Writings of Paul Honigsheim, New York 1973.
5. Golczewski F.: Kölner Universitätslehrer Und der Nationalsozialismus. Personengeschichtliche Ansätze, Köln 1988, tamże: Pionier der Volkshoschschule: Paul Honigsheim.
6. Honigsheim P.: On Max Weber. New York, London 1968.

7. Honigsheim P.: Orientierung In der Moderne. Erwachsenenbildung und sozialwissenschaftlich reflektierter Humanismus, Bad Heilbrunn/Obb. 1991.
8. Keim H.: Nationalsozialistische Volksbildung im Dritten Reich 1933-1945, w: Grundlagen der Weiterbildung (Hrsg.), Praxishilfen, Berlin 1994.
9. Olbrich J.: Bildung Und Demokratie – die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit von 1919-bis 1933, w: Grundlagen der Weiterbildung (Hrsg.), Praxishilfen, Hagen-Bonn 1994.
10. Olbrich J. unter Mitarbeit von Siebert H.: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Bonn 2001.
11. Pöggeler F., Langenfeld L., Wenzel G. (Hrsg.): Im Dienste der Erwachsenenbildung. Festgabe für Rudolf Reuter, Osnabrück 1961.
12. Przybylska E.: System edukacji dorosłych w Niemczech, Radom 1999.
13. Silbermann A., Röhrig P. (Hrsg.): Kultur, Gesellschaft, Volksbildung. Paul Honigsheim zum Gedenken, Frankfurt, Bern, New York 1986.
14. Solarczyk H.: Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej, Toruń 2008.
15. Tietgens H.: Geschichte der Erwachsenenbildung, w: R. Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Opladen 1994.
16. Wiese L. von (Hrsg.): Soziologie des Volksbildungswesens, Köln 1921.

On the relationship between Paul Honingsheim's professional life and the history of German andragogy

Key words: andragogy in Germany, Paul Honigsheim, professional biography

Summary: Paul Honigsheim (1885-1963) – pioneer of andragogy in Cologne (Germany) – in this article he is considered not due to his accomplishments in the field of theory, but his model career development within the German andragogical society predicated by culture, society and politics. His biography shows the beginning of a scientific and professional approach towards adult education, especially its relationship with sociology and ethnography. Mr. Honigsheim's life is that of a migrant – from Germany to France, then Central and South America, and onto the USA, from where he could come back mentally to Germany after the war.

Dane do korespondencji:
Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec
Wydział Nauk Pedagogicznych UMK
Ul. Asnyka 2a
87-100 Toruń
e-mail: Hanna.Solarczyk@umk.pl

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Raphael Weissmann

WKŁAD WILHELMA FLITNERA (1889–1990) W KSZTAŁTOWANIE SIĘ NIEMIECKIEJ TEORII OŚWIATY DOROSŁYCH OKRESU REPUBLIKI WEIMARSKIEJ (1918–1933)

Słowa kluczowe: Republika Weimarska, Wilhelm Flitner, oświata dorosłych

Streszczenie: W artykule został poddany analizie wkład Wilhelma Flitnera (1889-1990) w kształtowanie się teoretycznych podstaw oświaty dorosłych czasów Republiki Weimarskiej (1918-1933). Przedstawiona została krótka biografia i dorobek naukowy Flitnera. Na tle negacji humanistycznego ideału kształcenia według Humboldta i krytyki kultury schyłku okresu wilhelmińskiego ukazano pozostającą pod wpływem filozofii Diltheya teorię pracy oświatowej z dorosłymi. Artykuł naświetla związek andragogiki z pedagogiką ogólną oraz porusza kluczowe zagadnienia metodologiczne z zakresu oświaty dorosłych.

Pomimo zewnętrznego opanowania i pogodnego nastroju człowiek współczesny tak naprawdę żyje w głębokiej wewnętrznej niepewności[1].

Wilhelm Flitner

Na podwalinach społeczno-politycznych epoki Bismarcka zaczęły się w niemieckiej oświacie dorosłych przed I Wojną Światową stopniowo pojawiać innowacyjne tendencje, które po roku 1918 okrzepły zarówno teoretycznie jak też praktycznie i zostały nazwane „Nowym Kierunkiem" (*Neue Richtung*). Już sama nazwa wskazuje na to, że także w przeszłości istniały tradycje oświaty dorosłych, zakorzenione na przykład w nurtach wyznaniowych albo politycznych, które częściowo również po zakończeniu wojny były kontynuowane[2]. O

[1] *„Der moderne Mensch lebt im Grunde in innerster Unsicherheit, wenn auch sein Äußeres beherrscht und heiter erscheint."* Zdanie to pochodzi z referatu wygłoszonego przez Wilhelma Flitnera na kongresie edukacji dorosłych w Cambridge w roku 1929, który został opublikowany rok później jako sprawozdanie w: W. Flitner: *Extensive und intensive Volksbildung* (1930), w: tenże, *Gesammelte Schriften*, t. 1., *Erwachsenenbildung*, s. 207. Tytuły jak też pojedyncze pojęcia i cytaty w języku niemieckim piszemy kursywą.

[2] „Okres od 1918/1919 do 1932 roku miał bardzo duże znaczenie w rozwoju niemieckiego kształcenia dorosłych" – pisze W. Scheibe i podkreśla, że błędem jest ograniczanie pedagogiki doro-

odrębności i doniosłości Nowego Kierunku przesądzały dwa zasadnicze teoretyczne punkty wyjścia. Jego główną cechą charakterystyczną było zapewnienie oświacie dorosłych stałego miejsca w nowej, ogólnopedagogicznej naukowej refleksji teoretycznej wraz z konsekwencjami dydaktyczno-metodycznymi[3]. Równocześnie dostrzegano i krytykowano aktualne aspekty społeczne, kulturowe i cywilizacyjne, pozostające w ścisłym związku z teorią i praktyką andragogiczną tej jakże bardzo burzliwej i przełomowej epoki w dziejach zarówno państwowości jak i kultury niemieckiej.

Już na początku okresu weimarskiego będące u władzy ugrupowania polityczne opowiedziały się za koniecznością zorganizowanej i choć przez państwo finansowo wspieranej, to jednak od niego niezależnej oświaty dla dorosłych. O pomocy państwa i autonomii placówek oświatowych zapewniał artykuł 148,3 Konstytucji Weimarskiej, który był politycznym podłożem dla dynamicznego rozwoju zróżnicowanych form pracy oświatowej z dorosłymi[4]. Na zasadzie sprzężenia zwrotnego towarzyszył temu znaczący rozwój dorobku teoretycznego w zakresie andragogiki. Pedagog Otto Bollnow opisując lata po I Wojnie Światowej pisze o „olbrzymim pedagogicznym entuzjaźmie" w narodzie niemieckim połączonym z „potężną wiarą w dobre siły w człowieku", których odkrywanie miałoby być zadaniem wychowania[5]. Do grona wybitnych pedagogów zajmujących się problematyką andragogiczną w czasach Republiki Weimarskiej zaliczany jest również Wilhelm Flitner, którego wkład w rozwój tej dziedziny pedagogicznego dyskursu przedstawia niniejszy artykuł.

Wilhelm Flitner: nota biograficzno-bibliograficzna

Wilhelm August Flitner urodził sie 20. sierpnia 1889 roku w miejscowości Berka koło Weimaru. Po zdaniu matury studiował od roku 1909 w Monachium i Jenie, między innymi u Hermana Nohla, który był ostatnim asystentem Wilhelma Diltheya. Na uniwersytecie w Jenie w roku 1912 obronił Flitner swoją pracę doktorską o Auguście Ludwiku Hülsenie. Jego promotorem był Wilhelm Rein. Flitner brał czynny udział w I Wojnie Światowej, po której podjął prace jako

słych tego czasu tylko do Nowego Kierunku. Tenże, *1918-1933: Weimarer Republik*, w: F. Arlt, H. Behrend, W. Böhme (red.): *Geschichte der Erwachsenenbildung*, t. 4., Stuttgart Berlin Köln Mainz, Verlag W. Kohlhammer, 1975, s. 69.

[3] Solarczyk-Szwec nazywa ten okres „erą orientacji hermeneutycznej" i charakteryzuje go w kategoriach „zmiany paradygmatu". H. Solarczyk-Szwec: Strategie uprawiania refleksji andragogicznej w Niemczech, „Edukacja Dorosłych" 2007, nr 1-4, s. 16-17.

[4] Zagadnienie oświaty dorosłych zostalo tym samym zadeklarowane jako sprawa wagi państwowej („*Reichsangelegenheit*") i miało swoje odniesienie nie do granic państwowych, lecz do całego narodu niemieckiego. Por. J. Olbrich: *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*, Opladen, Leske und Budrich Verlag, 2001, rozdz. 4, s. 139-216.

[5] O. Bollnow: *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*,
Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag, 1959, s. 9.

nauczyciel gimnazjalny w Jenie. Tamże przyczynił się w znaczny sposób do utworzenia uniwersytetu ludowego, który następnie przez 6 lat prowadził. W tym okresie wyszła również jego praca habilitacyjna z podstaw dydaktyki (1922)[6]. W roku 1926 Flitner otrzymał profesurę nadzwyczajną z filozofii i pedagogiki w kilońskiej Akademii Pedagogicznej. W latach 1929-1933 pracował jako profesor zwyczajny na uniwersytecie hamburskim, gdzie prowadził Seminarium Nauk o Wychowaniu jak również tamtejszy Instytut Pedagogiczny kształcący nauczycieli. Flitner był ostatnim dziekanem tego uniwersytetu przed objęciem władzy przez nazistów w roku 1933. W latach 1925-1935 Flitner redagował czasopisma „Wychowanie" („*Die Erziehung*"). Współredaktorami byli Aloys Fischer, Theodor Litt, Herman Nohl i Eduard Spranger. Marcowy numer „Wychowania" z roku 1933 zawiera symptomatyczny artykuł Flitnera, widzącego w nowej sytuacji politycznej możliwość realizacji jedności ideału pedagogicznego i kształcenia narodowego w Niemczech[7]. Stosunkowo szybko, w miarę dalszego rozwoju sytuacji społeczno-politycznej i w wyniku doświadczeń osobistych, Flitner przeniósł punkt ciężkości swojej pracy badawczej na neutralne obszary studiów z zakresu historii kultury. Okres wojny Flitner spędził w Hamburgu, gdzie w roku 1945 należał do pionierów reorganizacji tamtejszego uniwersytetu, na którym ponownie przejął kierownictwo Instytutu Pedagogicznego i zajmował się do roku 1958 kształceniem nauczycieli. W 1955 roku Flitner był współzałożycielem „Czasopisma o Wychowaniu" („*Zeitschrift für Erziehung*"). W roku 1963 otrzymał nagrodę Goethego, a w rok później tytuł doktora h.c. Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Tybingi. Po zakończeniu aktywnej kariery zawodowej Flitner publikował dalej prace z zakresu nauk pedagogicznych. Wilhelm Flitner zmarł 21 stycznia 1990 roku w Tybindze i został pochowany w Hamburgu. W latach 1982-2002 ukazało sie 11 tomów „Pism zebranych" W.

[6] Od czasów jeńskich datuje się znajomość Flitnera z Sergiuszem Hessenem, która była nacechowana wzajemnym uznaniem osiągnieć naukowych i szybko przerodziła sie w osobistą, mówiąc słowami Flitnera – „pedagogizującą przyjaźń". Flitner widział w Hessenie jeden z „najlepiej poinformowanych i filozoficznie najjaśniejszych umysłów" ówczesnej pedagogiki. Hessen powołuje się na Flitnera między innymi opisując swoją warstwicową koncepcję wychowania. Zob. tenże: O sprzecznościach i jedności wychowania, Lwów-Warszawa Książnica-Atlas, 193, s. 215. Zob. również: W. Flitner: *Erinnerungen 1889-1945*. Paderborn München Wien Zürich, Ferdinand Schöningh, 1986, s. 312-313 i passim. Wspomnienia te są jedenastym i ostatnim tomem jego Pism Zebranych, które ukazały się pod redakcją K. Erlinghagena, A. Flitnera (Andreas, syn Wilhelma, również pedagog) i U. Herrmanna.

[7] Tenże, *Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933*, (1933), w: tenże: *Gesammelte Schriften*, t. 4., *Die pädagogische Bewegung. Beiträge-Berichte-Rückblicke*, Paderborn München Wien Zürich, 1987, s. 333-341. Przemawiająca przez ten artykuł politycznie naiwna krótkowzroczność połączona z zupełnym brakiem krytycyzmu są naszym zdaniem symptomatyczne dla szerszego kręgu niemieckich humanistów, którzy ulegli demagogii rodzącej się III Rzeszy, roztaczającej ideały „nowego, prawdziwego porządku narodowego" (*neue, echte Volksordnung* – jak pisze Flitner). Zob. również bardzo dobre opracowanie historyczne pod red. D. Langewiesche, H.-E. Tenorth: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918-1945 Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*, Verlag C. H. Beck, München, 1989.

Flitnera, których część została wykorzystana jako materiał zródłowy naszego artykułu[8]. Wsród publikacji Flitnera dotyczących pedagogiki dorosłych w okresie weimarskim można wyróżnic książki bądź broszury, artykuły w czasopismach i dziełach zbiorowych, wykłady, recenzje oraz sprawozdania z konferencji krajowych i zagranicznych[9]. Poza pracami teoretycznymi Flitner udzielał się w działalności praktycznej, będąc między innymi członkiem niemieckiej sekcji World Association for Adult Education oraz założycielem i spiritus rector znaczącej organizacji niemieckiej zajmującej się pedagogiką dorosłych pod nazwą Związek Hohenrodt (*Hohenrodter Bund*; Hohenrodt to nazwa domu wypoczynkowego w Szwarcwaldzie, który należał do znanej firmy Breuninger ze Sztutgartu). Flitner uczestniczył również w pracach Niemieckiej Szkoły ds. Badań Ludowych i Kształcenia Dorosłych (*Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung*)[10]. Jego teoretyczną wiedzę uzupełniało wieloletnie doświadczenie jako nauczyciel w uniwersytecie ludowym i wykładowca uniwersytecki.

Negacja humanistycznego ideału kształcenia według Wilhelma Humboldta

Fundamentem sukcesywnie po I Wojnie Światowej budowanej Flitnerowskiej teorii oświaty ludowej (*Volksbildung*) była filozoficzna tradycja Herdera, Hegla i Diltheya, która przyjęła paradygmatyczny charakter w niemieckich naukach humanistycznych tego okresu, określanych jako nauki o duchu (*Geisteswissenschaften*). Filozofię spostrzega Flitner jako naukę syntetyzujacą dorobek pojedynczych nauk szczegółowych i odgrywajacą przez to kluczową rolę w obliczu pluralistycznego zróżnicowania sytemu wiedzy na wiele specjalistycz-

[8] Chodzi tu o wspomniane juz Pisma Zebrane (*Gesammelte Schriften*, w dalszych przypisach skrótowo GS) W. Flitnera, których 11 tomów opracowanych przy współpracy komitetu redakcyjnego wielu uznanych niemieckich pedagogów wyszło nakładem wydawnictwa Ferdinand Schöningh. Każdy z tomów posiada obszerne informacje bibliograficzne dotyczące wydań oryginalnych. W naszym artykule ograniczamy się do podania roku wydania oryginału w nawiasach. Tom pierwszy jest w całości poświęcony problematyce kształcenia dorosłych. W Hamburgu zostały zgromadzone bogate zasoby archiwalne dotyczące W. Flitnera, jednakże pozostaną one jeszcze przez jakiś czas niedostępne dla badaczy.

[9] Zob. J. Burmeister: *Wilhelm Flitner – von Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung*, Köln Wien, Böhlau Verlag, 1987, s. 237 i następne.

[10] Przez ponad pół wieku był Flitner jednym z wiodących i wpływowych pedagogicznych autorytetów w niemieckiej pedagogice dorosłych trzech różnych epok historyczno-politycznych. Zob. H.-H. Groothoff: *Wilhelm Flitners Beiträge zur Erwachsenenpädagogik und die Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung*, w: W. Flitner, GS, t.1., s. 347. Zob. również P. Röhrig: *Wilhelm Flitner und die deutsche Erwachsenenbildung*, w: J. Ruhloff, K. Schaller (red.): *Pädagogische Einsätze 1991*, Sankt Augustin, Academia Verlag, 1991, s. 269-285. Flitnera wkład w rozwój pedagogiki ogólnej zostaje poddany analizie w pracy pod red. H. Peukerta i H. Scheuerla: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag,1991.

nych gałęzi. Filozoficzne pytania są dla Flitnera zawsze pytaniami o człowieka, pytaniami dotyczącymi jego odpowiedzialności i przekonań, osobowości i kultury, ludzkiego losu i religijności, które z kolei są centralnymi zagadnieniami pedagogicznymi[11]. Kulturę widzi przez pryzmat filozofii Hegla jako pracę ducha w celu realizacji wartości prawdy, dobra i piękna.

„Radykalna krytyka kultury"[12] jest jedną z głównych cech charakterystycznych pierwszej rozprawy Flitnera dotyczącej oświaty ludowej z roku 1921, która nosi tytuł „Kształcenie świeckie"(*Laienbildung*). Książka ta miała charakter manifestu i odbiła się szerokim, polemicznym echem w środowisku niemieckich pedagogów. W Niemczech jeszcze w czasie I Wojny Światowej zaczęto się domagać stworzenia niezależnej od państwa oświaty dla dorosłych. Krytykowano przy tym rówcześnie rozpowszechnione w środkach masowego przekazu umoralnanie społeczne i lansowano popularyzację sztuki i nauki w celu zapewnienia jak najszerszym kręgom społecznym dostępu do duchowych osiągnieć ludzkości. Właśnie tę problematykę podejmuje Flitner w specyficzny i jemu tylko właściwy sposób w „Kształceniu świeckim". Głównym pytaniem na które stara się odpowiedzieć, jest pytanie czym jest kształcenie dorosłych i w jakich warunkach jest ono możliwe. Flitner stwierdza krytycznie, że jemu współczesne kształcenie dzieli się na elitarne, dostępne tylko dla wybranych „kształcenie kapłańskie" (*Priesterbildung*) i oferowane szerokim masom społecznym „kształcenie świeckie" (*Laeinbildung*). Adeptów kształcenia kapłańskiego nazywa ironicznie „tajemniczym zakonem pustelników" (*geheimer Einsiedlerorden),* podkreślając przez to ich wyobcowanie z realiów życia codziennego.

Źródłem tego oświatowego dualizmu jest jego zdaniem ideał kształcenia humanistycznego W. Humboldta, który Flitner krytykuje jako pozbawiony ogólnej ważnosci (*Allgemeingültigkeit*) i oparty na arystokratycznych stosunkach społecznych. W ideale humanistycznym dominuje jednostronna działalność naukowa, która nie dla wszystkich jest dostępna czy możliwa. Flitner mówi wprost o społecznej barierze ideału kształcenia wedlug Humboldta. Idąc konsekwentnie dalej krytykuje paradygmat scjentystczny, którego początki widzi w Oświeceniu i który jego zdaniem prowadzi do „odduchowienia swiata" (*Entgeisterung der Welt*). Stąd się wywodząca i przesycona intelektualizmem pedago-

---

[11] W. Flitner: *Die Abendvolkshochschule*, (1924), w: tenże: GS, t. 1., s. 120. Na ścisły i specyficzny związek pedagogiki z filozofią wskazuje Flitner w krótkim przeglądzie prac pedagogicznych, które jego zdaniem potwierdzają tezę , że jemu współczesna nauka pedagogiczna stopniowo osiąga swoją wobec filozofii autonomiczną i metodologicznie samodzielną pozycję. „*Die pädagogische Wissenschaft sucht in unseren Tagen aus einem Anhängsel philosophischer Systeme zu einer selbständigen, relativ „autonomen" Wissenschaft sich zu formen, indem sie sich auf ihr Verhältnis zur Philosophie und ihre eigenen Methoden besinnt.*" Tenże, *Zur pädagogischen Theorie* (1926), w: tenże: GS, t. 3., *Theoretische Schriften. Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik*, s. 211; cudzysłów w wydaniu oryginalnym.

[12] W. Picht: *Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland*, Braunschweig Berlin Hamburg, Georg Westermann Verlag, 1950, s. 84.

gika Herbarta powoduje spustoszenie dusz i prowadzi człowieka na manowce w pytaniu o właściwy sens jego egzystencji[13].

Istotą oświaty ludowej jest zdaniem autora „Kształcenia świeckiego" troska o duchowy wymiar życia człowieka w każdym rodzaju jego codziennej działalności – „*Der Sachverhalt „Volksbildung" bedeutet das Enthaltensein eines geistigen Lebens in dem werktätigen und gemeinen drin*"[14]. Przepełnione metafizyką życie duchowe powinno być osiągalne dla wszystkich warstw społecznych. Flitner opowiada się za życiem naturalnym, tak jak je widział i definiował Lew Tostoj i zarzuca humanizmowi, że preferuje postawę kontemplacyjną na koszt życiowego praktycyzmu.

Dalszą konsekwencją antyhumanistycznego ideału oświaty i wyrazem demokratycznych poglądów Flitnera jest zerwanie ze starą koncepcją oświaty ludowej, w myśl której „świeccy" mieli być kształceni przez „kapłanów". Flitner postuluje zniwelowanie tej różnicy i zbliżenie się obu warstw społecznych do siebie. Pierwszy krok w tym kierunku należałby do ludzi nauki i sztuki. Szczególnie sztuce przypisuje Flitner w oświacie dorosłych decydujące znaczenie, widząc ją jako surogat religii. Stwierdzając postępujący zanik religijności i rozprzestrzeniającą się laicyzację społeczeństwa, zwraca się w stronę sztuki i koncentruje się na muzyce, zwłaszcza ludowej, podkreślając jej istotne znaczenie w działalności oświatowej. Charakterystyczne dla Flitnera jest również przesunięcie w oświacie ludowej punktu ciężkości z przekazu zunifikowanego i nienaruszalnego kanonu dóbr kultury na konkretne życiowe doświadczenia jednostki, jej potrzeby i zainteresowania. Ten innowacyjny zwrot w kierunku „od dorosłych" jest odpowiednikiem, a raczej konsekwentną kontynuacją nastawienia „od dziecka", propagowanego w „Stuleciu dziecka" przez Ellen Key.

Bez wątpienia podejście Flitnera cechowało się wyraźną romantyczno-estetyczną proweniencją. Krytycy określali jego poglądy określali jako „powrót do nowego średniowiecza", „neoromantyzm o życiowo-reformatorskim charakterze" czy tez „patos oświatowy na gruncie idealistycznego pojmowania pojęcia kształcenia"[15]. Z całą pewnością zródła tej krytyki tkwiły głównie w mistyczno-

---

[13] W. Flitner: *Laienbildung*, (1921), w: tenże: GS, t. 1., s. 66-67.

[14] Ibidem, s. 29.

[15] S. Hessen: *Die Probleme der Erwachsenenbildung auf der internationalen Konferenz zu Cambridge*, w: W. Flitner, G. Kudritzki, (red.): *Die deutsche Reformpädagogik*, t. II. Stuttgart, Klett-Cotta, 1982, s. 181. Hessen cytuje tu krytykę „nowego średniowiecza" ze strony biorącego udział w konferencji przedstawiciela Polski, R. Dyboskiego. O neoromantyzmie pisze W. Picht: op. cit., s. 84. Patos oparty na idealistycznym podłożu jest określeniem, które znajdujemy u G. Miller-Kipp, *Laienbildung (1921) von Wilhelm Flitner*, w: R. Koernez, E. Meilhammer, K. Schneider, (red.): *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung*, Jena, Verlag IKS Garamond, 2007,s. 263-274. Flitner próbuje przenieść ideały romantyczno-ludycznego ruchu młodzieżowego o nazwie *Sera-Leute*, w którym jako młody człowiek sam brał udział, na grunt rodzącej sie kultury przemysłowej. Naiwny spirytualizm, utopia i euforia – oto określenia, których używa komentując ten okres swojego życia w napisanych wiele lat później wspomnieniach.

teologicznym języku Flitnera, któremu zarzucano ignorowanie pierwiastka rozumowego w rozwoju człowieka i preferowanie jednostronnej, zdominowanej przez życie duchowe pracy oświatowej. Takie zarzuty są jednak nieuzasadnione. Flitner widzi i propaguje możliwość – jak również konieczność – symbiozy sfery nauki ze sferą ducha.

W jego opinii nauka przyczynia się do pokonania naiwności, zabobonu i prymitywnego myślenia, które w zjawiskach fizycznych dostrzegają elementy meta-fizyczne. Duchowo zorientowaną „świeckość" porównuje Flitner z twórczą naiwnością dziecka, pasterza górskiego bądź artysty. W żadnym wypadku nie ma to nic wspólnego z prymitywnym zabobonem. Chodzi w niej o osiągnięcie spokoju i jedności duszy, „pierwotności oglądu" (*Ursprünglichkeit der Anschauung*) i „prostej wyrazistości przeżywania" (*einfache Deutlichkeit des Erlebens*). Flitner opowiada się za powrotem do natury i jest wyraźnym zwolennikiem pogladów Jean- Jacques Rousseau, wskazując równocześnie na znaczenie nauki, której jednak odmawia dominującego statusu w procesach kształtowania osobowości ludzkiej[16].

W zakończeniu „*Laienbildung*" czytelnik spotyka jednoznaczną deklarację w kierunku połączenia „jasności umysłu oraz związanej ze wspólnotą duchowości" (*Vernunfthelle und gemeinschaftsgebundene Geistigkeit*). Te z kolei miałyby prowadzić do rozumnego porządku społecznego (*vernunftgestaltete soziale Ordnung*). Solidarny, prosty i pracowity naród tworzący wspólnotę gospodarczą miałby być celem oświaty ludowej. *Volksbildung ist Volkbildung* – oświata ludowa jest właściwie oświatą narodową – to sformułowanie oddaje dokładnie tak ważną dla Flitnera intencję integracji całego społeczeństwa. Integracji realizowanej dzięki oświacie opartej na demokratycznej partycypacji w dobrach kultury.

„*Laienbildung*" komentowano również z punktu widzenia braku jakiegokolwiek odniesienia do stosunków politycznych[17]. Ciągnąca się przez lata krytyka idei zawartych w tym dziele doprowadziła zdaniem W. Pichta do powstania nowego ujęcia oświaty dorosłych, które określa jako zorientowane na rzeczywistość (*wirklichkeitsgehorsam*)[18]. Efektem tej krytyki była rewizja poglądów Flitnera twierdzącego w 1928 roku, że Pedagogika Reform stoi na światopoglądowym gruncie „mistyczno- panteistycznej religijności z różnymi odcieniami

---

[16] „*Das Wissenschaftliche also in unserer Arbeitsweise und damit auch im Leben weiter vorhanden – aber nicht herrschend über die Bildung des innersten und wesentlichen Menschen.*" W. Flitner: *Laienbildung*, GS, t. 1., s. 78.

[17] Te nieraz bardzo ostre krytyki pochodziły ze strony różnych ugrupowań reprezentujących budząca się świadomość polityczną warstw bądź ugrupowań społecznych, np. klasy robotniczej czy też chłopstwa. Zob. J. Henningsen: *Zur Theorie der Volksbildung. Historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit*, Berlin, Carl Heymanns Verlag, [1959].

[18] W. Picht: op. cit., s. 1. W szczególności chodziło tu o rywalizację dwóch zasadniczo odmiennie zorientowanych nurtów oświaty ludowej: tzw. Kierunku Berlińskiego pod przewodnictwem W. Pichta i szkoły z Turyngii, na czele której stał W. Flitner. Pierwsza była zorientowana scjentystycznie, zaś ugrupowanie Flitnera opowiadało się za pedagogiką ducha.

naturalizmu"[19]. Do pierwiastka neo-romantycznego, który tak zdominował jego poglądy na oświatę ludową, odnosi się krytycznie pisząc rok później, że przyczyną pomyłki ruchu romantycznego nie było odrzucenie kultury współczesnej lecz monistyczna metafizyka, według której wymyślono nowy porządek i interpretowano przeszłość[20]. Romantyzm oparty na takiej monistycznej, panteistyczno-idealistycznej i nostalgicznie zorientowanej na minione epoki metafizyce nazywa Flitner „reakcyjnym" i postuluje jego zniesienie na rzecz holistycznej wizji świata (*ganzheitliche, gestaltphilosophische Betrachtung der Welt*), będącej syntezą elementów racjonalno-przeżyciowych i indywidualno-społeczno-historycznych. Zmiana stosunku Flitnera do tematów społeczno-politycznych i religijnych jest wyraźnie widoczna w drugim wydaniu „*Laienbildung*". Generalnie trzeba stwierdzić, że mocno teologizujące zabarwienie pierwszego wydania zostało w roku 1931 zastąpione przez terminologię z zakresu socjologii oświaty[21].

Doniosłość oświaty dorosłych w kontekście krytyki kultury

Hanna Solarczyk-Szwec słusznie uważa, że „(...) refleksja nad edukacją dorosłych jest nierozerwalnie związana ze społecznymi, politycznymi, gospodarczymi, instytucjonalnymi, personalnymi uwarunkowaniami praktycznej pracy oświatowej z dorosłymi"[22]. Zatem logiczną konsekwencją tej tezy dla teoretyka jak też historyka wychowania jest zwrot w kierunku wieloaspektowej analizy tychże wyżej wymienionych determinantów refleksji andragogicznej, które można by w zasadzie zamknąć w szeroko ujętym pojęciu kultury bądź cywilizacji.

Okres od 1918 do 1933 roku został w historiografii niemieckiej nazwany Republiką Weimarską, ponieważ był to czas pierwszej w historii Niemiec demokracji. Na jej powstanie i rozwój wpłynęły zarówno radykalnie nowa sytuacja zewnętrzna: I Wojna Światowa, zmiana granic państwowych, wysokie reparacje wojenne i kryzys światowy, jak też i sytuacja wewnątrzpolityczna: pucze polityczne, inflacja, bezrobocie i wielkie zubożenie społeczestwa, niestabilne stosunki partyjne i przemiany w systemie gospodarczym. Historyczno-społeczno-edukacyjna analiza tych zjawisk jest wiodącym motywem całego szeregu artykułów Flitnera opublikowanych w latach dwudziestych i trzydziestych. Poza kontynuacją podjętej już w „Kształceniu świeckim" zdecydowanej

---

[19] W. Flitner: *Die drei Phasen der pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage*, (1928)w: tenże, GS, t. 4, s. 238. Zob. również: Tenże: *Neue Wege der Erziehung und Volksbildung* (1928), w: GS, t. 4, s. 170-231.

[20] "*Worin die romantische Bewegung fehlging, war nicht diese Ablehnung der Gegenwartskultur, sondern die Metaphysik, von der aus die neue Ordnung erdacht und die Deutung der vergangenen unternommen wurde."* tenże, *Das romantische Element in der Erwachsenenbildung und seine Überwindung* (1929), w: tenże: GS, t. 1., s. 197

[21] Zob. J. Henningsen: op. cit., s. 61-63.

[22] H. Solarczyk-Szwec: op. cit., s. 13.

krytyki paradygmatu scjentystycznego, dochodzi tu do głosu krytyka stosunków społecznych i politycznych uzupełniona uwagami na tematy religijne i etyczno-obyczajowe. W artykule traktującym o charakterze Nowego Wychowania z roku 1924 Flitner wychodzi z założeń Rousseauowskiego „Emila" i twierdzi, ze istnieją trzej mistrzowie wychowania: natura, ludzie i rzeczy. „Ludzie są społeczeństwem, a społeczeństwo oddziaływuje kształcąco" [23]. Jego diagnoza społeczna jest jednoznacznie negatywna: społeczeństwo jest niemoralne, co ma ważkie konsekwencje dla wychowania. „Zepsucie" (*Verderbnis*) wychowujących sił społeczeństwa widzi Flitner w trudnej sytuacji mieszkalnej wielkich miast, warunkach pracy w gospodarce kapitalistycznej oraz ubóstwie małych rodzin miejskich. Wielkim wyzwaniem dla całej pedagogiki, w tym również dla oświaty ludowej, jest rozpad bądź też wewnętrzna pustka tradycyjnych wspólnot religijnych, negatywne oddziaływanie prasy, kina, wyszynków, kiczowatych teatrów i książek. Również rodzina jako instancja wychowawcza utraciła swój wpływ wychowawczy. Tak bardzo w tej sytuacji konieczne odrodzenie edukacyjne widzi Flitner między innymi w ideach nowego wychowania według Bertholda Otto i Georga Kerschensteinera. Wywodząca się z tej tradycji i postulowana przez Flitnera oświata dorosłych powinna mieć charakter wyzwalający i prowadzić do uwolnienia duszy od negatywnych balastów społeczeństwa w celu jej twórczego i produktywnego rozwoju we wspólnocie z innymi[24]. Trudna powojenna sytuacja w Niemczech i jej destruktywny wpływ na edukację poddana została dogłębnej i całościowej analizie w dziele zbiorowym wydanym w roku 1927 przez popierającą pokój międzynarodowy Fundację Carnegie. W pracy tej zatytułowanej „Wojna a młodzież" Flitner potępia wojnę, która jego zdaniem zniszczyła całą pracę wychowawczą, zarówno tę tradycyjną, jak też i nowy ruch pedagogiczny. „Historyczne katastrofy są – wychowawczo patrząc – jak wielkie zarazy. (...) Wojna i cały łańcuch jej skutków jest historyczną katastrofą największego rozmiaru, przede wszystkim dla narodu niemieckiego, którego struktura, podobnie jak w narodzie rosyjskim, największego uszczerbku doznała. Spośród wielkich systemów wychowawczych wojna zniszczyła po kolei najpierw rodzinę, potem porządek społeczny, postawy zawodowe, nastawienie do pracy, metodę gospodarczą – szczególnie konsumpcję dóbr materialnych i w końcu państwo"[25]. Następstwem wojny była utrata porządku moralnego i ważnych dla wychowania ideałów.

---

[23] W. Flitner: *Vom Charakter der neuen Erziehung* (1924), w: tenże: GS, t. 4., s. 7.

[24] Korzenie odrodzeniowego ruchu pedagogicznego oraz ich kontekst kulturowy analizuje Flitner w pracy pt. „*Die Führer der pädagogischen Erneuerung* (1925), w: tenże: GS, t. 4, s. 12-20.

[25] Tenże: *Der Krieg und die Jugend* (1927), w: tenże: GS, t. 4., s. 61. Por. również krytykę „amerykańsko-europejskiego procesu cywilizacyjnego", pod pojęciem którego Flitner rozumiał rozwój techniki, elektryczności, samolotów, rozszerzenie się ruchu światowego, polityki i gospodarki światowej w artykule „*Die junge Generation in unserem Volke*" (1928), w: tenże: GS, t. 4., s. 247 i passim.

W rozdziale na temat związku wojny z wolną pracą oświatową (*freies Volksbildungswesen*) Flitner opowiada się za polityczną niezależnością oświaty dorosłych i krytycznie komentuje propagandystyczne starania państwa dążące do wyjaśnienia społeczeństwu przyczyn i skutków wojny oraz uświadamiające obywatelskie obowiązki przez wykłady, broszury czy też przemówienia. Innym rodzajem sterowanej przez państwo działalności oświatowo- wychowawczej dla dorosłych były oferujące tanią rozrywkę tak zwane wieczory rozrywkowe (*Unterhaltungsabende*). Jeszcze w czasie wojny pojawiły sie głosy krytykujące propagandystyczny, rozrywkowy bądź też podyktowany wyłącznie przez żądzę zysku charakter oświaty dorosłych. Jako pionierów ruchu odnowy wymienia Flitner Waltera Hofmanna (Lipsk),Theodora Bäuerle i Otto Wilhelma, (Badenia), G. Kocha (Hesja) i Eduarda Weitscha (Turyngia). Flitner komentuje ich poglądy i wtóruje ich postulatowi głoszącemu konieczność nowej, odpowiedzialnej i planowej oświaty dorosłych.

Flitner wskazuje również na ważne zadania oświaty dorosłych w dziedzinie moralności i obyczajów społecznych. Jego zdaniem wartości takie jak zawód czy ojczyzna, grzech, honor bądź śmierć straciły swój sakralny charakter. W rezultacie upadku tradycyjnych fundamentów moralnych nastąpiło „odczarowanie świata", którego efektem jest rozkład świata i myślenie przedmiotowe zabijające sens rzeczywistości duszy, bez której nie ma ani osoby, narodu, wolności wewnętrznej i szczęścia[26]. Tradycyjne życie we wspólnocie zostało zastąpione przez dehumanizujące „umasowienie" (*Vermassung*) prowadzące w efekcie do samotności. To osamotnienie dotyczy zdaniem Flitnera całego społeczeństwa. Na szczycie drabiny społecznej jest ono rezultatem zaawansowanej indywidualizacji jego członków. Zaś kolektywizacja życia w niższych warstwach społeczeństwa prowadzi do egzystencjalnej samotności ich stosunkowo wyemancypowanych jednostek. Uwzględniając procesy rozwoju społeczno-politycznego z ich rzeczowo-racjonalnymi determinantami, nowe wychowanie koncentruje się na duchowej dymensji człowieka, którą uważa za sedno zarówno personalnej jak i społecznej egzystencji – twierdzi Flitner.

Flitner ujmuje swoją krytykę kultury dość szeroko pisząc: „Krytyka kultury zwraca się przeciwko profanacji wszystkiego co święte, przeciwko racjonalizmowi, głębokiej niewierze, niewiedzy na temat podstaw życia duszy, machia-

[26] „*Dieser Prozess der „Entzauberung der Welt" hat uns die Welt erst auseinandergelegt und uns das sachliche Denken gegeben, aber er hat, so sagt sich die neue Erziehung, zugleich auch die Grenze überschritten, innerhalb deren er heilsam und wirklichkeitsöffnend ist; er hat den Sinn für seelische Wirklichkeiten getötet, ohne die es keine Person, kein Volk, keine innere Freiheit und kein Glück gibt*". W. Flitner: *Neue Wege der Erziehung und Volksbildung* (1928), w: tenże, GS, t. 4., S. 186. Max Weber opisując naukę jako zawód, użył w roku 1919 pojęcia „odczarowanie swiata" (*Entzauberung der Welt*), definiowanego przezeń jako postępujący proces racjonalizacji i intelektualizacji życia. Tenże: *Wissenschaft als Beruf* (1919), w: tenże: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, red. J. Winckelmann, Tübingen, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1968, s. 594. W dorobku Flitnera widać wyraźnie pokrewieństwo z myślą opowiadającego się za socjologią rozumiejącą (*verstehende Soziologie*) Webera.

wellizmowi w polityce, niezdolności do życia we wspólnocie, nieograniczenia w spożyciu dóbr, które są cechami nowoczesnego Zachodu"[27]. Charakter i zadania oświaty ludowej Flitner widzi przez pryzmat krytyki kultury w kształtowaniu duchowego wymiaru każdego człowieka.

Pedagogika dorosłych jako ważna część pedagogiki ogólnej

Opisując „Nowe drogi wychowania i oświaty ludowej" Flitner stwierdza, że pedagogika społeczna (*Sozialpädagogik*) i kształcenie dorosłych (*Erwachsenenbildung*) są dwoma nowymi dziedzinami wprowadzonymi do pedagogiki ogólnej przez Nowe Wychowanie. Pedagogika społeczna, określana przez Flitnera jako „pedagogika doraźnej pomocy" (*Pädagogik der Nothilfe*) albo jako „pedagogika w sytuacjach potrzeby" (*Pädagogik der Notzustände*[28]) zajmuje się sposobami niesienia pomocy osobom, które ze względów osobistych bądź społecznych znalazły się w trudnej sytuacji życiowej. Ważnym uzupełnieniem pedagogiki doraźnej pomocy jest kształcenie dorosłych, które Flitner nazywa pedagogiką pomocy życiowej – *Pädagogik der Lebenshilfe*. W pismach dotyczących problematyki pedagogiki dorosłych Flitner operował dwoma pojęciami. Chronologicznie pierwszy był termin *Volksbildung*, który tłumaczymy jako oświatę ludową oraz *Erwachsenenbildung* czyli kształcenie dorosłych. *Volksbildung* odzwierciedlało ideę społecznej emancypacji warstw niższych i integracji społeczno-narodowej, których teoretycznymi podwalinami była teoria demokratycznego kształcenia świeckiego. Postulat demokratyzmu kształcenia opierał się z kolei na bazie egalitaryzmu w dostępie do dóbr kultury oraz na sloganie oświata ludowa jest kształtowaniem narodu" (*Volksbildung ist Volkbildung).* *Erwachsenenbildung* jest zorientowane antropologicznie i koncentruje się na podmiotowym procesie kształcenia jednostki wraz z jego metodyczno-dydaktycznymi aspektami[29].

---

[27] Tenże: *Der Krieg und die Jugend*, GS, t. 4., s. 65.

[28] Tenże: *Die theoretische Pädagogik* (1929), w: tenże: GS, t. 3., s. 261. Artykuł ten zawiera wyraźną deklarację przynależnosci tematyki uniwersytetu ludowego i wolnej oświaty ludowej do całokształtu nauk pedagogicznych (zob. s. 265).

[29] Początkowy monopol przerodzony później w dominację terminologiczną kończy się wypadku *Volksbildung* wraz epoką wilhelmińską, po której coraz częściej pojawia sie w literaturze fachowej pojęcie *Erwachsenenbildung*. Flitner twierdzi, że niemieckie pojęcie *Erwachsenenbildung* wraz z jego znaczeniem pochodzi od angielskiego Adult Education. Pierwiastki emacypacji i integracji społecznej leżą u podstaw duńskiej Folkehogskole Grundtviga, która była wzorcem niemieckiej *Volkshochschule* czyli uniwersytetu ludowego. Zob. W. Flitner: GS, t. 11, *Erinnerungen*, s. 307. Por. D. Lenzen, (red.): *Pädagogische Grundbegriffe*, *Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2006, s. 408-409 jak również J. H. Knoll, K. Künzel (red.): *Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung. 150 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel ausgewählter Forschungsfragen*, Köln Wien, Böhlau Verlag, 1980. *Volks-bildung* można na zasadzie analogii do *Volks-hochschule* (uniwersytet ludowy bądź powszechny) tłumaczyć jako oświatę ludową albo powszechną.

Swój wykład habilitacyjny na uniwersytecie w Jenie w roku 1922 Flitner poświęca problematyce kształcenia dorosłych. Komentując pedagogikę Herbarta twierdzi, że kształcenie (*Bildung*) oznacza permanentny, całe życie trwający rozwój duchowy człowieka partycypującego w tworzeniu kultury[30]. W opublikowanej pod koniec okresu weimarskiego „Pedagogice systematycznej" natrafiamy na umieszczoną w kontekście egzystencjalno-etycznym interpretację pojęcia *Bildung*, które oznacza duchowy wymiar człowieka determinowany przez wpływy środowiska naturalnego i interpretowanej w kategoriach hermeneutycznych sytuacji historycznej. W sensie aktywnym oznacza *Bildung* kształtowanie ludzkiego ducha, w którym to procesie pedagogiczna metoda rozumienia (*Verstehen* według Diltheya) skierowana jest w stronę osobowości[31].

Pozostając w kręgu wpływu myśli Diltheya, Flitner wskazuje na znaczenie oddziaływania realiów historycznych kształtujacych biografię jednostki. Historyczne uwarunkowania nakładają się na podkreślane przez naturalistów biologiczne determinanty życia jednostki. W swoich rozważaniach na temat metody pedagogicznej Flitner nadaje zagadnieniu historyczności ludzkiej egzystencji decydujące znaczenie i wyciąga z tego wniosek o niezależnej od wieku rozwojowego potrzebie nieustannego kształcenia (*Bildung* w sensie wyżej objaśnionym). Praca pedagogiczna z młodzieżą, z dorosłymi czy też samowychowanie w grupach mają jedną wspólną cechę. Jest nią wzajemna zależność konkretnych wymagań życiowych w których ideał odnosi się w celu własnej realizacji do konkretnej sfery historycznej. W ten sposób powstaje ścisły związek wymagań o charakterze biologicznym, historycznym i etycznym[32]. Rozumiejąc kształcenie jako rozwój duchowy przez całe życie Flitner postuluje pedagogiczną unię pedagogiki szkolnej, uniwersyteckiej i kształcenia dorosłych.

Od czasów „*Laienbildung*" Flitner konsekwentnie stoi na stanowisku, że rozwój ducha subiektywnego nie jest celem samym w sobie. Jest on podporządkowany etyce społecznego współżycia, kierowanego przez pryncypia ludzkiej godności, wzajemnego poszanowania i zrozumienia pomiędzy przedstawiciela-

---

Zob. oba hasła w: W. Okoń, J. Dembska, B. Niemierko: Pięciojęzyczny słownik terminów pedagogicznych, Wrocław Warszawa Kraków Gdańsk Lódź Ossolineum, 1990, s. 173.

30 W. Flitner: *Das Problem der Erwachsenenbildung* (1923), w: tenże: GS, t. 1, s. 82.

31 W. Flitner: *Systematische Pädagogik*. *Versuch eines Grundrisses zur allgemeinen Erziehungswissenschaft* (1933), w: tenże: GS, t. 2, *Pädagogik,* s. 28. Jako ostateczny cel pozostaje człowiek, który w nawet w skrajnej ostateczności zachowa duchowy i etyczny wymiar osoby: „*Letztes Ziel bleibt der Mensch, der sich auch im äußersten Notfall geistig und sittlich als Person behauptet*." – twierdzi Flitner w rozdziale pt. „*Theorie der Bildsamkeit*" , s. 81; zdanie jest napisane kursywą w wydaniu oryginalnym.

32 Tenże, *Neufassung der methodischen Grundfrage* (1930), w: tenże: GS, t. 9., *Volkschule und Elementarbildung*, s. 83. Duchowymi mentorami Flitnera byli Wilhelm Dilthey, Max Frischeisen-Köhler i Theodor Litt. Znaczenie ich poglądów dla pedagogiki poddaje Flitner analizie w swojej pracy pt. „*Neue Arbeiten zur pädagogischen Theorie*" z roku 1925; zob. tenże, GS, t. 3., s. 201-210. Poglądy wyżej wymienionych pedagogów są wyraźnie widoczne w dialektyczno-egzystencjalnej nauce o wychowaniu Flitnera opisanej w „*Systematische Pädagogik*" z roku 1933.

mi różnych narodowości, klas bądź warstw społecznych. Ważną cechą uzasadnionego przez etykę społeczną i przyczyniającego się do jedności narodowej kształcenia dorosłych jest jego suwerenność w sensie niezależności od państwa, stąd też określenie *freie Volksbildung* – wolna oświata ludowa. To podkreślanie jedności narodowej jako celu oświaty ludowej w Republice Weimarskiej zostało później przez część krytyków ocenione jako ideologiczno-społeczne przygotowanie podłoża dla narodowego socjalizmu. Zarzut taki wobec Flitnera jest naszym zdaniem bezpodstawny. Pierwiastek narodowy w jego pedagogice nigdy nie jest ani rewanżystyczny ani szowinistyczny. Zaraz po I Wojnie Światowej w kształceniu dorosłych widział Flitner ważny przyczynek do – jego zdaniem – wprost koniecznej wspólnoty narodu niemieckiego z innymi narodami europejskimi. W swoich pracach Flitner uzasadnia rolę i znaczenie pedagogiki dorosłych w staraniach o pokój międzynarodowy[33].

Centralna rola i charakter uniwersytetu ludowego

Część dorobku Flitnera dotyczącego pedagogiki dorosłych jest również poświęcona problematyce organizacyjno-metodycznej, co miało zapewne swoje uzasadnienie w jego praktycznej działaności na uniwersytecie ludowym w Jenie. Do metodyki kształcenia dorosłych Flitner wprowadza pojęcie „wspólnoty pracy" (*Arbeitsgemeinschaft*), która w przeciwieństwie do raczej pasywnej formy wykładu opiera się na aktywnym udziale osób uczestniczących w procesie kształcenia. Drugą ważną metodą aktywizującą jest jego zdaniem dyskusja. Faworyzowaną metodą rozumowania jest metoda indukcji. Flitner pokreśla duże znaczenie ciepłej, zabarwionej humorem ale wolnej od ironii, atmosfery nauczania będącego właściwie wspólnym poszukiwaniem nauczyciela razem z dorosłymi. Celem nauczania nie jest przyswajanie wiadomości czy opanowanie teoriii naukowych, lecz rozwój myślenia, zdolności obserwacji, rozumienia i kształcenia wyrazu artystycznego[34].

Kształcenie osobowości przez sztukę , dokładniej tłumacząc – przez muzy (*musische Bildung*) jest metodyczną regułą w proponowanej przez Flitnera dostępnej dla wszystkich warstw społecznych oświacie ludowej. To właśnie na przykładzie kształcenia muzycznego Flitner opisuje już w „*Laienbildung*" wspólnotę pracy jako możliwość zniesienia asymetrii w oświacie ludowej. Flitner

---

[33] Por. W. Flitner: *Der Lehrplan der Volkshochschule* (1921), w: tenże: GS, t. 1., s. 23. Pacyfizm jako zadanie pedagogiczne jest poruszany w artykule pt. „*Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen*" (1931), w: tenże: GS, t. 4., s. 290-307. Por. również pracę Flitnera *Extensive und intensive Volksbildung* (1930)

[34] W. Flitner: *Zur Volkshochschul-Pädagogik* (1919), w: tenże: GS, t. 1., s. 13-17. Zagadnieniu wspólnoty pracy poświęcony jest artykuł „*Warum mehr Arbeitsgemeinschaften*?" (1920). W: Ibidem, s. 17-19. Ze względu na ograniczoną objętość niniejszego artykułu zajmujemy się problematyką metodyczną tylko ogólnie. Zainteresowanemu czytelnikowi polecamy napisany na prośbę S. Hessena artykuł „*Die Abendvolkshochschule*" (1924) opublikowany w 1. tomie Pism Zebranych Flitnera (s. 97-129).

widzi w kształceniu dorosłych kontynuację edukacji szkolnej jako dążenie do prawdy i przekazywanie wartości moralnych za pośrednictwem medium jakim jest sztuka. Decydujące przy tym jest bezpośrednie budzenie i rozumienie ducha miłości i nadziei, czynnego człowieczeństwa, dobrych obyczajów[35].

Flitner uważa uniwersytet ludowy (*Volkshochschule*) za centralną instytucję kształcenia dorosłych niezależnie od ich pochodzenia społecznego. Program nauczania uniwersytetu ludowego opiera sie na 3 kręgach tematycznych: pracy zawodowej, rodzinie i roli obywatela w państwie. Oświata ludowa powinna mieć ścisły związek z praktyką życia codziennego posiadając przy tym równocześnie charakter wyzwania intelektualnego. W wypadku pracy Flitnerowi nie chodzi ani o kształcenie uniwersyteckie (*Hochschulbildung*), ani zawodowe (*Berufserziehung*), lecz o wolną oświatę ludową (*freies Volksbildungswesen*), której celem jest rozwój osobowościowy. Flitner opowiada się za autonomicznym charakterem oświaty ludowej, przypisując jej jako główne zadanie umożliwienie powiązania świata obiektywnej kultury z indywidualną rzeczywistocią warunków pracy zawodowej. Oczywiście, mówiąc słowami Hessena, ta autonomia nie jest autarkią. Flitner postuluje realizowane pod różnymi postaciami powiązanie kształcenia akademickiego (*gelehrte Bildung*) z kształceniem w uniwersytetach ludowych[36].

Zadaniem oświaty dorosłych w zakresie pracy zawodowej jest jej uduchowienie przez kształtowanie „kolektywnej odpowiedzialności i poczucia racjonalności", akcentowanie jej twórczego charakteru, troska o zasady etyczne w zakładzie pracy jak również organizacja czasu wolnego[37]. Jeśli chodzi o rolę nauczyciela w oświacie dorosłych, to Flitner widzi go jako neutralnego pedagoga, który uświadamiając sprzeczności religijno-światopoglądowe sam jednak nie zajmuje wobec nich stronniczego stanowiska, przygotowując w ten sposób swoich podopiecznych do świadomego i samodzielnego wyboru określonego kierunku myślenia i działania. Realizacja autonomii pedagogiki jako nauki dokonuje się właśnie dzięki takiej postawie nauczyciela. „ Od nauczyciela w uniwersy-

---

35 *Das entscheidende – der Geist der Liebe und Hoffnung, die tätige Humanität, die gute Sitte – lässt sich unmittelbar wecken und verstehen."*W. Flitner: *Theorie des pädagogischen Weges* (1930/1968), w: tenże: GS, t. 9., *Volksschule und Elementarbildung*, s. 72. „*Der Verlust der Darstellung des Sittlichen im Sinnlichen ist ein Verlust in der Substanz des geistigen Daseins (...)"* – sztuka ograniczająca się tylko do wrażeń zmysłowych i pozbawiona elementów etycznych jest stratą dla substancji bytu duchowego – uważa Flitner i postuluje symbiozę etyki z estetyką w pedagogice. Tenże: *Musische Bildung und Zeitlage* (1932), w: tenże, GS, t. 9., s. 88.

36 Tenże: *Theorie des pädagogischen Weges*, (1930), GS, t. 9., s. 73. Por. dogłębne i bardzo systematycznie przedstawione poglądy M. Schelera na temat odrębności i równocześnie potrzeby kooperacji pomiędzy obiema drogami kształcenia, jakie są zawarte w wydanej w roku 1921 pracy „*Universität und Volkshochschule*". Flitner na tę pracę się powołuje.

37 W. Flitner*: Die Bedeutung der Berufserziehung für Volksbildung und Volkskultur in der gegenwärtigen Lage,* (1927), w: tenże, GS, t. 4., *Die pädagogische Bewegung. Beiträge-Berichte-Rückblicke*, 1987, s. 44-55.

tecie ludowym wymagany jest duchowy ascetyzm"– pisze Flitner[38] rozpatrując zagadnienie światopoglądu w pedagogice. W obliczu pluralizmu swiatopoglądowego powinien on zachować neutralność w celu realizacji ideału kształcenia (*Bildungsideal*), jakim jest aktywny obywatel zainteresowany życiem publicznym, a równocześnie wolny od zawziętości politycznych i resentymentów partyjnych. Nauczyciel dorosłych powinien uczyć uznania zarówno wiedzy jak i metafizyki. Jego zadaniem jest kształtowanie postaw poszanowania i respektu wobec niższych warstw społecznych, wobec kobiety i matki oraz większej dojrzałości duchowej i odpowiedzialności.

Oprócz wymienionych już szeroko pojętych zagadnień metodycznych należy jeszcze wspomnieć, iż niektóre prace Flitnera są poświęcone analizom historycznym niemieckiego ruchu uniwersytetów ludowych[39]. Zaś podsumowaniem jego poglądów na kształcenie dorosłych w okresie Republiki Weimarskiej jest jego artykuł z roku 1930 noszący tytuł „*Extensive und intensive Volksbildung*". Autor krytykuje tu minione, extensywne, kształcenie dorosłych i opowiada się za jego intensywną formą, określając ją jako aktywizującą działalność kształcącą wywodzącą się z indywidualnych potrzeb oraz zainteresowań osób dorosłych. Rozwój osobowości uczestników kształcenia następuje na drodze ich personalnego spotkania z nauczycielem. Flitner pozostaje wierny swojemu krytycznemu stosunkowi do wszechstronnego ideału kształcenia humanistycznego i pisze konsekwentnie, że „Ideał człowieka wszechwiedzącego nie jest żadną miarą dla kształcenia robotników, chłopów czy mieszkających w wielkich miastach nowoczesnych przedstawicieli stanu średniego"[40]. Kształcenie dorosłych nie może się tylko ograniczać do przekazu zdobyczy nauki. Wiedza jest ważnym ale nie jedynym elementem edukacyjnego przekazu, istotny jest całokształt potrzeb duchowych człowieka. Tutaj Flitner daje się poznać jako pragmatyk, lansowane przez niego kształcenie dorosłych jest działaniem zorientowanym na teraźniejszość i zadania dnia codziennego. Jego zadaniem jest kształtowanie wiedzy i umiejętności (*Wissen und Können*), co oznacza symbiozę teorii z praktyką. Flitner ma tu na myśli między innymi takie zagadnienia jak kultura domowa, oświata zdrowotna i higiena, budowa anatomiczna i rozwój człowieka, opieka nad małym dzieckiem czy wychowanie dzieci generalnie, praca społeczna, udział w życiu politycznym i działalność w związkach zawodowych. Pracę społeczną na rzecz stowarzyszeń, opieki społecznej, działalność charytatywną nazywa „drugim światem zawodowym" (*zweite Arbeitswelt*) i podkreśla, że nie chodzi w nim o umiejętności techniczno-praktyczne, które są w wykonywaniu zawodu niezbędne, lecz o kształtowanie postaw prospołecznych. Trzecim ważnym obsza-

[38] Tenże: *Das Bildungsproblem als Problem der Weltanschauung* (1929), w: tenże: GS, t. 3., s. 32. Na ten temat zob. również: Tenże, *Zur Jugendwoche des Hohenrodter Bundes in Rotenburg* (1926), w: tenże, GS, t. 4., s. 23-25.

[39] Zob. tenże, *Volkshochschule und Erwachsenenbildung* (1928), w: tenże: GS, t. 1., s. 177-190 oraz częściowo cytowana już praca „*Der Krieg und die Jugend*".

[40] Tenże: *Extensive und intensive Volksbildung* (1930), w. tenże, GS, t. 1., s. 206.

rem pracy pedagogicznej z dorosłymi jest organizacja czasu wolnego zawierająca w sobie zarówno elementy rekreacji fizycznej jak i wartości duchowe. Celem wpływu pedagogicznego musi stać się człowiek, który wie jak można sobie i swoim wspólnotom duchowo, moralnie i przez czynne działanie pomóc. Mówiąc słowami Flitnera: „*Der Mensch, der sich und seinen Gemeinschaften geistig, moralisch und im Können zu helfen weiß, muss unser Ziel werden"*[41]. W zakończeniu zostaje jeszcze podjęty temat neutralności kształcenia dorosłych. Autor jest przekonany, że praca oświatowa powinna być ponadwyznaniowa i apolityczna po to, żeby móc zrealizować jej cel, jakim jest jedność narodowa oraz zrozumienie i pojednanie między narodami. Flitner postuluje poszerzenie kształcenia narodowego ażeby poznać i zrozumieć to co inne, specyficzne bądź obce. Akceptacja różnic wewnątrzspołecznych bądź międzynarodowych ma się dokonać w świecie pod egidą humanizmu, chrześcijaństwa i solidarności dzięki kooperacji, która jednak równocześnie pozwala na zachowanie i poszanowania własnego myślenia, odczuwania i formy życia[42].

„Pomimo zewnętrznego opanowania i pogodnego nastroju człowiek współczesny tak naprawdę żyje w głębokiej wewnętrznej niepewności" – aktualność myśli andragogicznej Flitnera

„*Laienbildung*" zajmuje kluczową pozycję we Flitnerowskim dorobku okresu Republiki Weimarskiej. Właśnie na nim koncentruje się większość prac poświęconych wkładowi tego pedagoga w dziedzinę teorii oświaty dorosłych. Niniejszy artykuł nie ogranicza się tylko do tej pozycji i omawia w syntetycznym skrócie wcześniejszy jak i późniejszy, tematycznie szerszy dorobek, teoretyczny dotyczący problematyki andragogicznej. Przy tym zostaje uwzględniony aspekt stosunku andragogiki do pedagogiki ogólnej. Równocześnie zostaje podjęta próba systematyzacji i ewolucji poglądów Flitnera na obszarze myśli andragogogicznej, która w latach Republiki Weimarskiej zajmowała pokaźną część jego pedagogicznej twórczości i działalności praktycznej.

Flitner dostrzegał i analizował w swoich pracach egzystencjalną niepewność człowieka czasów początku XX wieku i jako pedagog wskazywał równocześnie na możliwości działania oparte na zorientowanym na problematyce wartości personalizmie pedagogicznym, który uważał za fundament nauk pedagogicznych. Definiowana przez niego w kontekście zagadnienia wartości pedagogika człowieka dorosłego jest integralną częścią całości myśli pedagogicznej. W swoim dorobku Flinter udowadnia, że wyzwania – czy wręcz zagrożenia – przed jakimi stoi człowiek są równocześnie zadaniami o wymiarze edukacyjnym, łą-

---

41 Ibidem, s. 209.

42 *Wir brauchen eine Erweiterung der nationalen Bildung, die das Andersartige, Eigene, Fremde versteht und achtet, auch ohne sich ihm angleichen zu können oder Angleichung von ihm zu verlangen. Unter Anerkennung von solcher Verschiedenheit gilt es, Humanität, Christlichkeit und Solidarität in der Welt zu verwirklichen in einer Kunst der Kooperation, die von jedem das Opfer des Verständnisses der Andersartigkeit verlangt, aber jedem die eigene Form, Denkweise, Empfindung, Lebensart gestattet.",* Ibidem, s. 213.

cącymi nierozerwalnie zagadnienia antropologiczne z problematyką aksjologiczną. Autor „*Laienbildung*" podkreślał to w sędziwym wieku 92 lat, kiedy pisał, że nasza wolność i rzeczywistość opierają się na danym nam stosunku do innych i na wspólnym z innymi działaniu, włączając w to również ramy instytucjonalne. Człowiek ma w życiu zadanie do wypełnienia, a jego egzystencja jest nieodłącznie związana z odpowiedzialnością i miłością. „Historyczny kosmos" bez wpływu zasad moralnych byłby dla Flitnera niezrozumialy[43]. Życie i dorobek pedagogiczny Flitnera zachęcają do analizy i weryfikacji tych tez w odniesieniu do człowieka czasów współczesnych.

Krytyczny stosunek do kultury i cywilizacji, moralno-filozoficzna proweniencja zagadnień pedagogicznych, związek rozwoju personalistycznego z epoką historyczną , powiązanie etyki z estetyką oraz doniosłość kształcenia i rozwoju przez całe życie – dorobek andragogiczny Flitnera jest dla teoretyków i praktyków zainteresowanych dzisiaj tymi zagadnieniami edukacji dorosłych z całą pewnością wartościową i inspirujacą lekturą.

Bibliografia

Wilhelm Flitner's (1889–1990) input into the shaping of a German adult education theory in the Weimar Republic (1918–1933)

Key words: Weimar Republic, Wilhelm Flitner, adult education

Summary: In the article, Wilhelm Flitner's (1889-1990) contribution to the shaping of the theoretical basis for adult education during the Weimar Republic (1918-1933) is analysed. A short biography is presented, as well as Flitner's academic achievements. Against the backdrop of Humboldt's negation of the humanistic education ideal and a critique of the decline culture of the wilhelmian period, a theory of adult education still under the influence of Dilthey's philosophy is shown. The article sheds light on the relationship between andragogy and general pedagogy, and touches upon key methodological areas of adult education.

[43] W dosłownym brzmieniu słychać tu jakby echa słów M. Bubera, którego Flitner bardzo cenił i z którym współpracował w ramach swej działalności w Hohenrodter Bund. *„Wir erfahren, dass unsere Freiheit und Wirklichkeit darauf beruht, dass uns die Beziehung zum Du und das Wirken in einem Wir samt seinen Institutionen vorgegeben ist; dass wir unser Leben einer Aufgabe schuldig sind, dass es ohne Verantwortung und Liebe keine menschliche Existenz gibt. Ohne diese „Tathandlung" des Ethos wäre der historische Kosmos unverständlich.*" Tenże w przedmowie do 1. tomu swoich Pism Zebranych, op. cit., s. 12

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

SPRAWOZDANIA

Agnieszka Majewska-Kafarowska

SPRAWOZDANIE Z I ZAKOPIAŃSKIEJ KONFERENCJI GERONTOLOGICZNEJ *„Starość w przestrzeni badawczej andragogiki”*, 20-21.04.2010

W dniach 20-21 kwietnia 2010 roku w Zakopanem odbyła się konferencja pt. **„Starość w przestrzeni badawczej andragogiki”**, pierwsza z nowo zainicjowanego cyklu Zakopiańskich Konferencji Gerontologicznych, które odbywać się mają co dwa lata. Cykl ten jest odpowiedzią na potrzeby badaczy-uczestników Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych, organizowanych od sześciu lat przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne i Wyższą Szkołę Administracji w Bielsku Białej, którzy w ramach tychże spotkań podejmowali także problematykę gerontologiczną. Stwierdzono, iż konieczne jest zorganizowanie przedsięwzięcia, które pełniej służyć będzie wymianie myśli naukowej, podejmowaniu przedsięwzięć badawczych, projektów praktycznych i dydaktycznych oraz działań wydawniczych sprzyjających rozwojowi i popularyzacji wiedzy o starości i starzeniu się w środowisku naukowym, wśród studentów oraz wśród ogółu naszego społeczeństwa. Zapewne jest to słuszny zamiar, a i brzemienny w skutkach, czego przykładem jest podjęcie już na pierwszej konferencji starań zmierzających do Założenia Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych.

Organizatorami I Zakopiańskiej Konferencji Gerontologicznej byli Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego oraz Wydział Nauk Humanistycznych i Studiów Międzynarodowych Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej. W konferencji uczestniczyło nieco ponad 40 osób z różnych środowisk zajmujących się problemami starzenia się i starości (głównie uczestników Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych). Konferencja odbyła się pod hasłem **„Starość w przestrzeni badawczej andragogiki”**, prezentowane rozważania mieściły się w dwóch obszarach problemowych: *W poszukiwaniu*

tożsamości dyscypliny (dzień pierwszy) oraz *Ludzie starsi w przestrzeni społecznej* (dzień drugi).

Uroczystego otwarcia konferencji i przywitania uczestników dokonali prof. dr hab. Elżbieta Dubas (UŁ) i dr Artur Fabiś (WSA), którzy pełnili rolę gospodarzy. Przedstawili oni założenia nowego cyklu spotkań, idee im przyświecające, jak też perspektywy dotyczące publikacji, czy realizacji projektów badawczych. Moderatorem sesji plenarnej w pierwszym dniu był dr Artur Fabiś. Jako pierwsza wystąpiła prof. dr hab. Elżbieta Dubas z referatem *Starość w przestrzeni badawczej andragogiki – próba uściślenia stanowiska*, wprowadzając w bardzo interesujący i rzeczowy sposób w zagadnienia wyznaczone tytułem spotkania. Pojawiły się bardzo interesujące rozważania, np. starość jest zjawiskiem gatunkowym, uniwersalnym; gerontologia jest nauką multiinterdyscyplinarną bardziej, aniżeli interdyscyplinarną. Kolejnym prelegentem był prof. dr hab. Józef Półturzycki (SWPW), który opowiedział o Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych, jaka od była się w grudniu ubiegłego roku w Brazylii (rozszerzając tym samym swoje wystąpienie zatytułowane *Seniorki i seniorzy polskiej andragogiki*), ale też w niezwykłych słowach przedstawił wybitne postaci polskiej andragogiki oraz publikacje im poświęcone (które, co oczywiste w jego przypadku, profesor przywiózł, pokazał, a nawet rozdawał niektóre, jak zwykle). Następnie głos zabrał prof. dr hab. Jerzy Semków (UWr) przedstawiający referat *Późna dorosłość wobec perspektywy wydłużonego trwania w świecie coraz nowych wyzwań,* w którym Autor bardzo mocno i w różnych kontekstach podkreślał, iż współczesne pokolenia przesuwają granice starości, tym samym starość zaczyna się coraz później. O ponowoczesnym kontekście starości usłyszeliśmy z referatu dr Anny Zawady (UŚ) *Estetyka starości i estetyka starzenia się w okresie ponowoczesności – nowy paradygmat.* Ostatnim referatem pierwszego dnia sesji plenarnej był referat pt. *Rozmyta logika preferencji jako formalna podstawa gerontometrii*, prof. dr hab. Agnieszki Rossa (UŁ) i dr Andrzeja Szymańskiego (UŁ). Referat ten dotykał problemów gerontologicznych w odmienny, niż w dotychczasowych wystąpieniach, sposób, a mianowicie poświęcony był gerontometrii, czyli podejściu statystycznemu w badaniach gerontologicznych. Autorzy opowiedzieli o swojej propozycji zastosowania metod statystycznych w badaniach gerontologicznych, która to propozycja podzieliła uczestników na zaintrygowanych metodą (dla nich odbyły się w dniu następnym warsztaty rozszerzające informacje z tego zakresu) oraz sceptycznie nastawionych oponentów mało zrozumiałych dla nich wzorów, ujęć statystycznych „uśredniających" starość i starego człowieka.

Po smakowitej przerwie kawowej odbyły się obrady w sekcjach panelowych. Panel pierwszy *Egzystencjalne aspekty życia w starości* moderowała prof. dr hab. Elżbieta Dubas. Wygłoszono pięć referatów, w których usłyszeliśmy inspirujące rozważania o znakach czasu starości, o samobójstwach starych ludzi, jak też o hierarchii wartości ludzi starych, poczuciu sensu życia, przyjaźni (dr Renata Konieczna-Woźniak UAM: *Znaki czasu starości*, dr Joanna Wawrzyniak

AHE: *Samobójstwo w starości jako sposób na uniknięcie obniżenia jakości życia*, mgr Wioletta Bojar: *Wpływ indywidualnej hierarchii wartości na gerontologiczne zaburzenia osobowości u osób starszych,* dr Celina Witkowska UŁ: *Poczucie sensu mijającego życia. Aktualne spojrzenie na rzeczywistość – relacja z badań w Domu Pomocy Społecznej w Legnicy*, mgr Anna Gutowska UŁ: *Przyjaźń a zdrowie psychiczne w okresie starości*). Wszystkie wystąpienia prowokowały do dyskusji, w której licznie uczestniczyli słuchacze. Pojawiły się odniesienia do kwestii poruszanych w obradach plenarnych, niektóre zaś metodologiczne, dotyczące specyfiki badań nad starością.

Drugi, trwający jednocześnie, panel zorganizowany został pod hasłem *Aktywność seniorów w badaniach gerontologicznych* miał zabarwienie empiryczne. Funkcję moderatora pełnił prof. dr hab. Jerzy Semków, zaprezentowano sześć referatów, z których wypłynęła fala informacji, uzyskana dzięki przeprowadzonym przez Autorów badaniom. Jako pierwsza wystąpiła dr Grażyna Orzechowska (UW-M) prezentując *Nowe obszary aktywizowania seniorów (na przykładzie woj. warmińsko-mazurskiego).* Prelegentka przedstawiła bogaty materiał ilustrujący proces aktywizowania seniorów i warunki niezbędne do tego. Było to bardzo dojrzałe i inspirujące wystąpienie, budzące wiele refleksji. W kolejnym wystąpieniu zaznaczył się mocno sportowy klimat, który zrodził się w kontekście rozważań o czasie wolnym seniorów. Mgr Wojciech Świtalski (UŁ) wygłosił referat pt. *Rozwój zainteresowań osób starszych w kontekście andragogiki czasu wolnego na przykładzie brydża sportowego*. Dr Anna Świątek (UJ) zaprezentowała rozważania dotykające niezwykle ważnego dla jakości życia seniorów komunikowania się (*Specyfika komunikowania się w wieku senioralnym oraz percepcja mowy seniorów – przedstawienie wyników badań)*. Kolejny referat, *Nordic Walking jako forma rekreacji seniorów*, wygłoszony przez mgr Aleksandrę Litawę KAFM, to ciekawe studium dotyczące zagadnienia/aktywności, które już na stałe zagościło wśród seniorów i cieszy się ich sympatią. Ciekawe i prowokacyjne wystąpienie zaprezentowała dr Ewa Romanowska (NWSP), które zatytułowała *Koncepcja starości Stowarzyszenia „Bab Jag" we Francji w recepcji podlaskich studentów pedagogiki*. Okazało się, że Baba Jaga to nie tylko temat rozmów dzieci, ale i naukowców. Referat zamykający rozważania niniejszej sesji wygłosiła dr Agata Chabior (UP-H) (*Kluby seniora miejscem uczestnictwa kulturalnego i animacji społeczno-kulturalnej*). Podjęła ona temat co prawda nie nowy, ale jednak wymagający ciągle eksploracji z uwagi na permanentnie dziejące się zmiany w zakresie funkcjonowania klubów seniora, ale i zmiany zachodzące w społeczeństwie. Uczestnicy sekcji skomentowali zaprezentowane wyniki badań, odbyła się krótka dyskusja, po której zakończenia obrad dokonał moderator, prof. Jerzy Semków.

Panel trzeci, w którym moderatorem był mgr Marcin Muszyński poświęcony był *Edukacji w starości*. Zaprezentowano sześć ciekawych referatów, których treść pobudziła do owocnej dyskusji, doprowadzając tym samym do naruszenia dyscypliny czasowej (kawa mogła co prawda zaczekać, ale .. sprawy ważne do

ustalenia z innymi nie bardzo). Wystąpienia rozpoczął prof. Ryszard Kałużny (DSW) swoim referatem zatytułowanym *Idea kształcenia ustawicznego a aktywność seniorów*. Następnie dr Anna Frąckowiak (SWPW) zaprezentowała *Postulaty VI Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych (Confintea VI) a problematyka gerontologiczna*. Podobnie sprawozdawczy poniekąd charakter miało wystąpienie mgr Joanny Metlerskiej (WSA) pt. *Wzrost aktywności edukacyjnej seniorów w świetle raportu o „Kapitale intelektualnym Polski*". Zdecydowanie inny klimat rozważań zbudowała swym wystąpieniem dr Monika Sulik (UŚ), wprowadzając nas w obszar refleksji płynących z badań jakościowych autorki referatu zatytułowanego *Jesień życia kobiety nauki – refleksje z badań*. Mgr Łukasz Tomczyk (WSA) swym wystąpieniem *Kształcenie seniorów z zakresu nowych mediów a wybrane dokumenty rządowe* wyrwał nas z atmosfery biograficznych refleksji o edukacji i wprowadził w świat regulowany dokumentami, nad którymi prowadził swoje rozważania. Ostatnim wystąpieniem w tejże sekcji był referat Potrzeby edukacyjne seniorów w kontekście Baltesa teorii mądrości wygłoszony przez dr Karolinę Byczewską (UJ). Referat ten skłonił do wielu refleksji, wymiany zdań. Mądrość, jak się okazało, jest „chodliwym tematem", czemu tylko tak trudno o nią i tak późno przychodzi?...

Po wyczerpujących i chwilami burzliwych obradach w sekcjach nastąpiła pożądana przerwa higieniczna, czy raczej kofeinowa, która urozmaicona została … kolejnymi obradami, tym razem w sprawie założenia Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych oraz Biblioteki Gerontologii Społecznej. Rzecz pilotowali niejako gospodarze konferencji, czyli prof. dr hab. Elżbieta Dubas i dr Artur Fabiś. Miłym zakończeniem wyczerpującego dnia była przejażdżka dorożkami po Kościelisku, dająca niebywale wzruszające przeżycia związane z widokiem na Tatry, na krokusy, ale i na tematy poruszane w kameralnym gronie (zwłaszcza te dziejące się w restauracji, do której w efekcie dorożki i przemili dorożkarze nas zawieźli).

Dzień drugi, ostatni zarazem zaplanowano, jako obrady plenarne, którym przewodniczył nestor polskiej andragogiki prof. dr hab. Józef Półturzycki. Pod hasłem *Ludzie starzy w przestrzeni społecznej* zaprezentowane zostały cztery referaty poruszające bardzo różne aspekty obecności starych ludzi w społeczeństwie. Pierwszy wystąpił dr Artur Fabiś (WSA) z referatem pt. *Teoria opanowania trwogi i jej implikacje dla pracy na rzecz osób starszych*. Tytułowa teoria została zaprezentowana w bardzo interesujący i przejrzysty sposób przy pomocy prezentacji multimedialnej, która poza słowami Autora, bardzo wyraźnie kształtowała klimat niebanalnych, dotykających także spraw ostatecznych, rozważań zaproponowanych przez prelegenta. Kolejnym referatem *Aktywność seniorów w społeczeństwie obywatelskim* dr Dorota Gierszewski wyprowadziła uczestników z obszaru rozważań filozoficzno-egzystencjalnych w obszar specyfiki udziału seniorów w życiu społecznym. Aktywności seniorów, w tym także społecznej, swoje wystąpienie poświęciła dr Zofia Szarota (UP), które zatytułowała *Senior w wielkim mieście* – używając dość prowokacyjnie parafrazy zaczerpniętej z

tytułu dość znanego i kontrowersyjnego serialu telewizyjnego. Wystąpienie to było niezwykle rzetelne, ciekawe, inspirujące, informujące i niekonwencjonalne poniekąd. Autorka przedstawiła bardzo szeroką analizę sytuacji/możliwości seniorów w Krakowie, powołując się na liczne dokumenty i instytucje kreujące owe możliwości. Ostatnie wystąpienie zatytułowane było *Starość w kulturze popularnej – popularna czy nieobecna?* Dr Agnieszka Majewska-Kafarowska (UŚ) podjęła próbę znalezienia odpowiedzi na pytania: czy starość jest obecna/nieobecna w kulturze popularnej, jeśli tak, to jakie miejsce w niej zajmuje, jaki ma status, bądź jaką częścią tej kultury jest? Starość i kultura wysoka zostały przez Autorkę pokazane jako mające podobne trajektorie losu subkultury. Obrady plenarne zakończył ciętym i jak zwykle dowcipnym językiem prof. dr hab. Józef Półturzycki, stosując bardzo zgrabne podsumowanie treści poruszanych przez prelegentów.

Kolejnym punktem konferencji było jej podsumowanie, którego pierwszą część stanowiły sprawozdania z obrad sekcji przedstawione przez moderatorów, a kolejną opinie i uwagi wyrażone przez gospodarzy konferencji prof. dr hab. Elżbietę Dubas (UŁ) i dr Artura Fabisia (WSA). Ostatnim oficjalnym punktem konferencji było zakończenie konferencji. Nieoficjalnym ostatnim punktem był natomiast wspólny obiad, rozmowy pożegnalne przy kawie, w którym wyrażano zadowolenie i satysfakcję z naukowego i ludzkiego spotkania w słusznej i ważnej sprawie.

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Adam Płaczek

XII LETNIA SZKOŁA MŁODYCH ANDRAGOGÓW, Zielona Góra 24–28 maja 2010 roku „Wszyscy jesteśmy andragogami"

Kolejna, bo już XII Letnia Szkoła Młodych Andragogów (LSMA) odbyła się w tym roku na terenie campusu Uniwersytetu Zielonogórskiego. Głównymi jej organizatorami byli: Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Uniwersytet Zielonogórski, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu oraz Towarzystwo Rozwoju Rodziny o/Zielona Góra.

Na zaproszenie Kierownika Naukowego Szkoły – prof. zw. dr. hab. Józefa Kargula – odpowiedziało wielu wybitnych badaczy z najważniejszych ośrodków akademickich w Polsce. Podczas uroczystego otwarcia XII LSMA przedstawiono założenia programowe tegorocznej edycji, jak też wręczono wszystkim uczestnikom i gościom najnowszy – 11. Tom „Dyskursów młodych andragogów" pod redakcją Małgorzaty Olejarz (UZ), w którym tradycyjnie już publikowane są artykuły młodych badaczy związanych ze środowiskiem andragogicznym. Słowo wstępne do uczestników Szkoły skierowała również – w imieniu Rektora Uniwersytetu Zielonogórskiego – prof. dr hab. Wielisława Osmańska–Furmanek – Prorektor ds. Jakości Kształcenia UZ, która nawiązując do poprzednich edycji słowami: „im dojrzalsze tradycje, tym lepsze doświadczenia" przypomniała, że od wielu lat coraz więcej młodych ludzi gromadzi się przy Profesorze Józefie Kargulu, „bo andragogika nas zaraża".

Wykład inauguracyjny prof. dr hab. Bogusławy Doroty Gołębniak – Prorektor ds. Nauki i Współpracy z Zagranicą Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, zatytułowany: „Przełamać osobność. Andragogika w centrum poprzez-przedmiotowego dyskursu edukacyjnego późnej nowoczesności" rozpoczął część edukacyjną Szkoły. W swoim wykładzie Profesor Bogusława Dorota Gołębniak w bardzo interesujący sposób zwróciła uwagę na fakt, iż obecnie w społeczeństwie polskim zachodzą radykalne zmiany, przez które uczenie całożyciowe staje się przedmiotem badań kilku dyscyplin naukowych. Andragogika będąca beneficjentem przemian staje się liderem w tej kwestii i chociaż nie wszyscy jesteśmy andragogami, to jednak wszyscy podejmujemy wyzwania związane z restytucją uczącego się społeczeństwa.

Kolejny gość Szkoły – prof. dr hab. Elżbieta Górnikowska – Zwolak z Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Mysłowicach w swoim wykładzie: „Głos Ślązaczek w przestrzeni publicznej" przedstawiła problematykę badań, jakie przeprowadziła w środowisku życia kobiet śląskich. Jedną z atrakcji i ciekawostek wykładu było perfekcyjne posługiwanie się przez autorkę gwarą śląską, chociaż jak stwierdziła prelegentka, nie jest ona ślązaczką i nie ma też śląskich korzeni.

W trakcie XII LSMA prof. zw. dr hab. Mieczysław Malewski z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu zaprezentował młodym uczestnikom swoją najnowszą, autorską książkę: „Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice", wydaną przez Wydawnictwo DSW we Wrocławiu. W swoim wystąpieniu Profesor Malewski przedstawił m.in. zadania „edukatora" niezbędne do wykonania na poszczególnych poziomach edukacji dorosłych.

XII LSMA to tradycyjnie już spotkania autorskie z wybitnymi osobowościami nauki, mające na celu nie tylko pogłębienie wiedzy i umiejętności młodych adeptów nauki, ale też zachęcenie ich do odważnego i konsekwentnego realizowania swoich zamierzeń. Prof. zw. dr hab. Emil Orzechowski z Uniwersytetu Jagiellońskiego w spotkaniu autorskim pt: „Pasja" opowiadał o kolejnych etapach swojej kariery zawodowej i życiowej. Kierowanie się w życiu maksymą: „rób swoje, a prędzej czy później osiągniesz cel, który sobie wyznaczyłeś" pozwoliło mu na zrealizowanie wielu odważnych projektów, planów i przedsięwzięć. Barwny sposób, w jaki Profesor Orzechowski przedstawiał swoją drogę życiową, wprowadził niezwykły nastrój wśród uczestników Szkoły a stwierdzenie, że „trzeba zaczynać od pasji, żeby móc powiedzieć – to jest moja misja" wywołało bardzo interesującą dyskusję.

Z kolei spotkanie autorskie z prof. zw. dr hab. Olgą Czerniawską z Akademii Humanistyczno – Ekonomicznej w Łodzi pt.: „Dylematy badań biograficznych w andragogice" przybliżyło uczestnikom problematykę badań biograficznych, które w ostatnich latach są tak popularne i często prowadzone wśród młodych badaczy. Wykorzystując ciekawe metafory Pani Profesor Olga Czerniawska porównywała życiorys/biografię do fotoplastykonu, czy kalejdoskopu sugerując, iż jest to dla badacza tak cenny materiał, że nie chce go poruszyć-zniekształcić, aby nie zniszczyć pięknego, niepowtarzalnego i interesującego obrazu, tak jak obrazu widzianego w kalejdoskopie.

Wielokrotna uczestniczka Letniej Szkoły Andragogów, a dzisiaj już – samodzielny pracownik nauki – prof. dr hab. Hanna Solarczyk–Szwec z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu zaprezentowała młodym badaczom, w sposób bardzo interesujący i przejrzysty, wykład zatytułowany: „Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej". Pani Profesor przedstawiła między innymi kryteria analizy społecznego umiejscowienia andragogiki, procesy jej instytucjonalizacji i akademizacji.

Kierownik Naukowy Szkoły – prof. zw. dr hab. Józef Kargul – również przygotował dla młodych andragogów ciekawe, autorskie wystąpienie. Był to

„pseudo-warsztat" dotyczący wykorzystywania technik multimedialnych w pracy andragoga. W warsztacie tym Profesor Józef Kargul w oryginalny, a po części także ironiczny i karykaturalny, sposób zwrócił uwagę na błędy, które są najczęściej popełnianie w przygotowywaniu i realizacji wystąpienia multimedialnego. Po „pseudo-warsztacie" młodzi andragodzy zastanawiali się, jakie błędy popełnili w przygotowaniu swoich wystąpień.

Jak co roku prezentacje młodych andragogów – uczestników Szkoły – skupiały się wokół różnorodnych zainteresowań i problemów badawczych.

Mgr Anna Bilon (DSW) przedstawiła referat dotyczący edukacji obywatelskiej dorosłych imigrantów w Królestwie Niderlandów. Dr Urszula Tabor (UŚ) poruszyła kwestię nieformalnych strategii uczenia się dorosłego człowieka. Dr Monika Sulik (UŚ) przygotowała warsztat pt.: „Fotografia i jej miejsce w badaniach biograficznych", podczas którego wykorzystała fotografie z dzieciństwa, które każdy z uczestników LSMA przywiózł ze sobą do Zielonej Góry. Z kolei dr Alicja Czerkawska (DSW) w swoim wystąpieniu zwróciła uwagę na ryzyko, na jakie narażeni są doradcy zawodowi oraz osoby korzystające z ich pomocy, a mgr Michał Mielczarek (DSW) przedstawił referat dotyczący poradnictwa zawodowego w świecie „znikającego zatrudnienia". Mgr Anna Fitak (UJ) zaprosiła uczestników szkoły do udziału w warsztacie pt.: „Rola przykładu w nauczaniu osób dorosłych", natomiast mgr Marcin Muszyński (UŁ) w swoim referacie poszukiwał odpowiedzi na pytanie: „do czego potrzebne są nam teorie starzenia się?". Kolejnym wystąpieniem był komunikat z badań mgr Magdaleny Czubak – Koch (DSW), w którym przedstawiła ona problematykę związaną z „wejściem nowego pracownika w kulturę organizacji". Mgr Adam Płaczek (program doktorancki DSW) – autor niniejszego sprawozdania – przygotował dla uczestników Szkoły warsztat pierwszej pomocy oraz przedstawił komunikat z badań dotyczących doskonalenia zawodowego policjantów w zakresie udzielania pierwszej pomocy.

Bardzo ciekawym wystąpieniem pt.: „Pamiętnik jako narzędzie budowania samowiedzy w dydaktyce andragogicznej" oraz warsztatem biograficznym „Moi nauczyciele" dr Joanna Stelmaszczyk (UŁ) przybliżyła uczestnikom Szkoły problematykę, którą od dawna się zajmuje. Z kolei dr Anetta Pereświet – Sołtan (DSW) podczas warsztatu „Wybrane sposoby, w jakie wyjaśniamy zdarzenia, a rodzaje podejmowanych przez nas działań", zachęcała najmłodszych andragogów do podejmowania trudnych wyzwań, wykorzystując w swoim wystąpieniu eksperyment Martina Seligmana ('wyuczona bezradność') oraz zachęcała do zapoznania się z publikacją Martina E. P. Seligmana pt.: „Optymizmu można się nauczyć". Niewątpliwie do ciekawszych wystąpień uczestników Szkoły należy zaliczyć referat dr Ewy Trębińskiej-Szumigraj (UZ) pt.: „Święte, czy przeklęte. Doświadczenie przestrzeni miasta w grze symulacyjnej" oraz referat dr Anny Walulik (WSFP „Ignatianum") pt.: Drugie i trzecie dno aktywności edukacyjnej dorosłych, czyli o metaforze w badaniach społecznych". Wystąpienia młodych andragogów zakończyły referaty: „Edukacja dorosłych z niepełnosprawnością"

mgr Damiana Dudały (DSW) oraz „Aplikacje konstruktywizmu do poradnictwa" mgr Joanny Kłodkowskiej (DSW).

Tegoroczna LSMA nie mogła odbyć się bez tradycyjnej gry symulacyjnej przeprowadzonej tym razem przez dr Małgorzatę Olejarz (UZ), a polegającej na wcieleniu się młodych badaczy w role redaktorów czasopisma naukowego, których zadaniem było zaopiniowanie artykułu nadesłanego do redakcji i podjęcie decyzji odnośnie jego publikacji. Stałym punktem programu Szkoły jest też wyjazd studyjny do zagranicznych instytucji edukacyjnych i kulturalnych. W tym roku była to wizyta w Muzeum Serbołużyckim w Cottbus, przygotowana i pilotowana przez dr Sylwię Słowińską (UZ) we współpracy z dr. Marcinem Szumigrajem (UZ) – sekretarzem XII LSMA.

Letnia Szkoła Młodych Andragogów z jednej strony stwarza młodym pracownikom nauki możliwość sprawdzenia się w „ogniu krytyki", podzielenia się z innymi swoją wiedzą, refleksją, umiejętnościami i odkryciami, z drugiej zaś strony – stwarza też możliwość bezpośrednich spotkań z wybitnymi postaciami polskiej nauki i czerpania z ich wiedzy oraz doświadczenia. Należy też dodać, że twórcza i życzliwa atmosfera panująca podczas XII. edycji Letniej Szkoły sprawiła, iż wielu młodych badaczy poczuło się jak w niekonwencjonalnej „rodzinie andragogów", której członkowie pomagają sobie i wzajemnie się wspierają.

Na zakończenie sprawozdania chciałbym przytoczyć fragment wypowiedzi młodego andragoga: „Jadąc do Zielonej Góry usłyszałem, że na LSMA dzieją się niesamowite rzeczy i w chwili obecnej tego właśnie doświadczam". Na czym więc polega ta „niesamowitość" Letniej Szkoły Młodych Andragogów? Ten, kto chociaż przez chwilę był uczestnikiem Szkoły, potrafi na to pytanie natychmiast odpowiedzieć.

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Agnieszka Majewska-Kafarowska

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI: Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej, Gniezno 21-22.06.2010

W dniach 21-22 czerwca odbyła się w Gnieźnie konferencja pt *Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej* zorganizowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Było to niezwykłe spotkanie nie tylko dlatego, iż zorganizowane w pięknym, przesiąkniętym historią miejscu, lecz także dzięki niezwykle inspirującemu klimatowi, jaki wytworzył się dzięki obecności uczestników reprezentujących wiele środowisk akademickich Polski.

Uroczystego otwarcia konferencji i przywitania gości dokonali: przewodnicząca komitetu organizacyjnego prof. dr hab. Ewa Solarczyk Ambrozik, Rektor UAM prof. dr hab. Krzysztof Krasowski oraz dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. dr hab. Zbyszko Melosik.

W pierwszym dniu konferencji obrady miały charakter plenarny, odbyły się w czterech częściach. Część pierwsza plenarna moderowana była przez prof. dr hab. Ewę Kurantowicz i prof. dr hab. Kazimierza Przyszczypkowskiego. Jako pierwsza wystąpiła prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik (UAM) wygłaszając referat pt. *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna*. Referentka poruszyła szereg ważnych kwestii związanych z kształceniem ustawicznym umiejscawiając je w kontekście współczesności, co w znakomity sposób wprowadziło uczestników w tematykę spotkania. W wystąpieniu tym pojawiło się wiele sformułowań, takich jak np: life long learning należy rozpatrywać jako zjawisko kulturowe, kształcenie ustawiczne staje się wymogiem cywilizacyjnym, które później stały się przyczynkiem do dyskusji i polemik. Kolejny referat, *O postawie teoretycznego finalizmu,* wygłosił prof. dr hab. Mieczysław Malewski (DSW), który podjął kwestie teorii naukowych: ich definiowania, przyczyn, dla których się je tworzy, jak też ról, jakie pełnią. Usłyszeliśmy, iż pojęcie teorii naukowej zmienia się/zmieniło się między innymi na skutek zwrotu lingwistycznego, który wprowadził niejednoznaczność. Prof. dr hab. M. Malewski stwierdził też, iż nareszcie pojawił się czas na dialog teorii, nauki z praktyką, tym samym odchodzą już czasy, kiedy to nauka z wyższością traktowała praktykę. Praktycy, zdaniem Referenta, tak się wyemancypowali, że udało im się wypracować dystans, który pozwolił pokazać mistyfikację wyższości nauki nad

praktyką. Wystąpienie to mocno pobudziło uczestników konferencji do refleksji nad relacjami nauki i teorii, co odzwierciedliło się w późniejszej dyskusji. Kolejny referat poświęcony był problemowi, który niejako jest signum temporum naszych czasów: „Edukacja dorosłych z perspektywy kultury pośpiechu". Wygłaszający go, prof. dr hab. Józef Kargul (DSW), malowniczo i jak zawsze z dużą dawką energii przybliżył uczestnikom problemy wynikające z pośpiechu w edukacji. Dalej głos zabrał prof. dr hab. T. Aleksander (UJ), który swoje wystąpienie poświęcił studiom podyplomowym (*Studia podyplomowe elementem całożyciowej edukacji. Specyfika, funkcje).* Ostatni referat w tej części obrad wygłosił prof. dr hab. Zbyszko Melosik (UAM). Tytuł tego wystąpienia brzmiał *Dyplom akademicki i społeczne rekonstrukcje sukcesu życiowego.*

Po jakże ważnej dla ciała i intelektu przerwie kawowej, pozwalającej pokrzepić się, ale i podyskutować w kuluarach, nastąpiła druga część obrad plenarnych. Tym razem wygłoszono sześć referatów, nad przebiegiem obrad czuwali moderatorzy w osobach prof. dr hab. Ewy Skibińskiej (UW) i prof. dr hab. Mieczysława Malewskiego (DSW). Wystąpienia poświęcone były rozmaitym problemom: od poradnictwa kariery (prof. dr hab. B. Wojtasik, DSW: *Całożyciowe poradnictwo kariery w całożyciowym uczeniu się*), przez strategie rozwoju edukacji dorosłych (prof. dr hab. H. Bednarczyk, ITEPIB: *Strategie rozwoju edukacji dorosłych w kontekście Kongresu UNESCO Confitea VI*), aż po założenia praktyczne neoliberalizmu (prof. dr hab. E. Potulicka, UAM: *Założenia praktyczne neoliberalizmu a jego praktyka edukacyjna*). Referentki prof. dr hab. E. Kurantowicz (DSW) i dr A. Nizińska (DSW) przedstawiły niezwykle interesujący raport z międzynarodowych badań nad społeczno-kulturowymi praktykami uczenia się dorosłych w szkołach wyższych (*Społeczno-kulturowe praktyki uczenia się w szkołach wyższych. Raport z międzynarodowego projektu badawczego RANLHE*). Informacje te ukazywały wiele aspektów i problemów, jakie występują w edukacji w szkołach wyższych. Prof. dr hab. E. Dubas (UŁ) wystąpienie swoje poświęciła problematyce biografii, ukazując ją w nurcie andragogicznej refleksji, ale też badań andragogicznych (*Biografia – w nurcie andragogicznej refleksji i badań. Z doświadczeń projektu: „Biografia i badanie biografii*"). Referentka przybliżyła uczestnikom realizowane przez polskich andragogów projekty badawcze poświęcone biografiom/refleksjom autobiograficznym. Dr hab. H. Solarczyk-Szwec (UMK) w swym wystąpieniu zajęła się problemem wieloznaczności terminu edukacja ustawiczna (*Polifonia czy kakofonia znaczeń edukacji ustawicznej?*). W wystąpieniu swym użyła rozmaitych sposobów przekazu informacji (prócz słowa i informacji wyświetlanych na slajdach, słuchaliśmy fragmentów muzyki), co znacząco ożywiło słuchaczy, Referentce zaś pomogło bardzo głęboko przeanalizować problem wielo/znaczenia edukacji ustawicznej, który w tytule referatu rozpięty został na linii polifonia-kakofonia.

W trzeciej części obrad plenarnych konferencji, wygłoszono pięć referatów. Obrady moderowali prof. dr hab. J. Kargul i prof. dr hab. T. Aleksander.

Jako pierwszy głos zabrał prof. dr hab. K. Przyszczypkowski (UAM) z referatem *Edukacyjne implikacje granic pozna(wa)nia*. Pan Profesor zajął się znaczeniem słowa edukacja, odniósł się do koncepcji problemów granicznych, stwierdził też, że edukacja ustawiczna nie jest edukacją równych szans. Kolejny referat wygłosiła dr hab. A. Stopińska-Pająk (UŚ), która zaprezentowała historyczne konteksty edukacji ustawicznej (*Z tradycji instytucjonalnej edukacji ustawicznej*). Referentka przybliżyła nam typy XIX wiecznej instytucjonalnej edukacji dorosłych. W rozważaniach swych posłużyła się słowami Jadwigi ze Szczawińskich Dawidowej, które mocno zapadły w pamięci wielu uczestnikom obrad: *każde pragnienie wiedzy daje już do niej prawo*. Budując świadomość historyczną Referentka bardzo wyraźnie odnosiła się do problemów współczesności. W następnym referacie przedstawiona została idea homo eksplorens, którą dr hab. A. Cybal-Michalska (UAM) uznała za remedium na odnalezienie się młodego człowieka w społeczeństwie globalnej zmiany (*Idea homo explorens jako remedium na odnalezienie się młodego człowieka w społeczeństwie globalnej zmiany*). Stwierdziła ona, że zagrożeniem dla człowieka jest nie tylko cywilizacja, lecz także świat wewnętrzny, jeśli nie ma on potencjału twórczego. W kolejnym referacie przybliżona została idea i funkcjonowanie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego (*Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego jako przykład praktycznej realizacji idei kształcenia ustawicznego prowadzonej na uczelniach wyższych*). Referentki, prof. dr hab. A. Siemak-Tylikowska (UW) i mgr K. Lubryczyńska (UW) w swoim wystąpieniu zajęły się praktyczną stroną realizacji idei kształcenia ustawicznego. Z ostatnim referatem w tej części obrad wystąpił prof. dr hab. Z. Wołk, który swe wystąpienie zatytułował: *Alternatywność dróg do pracy i zawodu w poprzemysłowym społeczeństwie wiedzy.*

Ostatnia, czwarta część obrad plenarnych pierwszego dnia konferencji moderowana była przez prof. dr hab. B. Wojtasik i prof. dr hab. H. Bednarczyka. Obrady rozpoczęły się wystąpieniem prof. dr hab. E. Skibińskiej (UW), która w swym referacie *Andragogiczna edukacja studentów – jedna czy wiele?*, zajęła się istotnymi kwestiami andragogicznego kształcenia studentów m.in. standardami kształcenia, jak też umieszczeniem przedmiotu andragogika w siatce studiów na kierunku pedagogika. Kolejny referent, prof. dr hab. Wiesław Jamrożek (UAM), wystąpienie swoje poświęcił historii edukacji ustawicznej (*Idee edukacji ustawicznej w zachodnioeuropejskiej i polskiej tradycji edukacyjnej. Wprowadzenie do dyskusji*). Prof. dr hab. D. Jankowski (WSH w Lesznie) wygłosił referat pt. *Edukacja i autoedukacja. Konteksty i współzależność*, który niezwykle ciekawie przybliżył słuchaczom relacje tych dwóch zjawisk: edukacji i autoedukacji, bardzo mocno odnosząc je do specyfiki współczesności. Ostatni referat w tej części obrad i jednocześnie w pierwszym dniu konferencji wygłosił prof. dr hab. J. Stochmiałek (Uniwersytet im. Kardynała S. Wyszyńskiego). Niełatwe zadanie: być ostatnim i przykuć uwagę zmęczonych słuchaczy udało

się Referentowi wypełnić znakomicie wygłoszonym referatem pt. *Znaczenie całożyciowego uczenia się w przezwyciężaniu wybranych kryzysów życiowych*.

Pierwszy dzień konferencji po długich, wyczerpujących, ale niezwykle inspirujących obradach zakończyła uroczysta kolacja, w trakcie której dyskutowano nie tylko o znakomitym menu, ale też o problemach i zagadnieniach poruszanych w trakcie obrad.

Dzień drugi konferencji zaczął się oryginalnie od zwiedzania Katedry Gnieźnieńskiej. Po tej niesłychanie przyjemnej lekcji historii przyszedł czas na pracę intelektualną i prezentowanie swoich wystąpień przede wszystkim przez młodszych pracowników nauki: doktorów i magistrów z różnych uczelni wyższych w Polsce. Obrady te odbyły się w czterech jednocześnie trwających sekcjach. W każdej sekcji wygłoszono ok. 5-6 referatów i przeprowadzono dyskusję. W sumie w drugim dniu konferencji wygłoszono ok. 22 referaty w rozmaity sposób nawiązujące do hasła konferencji: całożyciowego uczenia się.

Po zakończeniu obrad w sekcjach i smakowitej przerwie kawowej wszyscy uczestnicy zebrali się, by podsumować prace w sekcjach, ale też całą konferencję. Ważnym elementem tego ostatniego wspólnego spotkania była dyskusja będąca pokłosiem usłyszanych i wypowiedzianych słów, rodzących się inspiracji. Ogromną przyjemnością okazało się też wydarzenie, które było dla uczestników konferencji niespodzianką przygotowaną przez organizatorów konferencji – kameralny koncert muzyki poważnej. Niebanalne zakończenie bardzo ważnej i uznanej przez wszystkich za udaną konferencji.

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Agnieszka Majewska-Kafarowska

SPRAWOZDANIE Z SESJI NAUKOWEJ: *Zwierzęta i ludzie*, Miejski Dom Kultury „Batory", Chorzów 29 września 2010

Kolejny już raz odbyła się sesja naukowa organizowana w ramach cyklu spotkań Medium Mundi. Tym razem w chorzowskim domu kultury spotkanie przyjęło nieco inny od dotychczasowych wymiar: było to spotkanie nie tylko człowieka, ale i człowieka ze zwierzęciem. Sesja tegoroczna, która była siódmą z kolei, umożliwiła realizację tegoż spotkania na dwojaki sposób: dosłowny (gościliśmy na sesji przepiękne psy) i słowny (mówiono o zwierzętach, o relacji człowieka ze zwierzęciem). Było to spotkanie niezwykłe, głębokie, piękne, co nie dziwi, bo chorzowskie spotkania zawsze takie są.

Słowo inauguracyjne wygłosił dr Jacek Kurek (UŚ), który przypomniał uczestnikom historię chorzowskich spotkań i wprowadził w kontekst spotkania, pokazując jak ważna, szczególnie na Śląsku, jest obecność zwierzęcia w życiu człowieka. Następnie głos zabrał dr Krzysztof Maliszewski (UŚ), drugi z organizatorów, który opowiedział o cyklu wydawniczym Medium Mundi, jaki towarzyszy, a raczej jest pokłosiem tychże spotkań. W serii tej ukazało się już sześć tomów, których tematykę dr Maliszewski pokrótce przedstawił. Szczególną uwagę poświęcił ostatniemu szóstemu tomowi *Widma pamięci*, którego promocja towarzyszyła sesji. Zresztą było też inne wydarzenia towarzyszące sesji: wystawa fotografii Tomasza Liboski, wystawa obrazów Piotra Pilawy, jak też punkt porad weterynaryjnych. Słowu wprowadzającemu obydwu Panów towarzyszyła muzyka stałego gościa spotkań chorzowskich Bogdana Mizerskiego, który swym kontrabasem znakomicie budował atmosferę spotkania. O roli zwierzęcia w życiu człowieka i o trudach pracy weterynarza służącemu pomocą zwierzęciu opowiedział dr n. wet. Roman Fabisz. Mówił on o odpowiedzialności człowieka za zwierzę, ale także o więzi, jaka rodzi się między lekarzem a pacjentem, która gdy leczenie się udaje przynosi satysfakcję, a gdy zwierzę odchodzi przynosi żal, głębokie poczucie utraty i porażki.

Dalej, po tych jakże ważnych słowach i dźwiękach wprowadzających w kontekst spotkania, nastąpiła zasadnicza część sesji: wygłaszanie referatów. Sesja została podzielona na dwie części. W części dopołudniowej wygłoszono sześć, a w popołudniowej pięć referatów. Wystąpienia były bardzo różnorodne, niezwykle ciekawe i obrazowe. Pierwsza głos zabrała dr M. Margańska-Łyżniak

(Instytut Fizyki Teoretycznej Uniwersytetu w Ratyzbonie), która opowiedziała uczestnikom o *Małych twórcach wielkiego świata*, czyli o bakteriach, które żyły długo przed człowiekiem, o bakteriach, które żyją na człowieku, a także o tych, które żyją w człowieku. Choć te zwierzątka nie należą do ulubionych pupilków człowieka, to sposób w jaki prezentowała swój referat dr Margańska-Łyżniak złagodził nieco emocjonalną przepaść i strach człowieka przed zwierzęciem, którego gołym okiem nie widać, a które było przed nami i jest nierozerwalną częścią nas, ludzi. Kolejna referentka, dr K. Kwapisz-Osadnik (Instytut Języków Romańskich i Translatoryki UŚ) w swym referacie „Jak pies z kotem, czyli o stereotypach w języku" przybliżyła językowe zawiłości związane z antropomorfizacją zwierząt i animalizacją człowieka w języku, którym się posługujemy. Było to niezwykle ciekawe, pełne obrazowych przykładów wystąpienie, w którym zdemaskowane zostały stereotypy, nagminnie używane przez człowieka, jak np. ten, że pies wyjątkowo nie lubi się z kotem. Następnie głos zabrał dr K. Maliszewski (Instytut Pedagogiki UŚ), który wygłosił referat pt. *Cyniczne potwory i wychowanie i profile dzikości*. Rozważania dotyczyły kwestii relacji człowieka z naturą, roli wychowania w procesie wchodzenia w kulturę i jednocześnie separacji z naturą. Uczestnictwo w kulturze, wychowanie to, zdaniem dr Maliszewskiego, realizacja głębokiej potrzeby człowieka, by być czymś więcej niż zwierzęciem, częścią natury. Jednocześnie człowiek odczuwa potrzebę zdziczenia, tęsknotę za zdziczeniem, której poziomy i przejawy bardzo wnikliwie przedstawił nam Autor wystąpienia. Dr Jacek Kurek swym referatem *Dr Moreau i Mr Hyde… O zapomnianych przestrogach XIX wieku*, wprowadził słuchaczy w mroczny świat nauki przekraczającej naturę i eksperymentującej na człowieku. Oblicza człowieka, jego naturę, jak w krzywym zwierciadle ukazano w postaciach wywołujących dreszcze: Drakula, Frankenstein, Dr Moreau, Dr Jekkyl i Mr Hyde. Poza słowem dr Kurek posłużył się obrazem ukazując straszność tychże potworów, ich brzydotę, śmieszność, po to, by skonkludować, iż człowiek bywa straszniejszy od tych potworów. I wyświetlane zdjęcia i konkluzja wywołały u części słuchaczy dreszcze… i wzruszenie. Nieco inny klimat rozważań, mniej mroczny zaproponowała prof. dr hab. K. Wojtynek-Musik (Instytut Języków Romańskich i Translatoryki UŚ): *Skrzydlate wizje Rimbauda*. Wnikliwa, bardzo energetyczna analiza twórczości i fragmentów wierszy, jakiej dokonała Referentka, wywołała ogromne zainteresowanie słuchaczy. Była to znakomita lekcja rozumienia/odczytywania poezji. Tak przedstawiony Rimbaud przestał być trudny nawet dla zgromadzonej na sesji licznie młodzieży szkół średnich Chorzowa i Katowic.

Kolejnym punktem programu sesji, po jakże potrzebnej przerwie kawowej, było wystąpienie członkini Stowarzyszenia KaJoS Zwierzęta na rzecz ludzi mgr Katarzyny Rubinkowskiej-Wasylowkiej. Opowiedziała ona o działalności stowarzyszenia, o pracy terapeutycznej psów na rzecz ludzi. Informacje te były jednocześnie wprowadzeniem do spektaklu Przyjaźń na czterech łapach, jakie przygotowała na sesję niepełnosprawna intelektualnie młodzież jednego z

ośrodków na Śląsku, realizującego właśnie dogoterapię. Spektakl był bardzo interesujący, świetnie przygotowany przez opiekunów. Był ogromnym przeżyciem dla aktorów, którzy debiutowali, ale też dla widowni, która podziwiała kunszt, zaangażowanie i emanującą z aktorów miłość do towarzyszących im braci mniejszych, dwóch psów. Należne brawa były bardzo długie i szczere.

W drugiej części sesji jako pierwszy referat pt. *Zwierzęta jako figury diabła i grzechu w literaturze wczesnochrześcijańskiej* wygłosił mgr P. Piwowarczyk (WNS UŚ). Bardzo ciekawe i bogate w ilustracje wystąpienie pozwoliło słuchaczom przenieść się w czasie i poznać myśl człowieka z czasów, w których niezwykle często w opisach świata posługiwano się alegorezą. Dr hab. D. Nawrot (Instytut Historii UŚ) swym dynamicznym, by nie powiedzieć galopującym wystąpieniem *Koń – narzędzie walki czy przyjaciel? Na podstawie wspomnień kawalerzystów napoleońskich* oddał należny hołd koniom uczestnikom walk, ofiarom działań człowieka. Cisi bohaterowie częściej niż człowiek ginęli w walce, a jednak nie pamięta się o nich, tak jak o ludziach, którzy uczestniczyli w tych walkach. Kolejny intrygujący referat wygłosiła dr B.Mytych-Forajter (Instytut Nauk o Literaturze Polskiej UŚ), bazując na pamiętnikach przyjaciela Mickiewicza, Ignacego Domeyko (*O czym mówią latające ryby? Ignacy Domeyko „Pamiętniki wygnańca”*). Marzenia Domeyki o podróżach ziszczając się straciły smak, tak jak nasze współczesne. Domeyko na szczęście dla niego zobaczył latające ryby, o czym wielce interesująco i barwnie opowiadała Referentka. Kolejny Referent nie tylko swoim wystąpieniem, ale osobą poruszył, ożywił i tak już ożywioną rzeszę słuchaczy. Dr Z. Kadłubek (Katedra Literatury Porównawczej UŚ) wygłosił referat bardzo ważny dla miejsca spotkania i osób w nim uczestniczących: *Ptaki Alkmana. Od eolskich słów do śląskich gołębi. Fenomenologia fruwania i śpiewu*. Historia starożytna, ornitologia i współczesność tak wymieszana zgrabnie i udanie, że nawet porównanie Śląska do klatki dla ptaków do zaakceptowania.

Z ostatnim referatem na tegorocznej sesji wystąpił prof. dr hab. J. Olejniczak: *Krowy, muchy, żuczki i Gombro.* Obfitość doskonałych cytatów, dogłębność analiz płynąca ze znajomości rzeczy, energia i giętkość języka w wyrażaniu myśli zahipnotyzowały słuchaczy. Był to nie tylko popis kunsztu wiedzy i oratorstwa, ale też hołd oddany Gombrowiczowi i lekcja kultury polskiej narażonej na choroby współczesności.

Zwieńczeniem sesji była artystyczna uczta, jaką nas organizatorzy uraczyli, zapraszając prof. dr hab. Tadeusza Sławka i Bogdana Mizerskiego do przedstawienia eseju na głos i kontrabas pt. Pies Odyseusza. Tak oto zakończono rozważania o zwierzętach i ludziach. Rzecz jasna organizatorzy planują już następną sesję, na co my uczestnicy ogromnie się cieszymy, bo wydarzenie to ważne i wielkie, tym bardziej warto, by było kontynuowane i w postaci spotkań i w postaci publikacji.

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Monika Sulik

SEMINARIUM ANDRAGOGICZNE „Andragogiczny wymiar badań biograficznych", Łódź, 14 października 2010 r.

„*Przeżycia biograficzne pozostawiają swoje ślady i wywierają swoje piętno*"[1].

14 października 2010 roku w Sali Senatu Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi odbyło się seminarium andragogiczne, którego temat brzmiał: „Andragogiczny wymiar badań biograficznych". Główną inicjatorką spotkania była prof. zw. dr hab. Olga Czerniawska, której intencją było zorganizowanie spotkania osób zajmujących się badaniami biograficznymi w perspektywie andragogicznej oraz wzajemna wymiana inspiracji i refleksji w tym zakresie. W pierwszej, przedpołudniowej części obrady rozpoczęła Pani Profesor O. Czerniawska, witając wszystkich przybyłych oraz zapraszając do aktywnego uczestnictwa w spotkaniu. Szczególne powitanie zostało skierowane do przybyłego z Niemiec, prof. Horsta Stukenberga, którego inspirującą oraz wspierającą rolę Olga Czerniawska podkreśliła z szczególną mocą. Powitaniu temu towarzyszyło retrospektywne spojrzenie na kształtowanie się relacji polsko-niemieckich w zakresie biograficznych badań andragogicznych. Pani Profesor, nazwała Gościa *„Uczącym się wędrowcem, który chce być przyjacielem"*. Już samo to powitanie wprowadziło uczestników w specyficzny, wyjątkowo ciepły klimat, sprzyjający twórczemu namysłowi oraz wymianie myśli. Spotkanie uświetniły swą obecnością osoby znaczące zajmujące się badaniami andragogicznymi. Byli to między innymi: prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki, prof. zw. dr hab. Józef Kargul, prof. dr hab. Alicja Kargulowa, prof. dr hab. Elżbieta Dubas, prof. dr hab. Ewa Skibińska.

Jako pierwszy swoje wystąpienie przedstawił prof. Horst Stukenberg. Temat referatu: *„Lernen fürs eigenge Leben – Erwachsenebildung im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Indiwiduum*", czyli „*Uczenie się dla własnego życia – edukacja dorosłych w kontekście interakcji społeczeństwo – jednostka*". Profesor rozpoczął od charakterystyki społeczeństwa w dobie zmian, stwierdza-

[1] H. Stukenberg: *Siedem historyjek i ich znaczenie dla edukacji dorosłych w czasie dokonujących się zmian* [w]: Dubas E., Czerniawska O.(Red.): Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar. Warszawa 2002, s. 43.

jąc, iż dzisiejsza codzienność to przede wszystkim *„coraz więcej, coraz szybciej, coraz bardziej”,* co stawia edukację dorosłych przed nowymi wyzwaniami. Przede wszystkim konfrontację edukacji z swoistym przyspieszeniem, które dotyczy wszystkich społeczeństw oraz faktem, iż współczesny człowiek jako tzw. *homo economicus* stał się towarem. Przyspieszenie, które rządzi światem, stanowi nie lada zagrożenie dla czasu namysłu i refleksji, czyli tzw. *błogości stwórczej*, która jest niezbędna w życiu każdego człowieka. Podczas swojego wystąpienia Profesor skłonił uczestników do autorefleksji, prosząc o odpowiedź na dwa znaczące pytania: *Jak ja odczuwam fenomen przyspieszenia*? Oraz: *Jak wygląda mój czas błogości stwórczej?* Referat swój H. Stukenberg zakończył zdaniem, które z pewnością na długo pozostanie w pamięci zebranych*: „Czas to życie, a ten kto mówi, że nie ma czasu to nie ma życia”.* Po wygłoszeniu referatu był czas na pytania do Prelegenta, uwagi oraz refleksje, które podejmowane były przez uczestników niezwykle żywo i z zaangażowaniem. Następnie została ogłoszona krótka przerwa, po której prowadzenie obrad przejął prof. zw. dr hab. Józef Kargul, udzielając głosu kolejnej Referentce, Szanownej Pani prof. zw. dr hab. Oldze Czerniawskiej, która przedstawiła referat zatytułowany*: „Andragogika z perspektywy badań biograficznych*”. Wystąpienie Pani Profesor składało się z trzech kluczowych wątków, wokół których koncentrowały się rozważania: 1. Andragog jako badacz i edukator, 2. Biografia edukacyjna i jej znaczenie w andragogice, 3. Swoistość uczenia się dorosłych. Wystąpienie Pani Profesor skłoniło wielu uczestników do zabrania głosu oraz podjęcia żywej dyskusji, podczas której sygnalizowano przede wszystkim trudności związane z prowadzeniem badań biograficznych.

Kolejny referat zaprezentował Dr Andrzej Gołębiowski (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi; Wydział Humanistyczny).Temat wystąpienia: *„Od spotkania poprzez dialog ku wspólnocie wychowawczej w edukacyjnej przestrzeni międzypokoleniowej*”. Autor, przede wszystkim w swoim wystąpieniu podjął próbę odpowiedzi na pytania: *Co to znaczy wspólnota wychowawcza? Czy pedagogika jest w stanie budować wspólnoty, dające poczucie wyjątkowości we współczesnym świecie? I: Jaki powinien być współczesny wychowawca?*

Jako ostatnia swoje refleksje przedstawiła Dr Monika Sulik (Uniwersytet Śląski), która podjęła temat: *„Przechadzka w ogrodach pamięci i zaroślach niepamięci, czyli o motywach spisywania swoich wspomnień*”. W swoim referacie Autorka skoncentrowała się przede wszystkim na przedstawieniu motywów spisywania wspomnień w postaci dzienników, pamiętników i innych materiałów o charakterze biograficznym. Przedstawione rozważania Autorka wzbogaciła sugestywnymi fragmentami narracji, osób, które podjęły trud spisywania swoich reminiscencji. Swoją wypowiedź M. Sulik spuentowała słowami Duccio Demetrio: *„Jeśli bowiem, w życiu prywatnym i społecznym nie zostanie wskrzeszona tradycja przekazywania świadectw z pokolenia na pokolenie i jeśli nie odżyje rytuał przywoływania wspomnień, skazani zostaniemy na pogrążenie w*

fikcji i pozorach"[2]. Słowa, które zdają się być szczególnie wymowne w kontekście tematu seminarium, skłoniły również zebranych do wymiany swych refleksji i spostrzeżeń.

Po zakończeniu części oficjalnej i podziękowaniach zarówno organizatorów jak i uczestników seminarium, wszyscy udali się na wspólny obiad, podczas którego kontynuowali podjęte wcześniej dyskusje.

Słowa H. Stukenberga, które rozpoczynają to sprawozdanie przypominają to co szczególnie ważne z perspektywy badań biograficznych ale również są istotne ze względu na fakt, iż seminarium, w którym dane było mi uczestniczyć, pozostawiło w mojej pamięci ślad w postaci licznych inspiracji i myśli, które jak dla mnie mają charakter autoformacyjny. Myślę, że seminarium andragogiczne, w którym uczestniczyłam z radością, było dobrym czasem, dobrym spotkaniem i dobrą okazją do spojrzenia na andragogiczne badania biograficzne w sposób wielowymiarowy i otwarty, co z pewnością jest wartością nie do przecenienia owego spotkania.

Dr Monika Sulik

[2] D. Demetrio: *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*. Łódź 2009, s. 35-36.

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

RECENZJE

Agnieszka Majewska-Kafarowska

U. TABOR: BIOGRAFICZNE UWARUNKOWANIA ROZWOJU NAUCZYCIELA. ANALIZA JAKOŚCIOWA, Wyd. UŚ., Katowice 2008, ss.190

Badania jakościowe, metoda biograficzna, przechodzą ostatnio należyty renesans i cieszą się coraz większą popularnością wśród badaczy, poszukujących prawdy o człowieku. Szczególnie ważne jest to w budowaniu wiedzy o człowieku, które długo ograniczone było do poznawania go przede wszystkim za pomocą metod ilościowych, zbierających raczej informacje o człowieku, aniżeli poznających jego samego. W tym nurcie mieści się książka Urszuli Tabor *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela*. Autorka zrealizowała projekt badawczy z użyciem metody biograficznej, za pomocą której poznawała biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczycieli. Pokłosiem tym działań jest niniejsza, bardzo ważna dla dorobku polskiej andragogiki książka.

Książka składa się, poza wstępem, zakończeniem, bibliografią i aneksami, z sześciu rozdziałów. W rozdziale pierwszym Autorka podejmuje teoretyczne rozważania nad rozwojem człowieka. Interesująco prowadzi rozważania o rozwoju, postrzegając go jako kategorię andragogiczną. Dzisiejsze rozumienie pojęcia i zjawiska rozwoju człowieka dorosłego różni się nieco od tego, jakie było w momencie zainteresowania się człowiekiem dorosłym w XVIII wieku. Autorka ukazuje tą ewolucję, która dzisiaj pozwala postrzegać rozwój człowieka dorosłego „jako proces, w którego przebiegu istotne jest nie tylko to, co było, ale również co jest oraz co będzie”[1]. Proces ten Autorka charakteryzuje powołując się na rozmaite koncepcje, od Z. Freuda, C. Junga, E. Eriksona, J. Piageta, L. Kohlberga, poprzez D. Levinsona, R. Havighursta, M. Tyszkowej i innych. Dalej Autorka zajmuje się bliżej analizą fazy stabilizacji/wieku średniego/średniej

[1] Tabor U.: Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa. Katowice 2008, s. 10.

dorosłości w rozwoju człowieka, budowaniem szerokiego kontekstu teoretycznego w odniesieniu do tej fazy życia człowieka, której dotyczył realizowany przez nią proces badawczy. W rozważaniach Autorki o rozwoju człowieka w wieku średnim szczególne miejsce zajmuje praca zawodowa, jako ważny obszar tego rozwoju. Posługując się koncepcją Donalda E. Supera wyjaśnia wzajemne relacje i przenikanie się rozwoju osobistego i zawodowego. Koncepcja Supera ukazuje bowiem rozwój zawodowy jako proces całożyciowy, przebiegający równolegle do rozwoju osobistego. Rozdział ten, podobnie jak inne, kończy się podsumowaniem, co znacznie ułatwia czytelnikowi syntezę przeczytanego tekstu.

Rozdział drugi poświęcony jest nauczycielowi, roli nauczyciela w kontekście ponowoczesnych przemian edukacyjnych. W rozdziale tym Autorka wykazała się syntetycznego prowadzenia wywodu myślowego, popartą głęboką znajomością i lekkością poruszania się w literaturze przedmiotu. Rozważania o nauczycielu, jakie Czytelnik tutaj znajduje prowadzone są wieloaspektowo: od przemian kultury i edukacji, które zmieniły nieco uwarunkowania zawodu nauczyciela, poprzez zmieniającą się politykę oświatową, aż do zmieniającego się kanonu kompetencji zawodowych nauczyciela. Autorka dla zobrazowania problemu dokonuje ciekawej analizy porównawczej współczesnych modeli nauczyciela związanych z postmodernistyczną wizją kultury, m.in. koncepcje D. Schona, H. Girouxa, H. Kincheloe. W dalszej części rozdziału czytamy o etycznych i aksjologicznych podstawach pracy nauczyciela, ponieważ „bez względu na źródła inspiracji edukacyjnych, preferowaną orientację pedagogiczną czy aksjologiczną, sfera wartości stanowi fundament roli nauczyciela”[2], zaś „preferowane przez nauczyciela wartości powinny korespondować z celami edukacyjnymi formułowanymi na szerszym gruncie”[3]. Rozdział kończy się rozważaniami o specyfice, koncepcjach i modelach rozwoju zawodowego nauczyciela. Rozważania te, bardzo wnikliwe i przejrzyste stanowią solidny fundament do podjętego przez Autorkę procesu badawczego mającego odpowiedzieć na pytanie: jak w istocie przebiegają nauczycielskie drogi zawodowe oraz w jakim stopniu nauczyciel może się uniezależnić od zewnętrznych wpływów i konwencji[4]?

W rozdziale trzecim zaprezentowana została metodologia badań własnych. Szczególnie ciekawe w moim odczuciu są rozważania Autorki zmierzające do uzasadnienia wyboru podejścia metodologicznego. Dokonuje ona przeglądu argumentów zaczerpniętych z różnych pozycji metodologicznych, po to, by nie tyle uzasadnić własne podejście, ile włączyć się w dyskurs o wyższości metody ilościowej nad jakościową, rozsądnym głosem stwierdzając, iż nie ma metod bez wad. W kontekście sformułowanego przedmiotu badań i pytań badawczych U. Tabor posłużyła się pogłębionym wywiadem biograficznym i Listą Cech

[2] Ibidem, s. 36
[3] Ibidem, s. 37.
[4] Ibidem, s. 47.

Idealnego-Realnego Obrazu Nauczyciela, za pomocą których udało jej się zebrać materiał biograficzny. Na szczególną uwagę zasługują te fragmenty rozdziału, które opisują sposób opracowywania surowego materiału badawczego, jakże żmudne i czasochłonne. Ten fragment tekstu może być bardzo pomocny badaczom, którzy nie mają jeszcze takowych doświadczeń. Szkoda jednak, że treści te nie zostały przez Autorkę rozszerzone, co pozwoliłoby jej wykazać się bogatym zapewne warsztatem i doświadczeniami, a tym samym być bardziej pomocną innym badaczom. Równie cennym i nietuzinkowym, ale i pomocnym zabiegiem Autorki jest zaprezentowanie sylwetek badanych osób, będące znakomitym rozszerzeniem podrozdziału charakteryzującego próbę badawczą. W szczególny sposób wyraża to ideę podejścia jakościowego, w którym człowiek nie jest sprowadzony do liczby, procentowego udziału, czy kategorii wiekowej, lecz jest niepowtarzalnym indywiduum, którego nikt (tu: badaczka) nie ma zamiaru, ani potrzeby zredukować.

W dalszej części pracy, rozdziale czwartym poznajemy wyniki pracy badawczej Autorki. Poznajemy za pomocą bardzo wnikliwego opisu, licznych odwołań do fragmentów biografii, biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Ten rozdział to bardzo rzetelne studiów losów ludzkich, które pozwoliło badaczce wyłonić uwarunkowania o charakterze podmiotowym i społeczno-historycznym, które przejawiały się już od dzieciństwa, aż do fazy stabilizacji. Rozwój zawodowy został pokazany także jako sfera biografii intencjonalnej, czyli ta część biografii, która uwarunkowana jest własnymi, świadomymi wyborami. Tym, na co pozwalają badania jakościowe, a co świetnie wykorzystała Autorka, jest wykorzystywanie zgromadzonego materiału, jako ilustracji empirycznych wzbogacających i uprawomocniających rozważania autora. Tutaj tych ilustracji nie brakuje, co więcej – są one świetnie dobrane.

Bardzo interesującym i nowatorskim jest rozdział piąty, w którym Autorka wykazała się dużą samodzielnością intelektualną i twórczym podejściem badawczym. W rozdziale tym U. Tabor zapoznaje nas z własną koncepcją, wyprowadzoną zapewne dzięki świetnemu przygotowaniu teoretycznemu i wnikliwości badawczej, w której wyróżniła pięć modeli nauczycielskich biografii. Oczywiście uczyniła to w odniesieniu do zgromadzonego przez siebie materiału biograficznego, a więc modele te dotyczą tej konkretnej próby badawczej. Jednakże niesie to ze sobą wiele dobrych konsekwencji. Po pierwsze: pokazuje, iż podejście jakościowe pozwala formułować uogólnienia. Po drugie: podejście jakościowe może być przyczynkiem do budowania teorii – możemy bowiem w małej grupie badawczej odnaleźć to, co zainspiruje do zgłębienia problemu, rozszerzenia wielkości próby badawczej, uprawomocnienia teorii. Ten rozdział jest najbardziej autorskim i najoryginalniejszym w całym zbiorze.

Refleksje Autorki kończą się rozdziałem, w którym prezentuje ona uwagi własne i respondentów o przeprowadzonych badaniach. Jest to bardzo ciekawa lektura, która rozbudza płonnie apetyt Czytelnika, który pragnąłby poznać też

„od kuchni" trud Autorki pracy. Niestety, apetyt ten nie zostaje zaspokojony, gdyż uwag tych nie nazbyt wiele w niniejszym rozdziale znajdujemy.

Pracę zamyka zakończenie, w który w sposób syntetyczny i przejrzysty Autorka zaprezentowała najważniejsze kwestie związane z rozważaniami teoretycznymi, jak i wynikami badań własnych. Na końcu umieszczone zostały aneksy i spis bibliograficzny.

Książka Urszuli Tabor cechuje się wysokimi walorami poznawczymi. Autorka posługuje się sprawnie wiedzą i znajomością literatury przedmiotu, pisze przejrzyście, zrozumiale, treści są prezentowane i podzielone logicznie. Nie sprawiają jej trudności syntetyczne podsumowania, znakomicie ułatwiające Czytelnikowi lekturę. Jest to praca ważna, znacząca w obszarze andragogiki, ale i pedeutologii, gdzie usytuowane jest podjęte przez Autorkę zagadnienie.

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Monika Sulik

A. FRĄCKOWIAK R. GÓRALSKA, J. PÓŁTURZYCKI, H. SOLARCZYK-SZWEC, W. WOJDYŁO (RED.): *ELŻBIETA ZAWACKA 1909–2009*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB. Radom 2009, ss. 335.

A. FRĄCKOWIAK R. GÓRALSKA, J. PÓŁTURZYCKI, H. SOLARCZYK-SZWEC, W. WOJDYŁO (RED.): *ELŻBIETA ZAWACKA PISMA PEDAGOGICZNE*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB. Radom 2009, ss. 448.

Kilka lat temu przeglądając publikację „11 dzielnych ludzi – wyjątkowa książka o wyjątkowych ludziach", natknęłam się na tekst o „Zo" czyli Elżbiecie Magdalenie Zawackiej. Wtedy właśnie rozbudziło się moje zainteresowanie tą niezwykłą Kobietą i „międzynarodowej klasy andragogiem"[1]. Ze względu na realizowany przez siebie projekt badawczy dotyczący kobiet nauki, zamierzałam się spotkać osobiście z Panią Profesor Zawacką. Niestety nie zdążyłam. 10 stycznia 2009 roku, na dwa miesiące przed swoimi setnymi urodzinami, Elżbieta Zawacka odeszła na wieczny spoczynek. Nie sposób zatem nie docenić publikacji, które z całą pewnością stanowią niezwykle wartościowy materiał dokumentujący życie i działalność tej wyjątkowej Kobiety.

Pierwsza z wymienionych prac: „Elżbieta Zawacka 1909-2009", to przede wszystkim bogato opracowane, składające się z pięciu części, studium biograficzne. Pierwsza część zatytułowana: *wątki biograficzne i droga naukowa*, zawiera życiorys oraz autoreferat autorstwa samej Bohaterki, jak i kalendarium jej życia z wyborem najważniejszych dat. W części tej opisane jest również dzieciństwo i lata szkolne Elżbiety Zawackiej oraz główne obszary Jej działalności, a zatem droga rozwoju naukowego oraz obszar aktywności wojskowej. W części drugiej zamieszczona została wraz z opisem, dokumentacja przewodu profesor-

[1] Zob. *11 dzielnych ludzi*. Praca zbiorowa. Autorzy tekstów: R. Bonisławski, M. Grajek. Red. J. Warzecha. Wydawnictwo: Narodowe Centrum Kultury. Warszawa 2008, s.60.

skiego E. Zawackiej. Tutaj właśnie zamieszczone zostały kopie dokumentów takich jak opinie o dorobku naukowym, recenzje oraz wnioski w sprawie otwarcia przewodu profesorskiego. Warto w tym miejscu dodać, iż droga rozwoju naukowego Prof. E. Zawackiej określana jest jako wyjątkowo długa i ciernista. Już uzyskanie stopnia doktora trwało blisko 20 lat, podczas których wznawiała Ona trzykrotnie pracę nad napisaniem dysertacji doktorskiej, zmieniając temat oraz opracowując nowe narzędzia i założenia metodologiczne pracy.

Kolejna część, trzecia, zawiera szczegółową charakterystykę pracy naukowej oraz działalności społecznej „Zo". Autorzy opracowania na podstawie bogatej dokumentacji archiwalnej oraz wywiadów z osobami znającymi Ją osobiście, ukazali działalność prof. Zawackiej w przestrzeni naukowej. W rozdziale tym przybliżona została Jej współpraca z Uniwersytetem im. Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Wyższą Szkoła Pedagogiczną w Gdańsku. Kolejny opisany obszar działalności „Sulimy" (jeden z pseudonimów E. Zawackiej) związany był z założoną w 1990 roku fundacją „Archiwum Pomorskie Armii Krajowej", co było wynikiem głębokiego pragnienia generał Elżbiety Zawackiej, by powołać ogólnopolską organizację zrzeszającą wszystkich żołnierzy Armii Krajowej. W części trzeciej znajdujemy również obszerny fragment poświecony podjętym przez „Zo", w ramach działalności AK, misjom w Wielkiej Brytanii.

Część czwarta opisywanego tomu, związana jest przede wszystkim z uroczystymi pożegnaniami E. Zawackiej oraz inicjatywami upamiętniającymi Jej życie i twórczość. Swoiste dopełnienie tej części stanowi podsumowująca ostatnia piąta część, gdzie zamieszczone zostały wspomnienia uczniów i współpracowników Bohaterki. W tomie tym zamieszczono również szczegółowo spisaną bibliografię publikacji pedagogicznych Elżbiety Zawackiej. Zbiór ten jest również wzbogacony fotografiami dokumentującymi wystawę „Minęło sto lat… Kilka obrazów z życia gen. Elżbiety Zawackiej Zo" oraz ostatnie pożegnanie.

Tom zatytułowany „Elżbieta Zawacka Pisma pedagogiczne" jest jakoby dopełnieniem i uzupełnieniem bogato opisanej drogi życiowej Prof. Zawackiej. Publikacja ta zawiera ujęte w czterech częściach tematycznych pisma pedagogiczne Autorki. Zatem teksty te nie są ujęte w porządku chronologicznym, lecz problemowym, co jest ogromną zaletą opisywanej publikacji. Część pierwsza, zawierająca jedenaście tekstów, skoncentrowana jest na tematyce związanej z kształceniem korespondencyjnym i zdalnym. W części tej ukazana jest istota i rozwój edukacji na odległość oraz szczegółowo omówione zostały podstawowe zagadnienia kształcenia korespondencyjnego. Warto w tym miejscu dodać, iż problematyka związana z kształceniem zdalnym, była szczególnie bliska Autorce, która poświeciła temu tematowi wiele lat swojej pracy badawczej, oraz napisała pracę doktorską na ten właśnie temat („Kształcenie korespondencyjne i jego uczniowie").

Druga część tomu, zawiera teksty E. Zawackiej z zakresu pedagogiki porównawczej oraz edukacji ustawicznej. Znalazło się tutaj trzynaście tekstów, głównie z archiwum „Oświaty Dorosłych", które w większości opisują kształce-

nie zdalne w innych państwach. A zatem rozwiązania skandynawskie, francuskie, kanadyjskie oraz koncepcja kształcenia korespondencyjnego w krajach Trzeciego Świata. Redaktorzy tego tomu podkreślają, iż „Prace Elżbiety Zawackiej nie wyrażają tylko Jej zainteresowań, ale stanowiły wyraźne przygotowanie do konstruowania w Polsce nowoczesnego systemu edukacji na odległość zgodnie z ideą kształcenia ustawicznego."[2]

W kolejnej, trzeciej części zbioru „Pism pedagogicznych", znajduje się tekst rozprawy habilitacyjnej Autorki, na temat *przeszkód i niepowodzeń w studiach nauczycieli pracujących.* Jest to interesująca rozprawa zawierająca opis i analizę przeszkód i trudności w studiowaniu. Opisane zostały tutaj zarówno doświadczenia nauczycieli pracujących, związanych z pracą zawodową, sytuacją rodzinną, miejscem zamieszkania jak i trudności natury dydaktycznej.

Cześć czwarta tomu zawiera cztery teksty E. Zawackiej, które związane są z pracą kulturalno-oświatową wśród dorosłych. Teksty zebrane w tym opracowaniu mają niekwestionowane walory poznawcze dla odbiorców, natomiast są też świadectwem wrażliwości pedagogicznej Autorki oraz ukazują zakres Jej zainteresowań badawczych. Tom kończy bibliografia prac E. Zawackiej, zarówno z zakresu pedagogiki jak i prac dotyczących dziejów Armii Krajowej i II wojny światowej.

Opisane publikacje z całą pewnością są doskonale opracowanym kompendium wiedzy o Prof. E. Zawackiej, ale pozwalają również na osadzenie Jej dorobku naukowo-badawczego w kontekście sytuacji społeczno – politycznej naszego kraju. Szczególnym walorem obu opisywanych tomów jest uporządkowanie tekstów w sposób problemowy oraz wnikliwa analiza dorobku Autorki, dokonana przez kilku redaktorów. Oba tomy są recenzowane. Pierwszy z nich przez prof. dr hab. Andrzeja Jaczewskiego i prof. dr hab. Annę Wesołowską, natomiast drugi, zarówno przez prof. dr hab. Annę Wesołowską jak i przez prof. dr hab. Witolda Wojdyło.

Kończąc pozwolę sobie przytoczyć słowa Aliny Matlakiewicz, jednej z Autorek opracowania, które warto potraktować jako zaproszenie do bliższego przyglądnięcia się niezwykłej postaci jaką była Elżbieta Zawacka: „Profesor i generał. Kobieta i cichociemna. Kurierka i emisariuszka. Ryzykantka potrafiąca zachować zimną krew w najtrudniejszych sytuacjach. Brawurowo poświęcająca się sprawie do granic możliwości, choć świadoma zagrożeń. Osoba odważnie przekraczająca granice możliwości, jednocześnie walcząca z lękiem i słabością. Wzór pracowitości, przez większą cześć życia niedoceniona, dyskredytowana[3]". Myślę, że przybliżone publikacje, z całą pewnością należy uznać zarówno jako wartościowy materiał o charakterze biograficznym, jak również znacząco wzbogacający obszar polskiej myśli andragogicznej.

---

[2] *Elżbieta Zawacka Pisma pedagogiczne,* A. Frąckowiak, J. Półturzycki, H. Solarczyk-Szwec (red). Radom 2009, s.27.

[3] *Elżbieta Zawacka 1909-2009,* A. Frąckowiak R. Góralska, J. Półturzycki, H. Solarczyk-Szwec, W. Wojdyło (red). Radom 2009, s. 220.

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Agnieszka Majewska-Kafarowska

J. KUREK, K. MALISZEWSKI: *W PRZESTRZENI DOTYKU,* Seria wydawnicza MEDIUM MUNDI, tom V, Miejski Dom Kultury "Batory", Chorzów 2009, ss.224.

Medium Mundi to cykl wydawniczy poświęcony „środkowi świata", „miejscu, w którym człowiek zamieszkał, które oswoił i stworzył (przemienił z chaosu w kosmos)"[1]. Każdy ma swój środek świata. Są też, jak sądzę, miejsca, które stanowią środek świata, miejsce bycia wielu osób jednocześnie. W kolejnych tomach miejsce bycia, rzeczywistość, w której rozgrywa się ludzka egzystencja staje się tematem wielopłaszczyznowej refleksji. Ale ta refleksja upatrzyła sobie pewien fragment kosmosu, jakże niepowtarzalny, jakże wyraźny, jak zasłużenie zauważony i jak ważny. Miejsce historycznie uwarunkowanego pogranicza kultur, języków, religii – Górny Śląsk. Górny Śląsk, jako środek świata, stał się bohaterem interdyscyplinarnej i multitematycznej refleksji wielu znakomitych autorów tekstów umieszczonych w dwóch pierwszych tomach serii. Tom pierwszy zatytułowany został *Śląsk miejsce spotkania (*2005), kolejne: *Śląsk kamień drogocenny* (2006), *Z tęsknoty za mistrzem* (2007), *Miasto i czas* (2008), (2009). W tak różnorodnych ujęciach poznajemy i przeżywamy świat, który jest obok nas, a dla wielu jest w środku, częścią wewnętrznego świata.

Piąty tom *Medium Mundi* („*W przestrzeni dotyku")* poświęcony jest zagadnieniu, które nie tak dawno stało się ważnym tematem współczesnej szeroko rozumianej humanistyki. Dotyk w niniejszym tomie postrzegany jest jako fenomen, będący podstawową wartością ludzkiego życia. Jesteśmy skazani na dotyk, ponieważ także jesteśmy ciałem. Jakiekolwiek nasze działania związane są z dotykiem, którego wartość, sens, znaczenie i wymiar są niezmiennie rozmaite. Dotyk jest pojęciem niezwykle szerokim i interdyscyplinarnym. Jest zarazem powszechny i niezwykły, może być przypisany dobru, ale i być wyrazem zła. Dotyk jest wszędzie tam gdzie człowiek. Fenomen dotyku objawia się też w sposób niezwykły – przyjmuje postać słów, obrazów, zdjęć oraz dźwięków. Wszystkie te postaci znajdziemy w niniejszym tomie. Są one niejako egzemplifikacją wielości sensów i znaczeń dotyku.

[1] Ibidem, s. 9.

W tomie tym oprócz wstępu i kody znalazło się dwadzieścia tekstów. Podzielono je na trzy części, odzwierciedlając tym samym trzy wyłaniające się pola refleksji. Część pierwsza *U źródeł* to zbiór tekstów analizujących na rozmaite sposoby źródłowość dotyku, mającą ogromne znaczenie dla zrozumienia jego sensu. Znajdujemy tu niesłychanie interesujący tekst Tadeusza Sławka *Cienie i rzeczy. Rozważania o dotyku*, w którym Autor „poddaje semantycznym torturom" wyrażenie/słowo/wartość/zjawisko dotyku. Jest to wciągająca opowieść w dwudziestu trzech rozdziałach, w której przekazano tyle myśli, kontekstów i odniesień służących deskrypcji *dotyku,* że w mojej opinii stała się ważną lekcją, którą odbiera Czytelnik. Nie chodzi bowiem o to tylko, że szafujemy dotykiem często bezmyślnie. Chodzi o świadomość, czym jest, co oznacza jego brak, o znaczenie właśnie.

Kolejny tekst, Krzysztofa Wieczorka, jest jakby kontynuacją festiwalu znaczeń, semantycznych analiz, imponujących odniesień filozoficznych, kulturowych, teologicznych, które rozpoczął T. Sławek. Jednak refleksje te są pisane inną ręką, która wyraża nieco inną wrażliwość, inny styl – również godne podziwu. Ta opowieść kojarzy mi się z filmami Alfreda Hitchkocka: zaczyna się od trzęsienia ziemi, a potem napięcie rośnie. Tutaj zaczyna się od przytoczenia słów Jeana Vaniera „dotyk jest czymś fundamentalnym", dalej przez m. in. antropologię filozoficzną i teologiczną dochodzimy do kwestii przestrzeni dotyku wpisanego w kontekst płci, gdzie Autor podejmuje swego rodzaju polemikę z Drugą Płcią. Wywody Autora wciągają nas, pochłaniają uwagę, bowiem trudno się oprzeć tak sprawnie prowadzonym rozważaniom, w których dar posługiwania się słowem, budowania z niego zdań pięknych, czytelnych, łączy się z umiejętnością tworzenia sprawnego, logicznego wywodu myślowego.

Kolejne teksty obejmują nieco inne, lecz równie interesujące obszary rozważań o dotyku. Małgorzata Anna Kot podejmuje interesujący temat dotyku u praprzodków człowieka. W tekście *Dotyk w perspektywie ewolucji człowieka* prezentuje nam trzy perspektywy, za pomocą których ukazuje formy i znaczenie dotyku w życiu społecznym, ale jednostek. W tej niezwykłej opowieści o nas samych niejako, napotykamy małpy człekokształtne, hominidy, homo erectusa, homo heildelbergensis, a także neandertalczyka. Tekst niniejszy pokazuje jak mocno dotyk zakorzeniony w jest w człowieku, jego historii. Pokazuje, że dotyk jest częścią człowieczeństwa.

Następnym wątkiem dyskusji o dotyku jest przestrzeń. Pojawia się ona w tekście Autorki znanej nam już z poprzednich tomów, Katarzyny Kwapisz-Osadnik (*Język jako miejsce oswajania przestrzeni*), ale także u Karoliny Pawlik (*Labirynty i rozlewiska. W przestrzeni kultury – w przestrzeni dotyku*). K. Kwapisz-Osadnik sformułowała bardzo interesującą definicję, stanowiącą podwaliny do dalszych rozważań o dotyku w kontekście przestrzeni wokół ja oraz o przestrzeni komunikacji. Pisze ona „dotknąć przestrzeni to znaczy wejść w relacje z otoczeniem, to znaczy doświadczyć wszystkimi zmysłami z poczuciem własne-

go ja, to wreszcie umieć zaangażować się emocjonalnie”[2]. W rozważaniach K. Pawlik znajdujemy podobny punkt widzenia. Czytamy, ze dotyk scala naturę i kulturę, że historia człowieka jest pewną ciągłością, którą organizuje dotyk, że „dotyk nie ogranicza się do tego, co można wydotykać dłońmi. Ciało dotyka wszak wszystkimi swymi powierzchniami”[3]. Dotykający, gdyby – używając określenia poprzedniej Autorki – zaangażował się emocjonalnie, jest zdaniem K. Pawlik jednocześnie dotykanym, a zatem podlega przemianie. Relacja ta, jak wnioskuję z tekstu, zawsze jest dwukierunkowa. Zresztą, zdaniem Autorki, nie warto szukać ucieczki od dotyku.

W tej niemożności ucieczki od dotyku bardzo cenne są rozważania o rodzajach dotyku, albowiem istnieje wiele rodzajów dotykania ludzi. Anna Porczyńska podjęła się tego zadania i w tekście *O uzdrawiającej i traumatyzującej sile dotyku* przedstawiła różnorodne jego odmiany. Przedstawiła też bogatą wiedzę na temat funkcji i klasyfikacji dotyku, zaprezentowała ciekawe, poświęcone problemowi badania. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, iż bardzo subtelnie, ale i rzeczowo zarazem podjęła dyskusję nad uwarunkowaniami dotyku pozytywnego, jak też negatywnego, wpisując w niego kontekst damsko-męski, jak też relacje dorosły-dziecko.

Głębokie studium dotyku w ujęciu filozoficznym zaprezentowała w niniejszym tomie Elżbieta Struzik (*Fenomen dotyku w tradycji filozofii i współczesnej refleksji humanistycznej*). Obszerna wypowiedź Autorki jest dla mnie błyskotliwym, niezwykle dopracowanym i interesującym wykładem, z którego czerpać można uporządkowaną i logicznie przedstawioną wiedzę o fenomenie dotyku w filozofii greckiej, średniowiecznej, nowożytnej. Nieco więcej uwagi poświęca fenomenologii, poprzez którą w istocie wprowadza nas do rozważań współczesnej humanistyki, dodając doń aspekt antropologiczny i biomedyczny. W efekcie powstały rozważania, które warto wpisać na listę lektur obowiązkowych.

Jako ostatni tekst w tej części tomu umieszczono rozważania Irmy Koziny *„Widziane rękoma” – kwestia dotyku w sztukach plastycznych*. Myślę, że redaktorzy tomu uczynili to celowo, czyniąc tekst niniejszy pomostem pomiędzy częścią pierwszą i drugą tomu. Powód tego jest czytelny i uzasadniony: problem, który porusza mieści się w obydwu przestrzeniach: *U źródeł* i *Muzy*. I. Kozina prezentuje nam ciekawe rozważania na temat dotyku, jako zmysłu umożliwiającego człowiekowi odbiór i analizę dzieł plastycznych. Nie skupia się jednak tylko, jak można by podejrzewać, na osobach niewidomych. Jej rozważania mają charakter szerszy, co przejawia się między innymi w sformułowanym w tekście postulacie, by we współczesnym świecie podejmować działania na rzecz podniesienia status quo dotyku, jako zmysłu równego wzrokowi. Tymczasem problem jak na razie dotyczy tylko niewidomych, którzy w muzeum, czy innym

[2] K. Kwapisz-Osadnik: Język jako miejsce oswajania przestrzeni. W: J. Kurek, K. Maliszewski (red.): W przestrzeni dotyku. Chorzów 2009.

[3] K. Pawlik: Labirynty i rozlewiska. W przestrzeni kultury – w przestrzeni dotyku. W: J. Kurek, K. Maliszewski (red.): W przestrzeni dotyku…

miejscu odbioru dzieł sztuki wizualnej, skazani są na odbiór słuchowy podanej im gotowej interpretacji dzieła, ponieważ nie mogą go dotknąć.

Dotyk, jako zmysł umożliwiający nam recepcję świata zewnętrznego, w tym dzieł plastycznych, wprowadził nas niejako w drugą część tomu V serii *Medium Mundi*. Część ta nazwana została *Muzy*, albowiem zawiera teksty poświęcone dotykowi w sztuce, ale i dotykaniu przez sztukę. Znajdujemy tu sześć niezwyczajnie pięknych i wartościowych poznawczo tekstów, z których każdy jest inną opowieścią tworzącą w efekcie pewną percepcyjną całość.

Pierwszy tekst poświęcony jest literaturze i malarstwu, które Autorowi zapewne są niezmiernie bliskie. Jacek Kurek w tekście Dłonie („o wiecznym pragnieniu odwzajemnionej miłości") rozważając o nich, jak zwykle ciekawie, w konkluzji stwierdza „sztuka jest istotnym wzbogaceniem słowa wypowiedzianego przez naukę, jest jej ważnym uzupełnieniem, ostatecznie zaś integralną częścią"[4]. W opowieści swej Autor nawiązuje do dzieł klasycznej już literatury Sienkiewicza, Mickiewicza, Prusa, Herberta, ale również prac Michała Anioła, Rembrandta i innych. Jednak nie jest to główna część pracy. Tę stanowi przedstawienie sylwetki i dorobku malarki Marzeny Naliwajko. Czyni to, czytamy, po to, by unaocznić kwestionowany przez historyków fakt, iż „dzieło sztuki jest bezcennym źródłem historycznym, zarówno dlatego, że mówi rzeczy najważniejsze, nieraz w innych źródłach nieobecne, jak i dlatego, że nie jest fragmentem, ale zachowaną z przeszłości całością jak gotycka katedra, siedemnastowieczny obraz czy romantyczny poemat"[5]. Dla pedagoga przekonujące, historycy muszą przeczytać i zdecydować.

Kolejny tekst poświęcony jest poezji. Krystyna Wojtynek-Musik w tekście *Cisza i dotyk w lirycznym ujęciu Torquata Tassa* zapoznaje nas z miłosnym lirykiem tegoż poety. Dokonuje wnikliwej analizy tegoż wiersza, który – warto podkreślić – sama przetłumaczyła. Dziesięć wersów wiersza interpretuje za pomocą różnych kluczy, za pomocą których objaśnia to, czego na pierwszy rzut oka nie widać. Inaczej: objaśnia to, co nie każdy zobaczyć może.

Analiza poetycka jest poniekąd głównym wątkiem rozważań Łukasza Michalskiego. W tekście *„więc pozwól mi się dotknąć pani" – Grzegorza Ciechowskiego dialektyka dotyku* w iście niepospolity i niepokorny sposób zajmuje się tekstami/poezją lidera Republiki/poety, którego tekstem niniejszym Ł. Michalski stara się go „uchwycić, złapać, może szarpnąć"[6]. Analizę swą podejmuje w ramach tzw. szkoły podejrzeń, niezwykle interesującego podejścia badawczego. Zresztą cały tekst tego młodego badacza jest niezwykle interesujący, zgrabnie napisany. Przyjęta zaś orientacja badawcza pozwala mu w bardzo ciekawy sposób analizować twórczość wielu nam znaną. Obecna tu podejrzliwość i de-

[4] J. Kurek: Dłonie („o wiecznym pragnieniu odwzajemnionej miłości"). W: J. Kurek, K. Maliszewski (red.): W przestrzeni dotyku…

[5] Ibidem.

[6] Ł. Michalski: „więc pozwól mi się dotknąć pani"- Grzegorza Ciechowskiego dialektyka dotyku. W: J. Kurek, K. Maliszewski (red.): W przestrzeni dotyku…

mistyfikacja pozwala na nowo odkryć teksty znane, wielokrotnie powtarzane. Zobaczyć to, co być może niektórzy z nas przestali już widzieć.

Podobną nieco sytuację znajdujemy w tekście Piotra Bogaleckiego: *Manipulacja, czyli o dotkliwości sztuki. Przypadek Krzysztofa Kieślowskiego*. Autor omawia fragmenty filmów Kieślowskiego, które większości z nas, Czytelników, są doskonale znane. Ponownie jest to swoistego rodzaju ciekawy zabieg odkrywania odkrytego już. Znajdujemy tu analizę sposobu dotykania przez bohaterów filmów, ale też – na co szczególnie zwraca uwagę Autor – „relację pomiędzy dotykiem przedstawionym (na taśmie filmowej) a doświadczaną przez widza dotkliwością przekazu”[7]. Inspiracją dla P. Bogaleckiego, jak czytamy, był angielski poeta Philip Larkin, w dość charakterystyczny sposób przedstawiający dotyk. Owocem tej inspiracji są wspaniałe i równie inspirujące (dla Czytelnika) analizy dokonane przez Autora świetnie znającego twórczość Kieślowskiego.

Następnym tekstem przenosimy się w inny obszar sztuki – muzykę. Jarosław Nowosad swoim tekstem *4 razy Mizerski* oddał hołd osobie i twórczości Bogdana Mizerskiego – muzyka, kompozytora, aranżera, wykonawcy, producenta, wydawcy. Człowieka wolnego, twórcy wolnego – jak pisze Autor. Poznajemy niezwykłego człowieka i trud rozwoju artystycznego, świadomie prowadzonego poza masowym rynkiem odbiorców. Twórcę choć w odrobinie znają Ci, którzy w 2008r. roku brali udział w chorzowskiej sesji, której owocem jest recenzowany tom. Dzień po sesji, 25 września jako impreza towarzysząca odbył się wieczór Tadeusza Sławka i Bogdana Mizerskiego (współpracujących ze sobą od dawna), w trakcie którego zaprezentowano esej na głos i kontrabas zatytułowany *Drzewo aniołów, czyli życie i śmierć Williama Blake'a* (Mizerski skomponował muzykę, Sławek był autorem tekstu).

W tym miejscu koniecznie muszę dodać, iż charakter imprezy towarzyszącej miała również wystawa fotografii Macieja Niesłonego (o którym jeszcze napiszę), poświęconych dotykowi, którą mogliśmy obejrzeć w przerwach między wystąpieniami. Obydwie imprezy towarzyszące były niezwykłymi przeżyciami, dotykały przenikliwie głębokich pokładów ludzkiej wrażliwości, wpisując się tym samy w tematykę chorzowskiego spotkania. Zapewne istotnym dla Czytelnika komunikatem, będzie zapowiedź Redaktorów tomu, iż do każdego egzemplarza tomu piątego serii dołączona zostanie płyta z muzyką Mizerskiego. W rzeczy samej tak uczyniono.

Ostatnim tekstem tej części tomu jest rozprawa znanego już z poprzednich tomów serii Henryka Mercika, który konsekwentnie w swych wypowiedziach porusza problemy związane z architekturą. Tak jest i tym razem w tekście *Dotyk architekta. O odpowiedzialności za ślady pozostawione w oswojone przestrzeni*. Ciekawa, zwięzła, acz niezwykle konkretna wypowiedź Autora poza rzetelnością fachowca, nosi wiele cech humanistycznego dyskursu. Z dużą wrażliwości i

[7] P. Bogalecki: Manipulacja, czyli o dotkliwości sztuki. Przypadek Krzysztofa Kieślowskiego. W: J. Kurek, K. Maliszewski (red.): W przestrzeni dotyku…

elokwencją wypowiada się H. Mercik o dotyku w architekturze, o związanej z tym odpowiedzialnością, o etyce zawodu architekta, o śladach …

Ostatnia część tomu *Międzyludzkie* zawiera eseje i szkice poświęcone dotykowi obecnemu w codzienności w relacjach człowieka z człowiekiem. To ważna część tomu dopełniająca dotychczasowe rozważania o kontekst codzienności. Pierwszy tekst głęboko porusza, ale też i edukuje. Barbara Kopczyńska w tekście *Dotyk jako forma komunikacji z chorym – doświadczenie lekarza hospicjum* uczy nas znaczenia dotyku, ale też przyjaźnie pokazuje nam obszar życia, którego wielu za nas się boi – hospicjum. Będąc lekarzem pracującym z terminalnie chorymi opowiada o medycznych aspektach dotyku, ale też o tym, że dotyk jest płaszczyzną kontaktu z bliźnim. W słowach Kopczyńskiej odnalazłam lekcję pokory i odwagi zarazem. Dotyk w niniejszym tomie nie miał jeszcze tak dogłębnego znaczenia dla egzystencji ludzkiej.

Wzruszenie i podziw nie znikają po przejściu do lektury kolejnego tekstu – *Widzieć inaczej, dotykać inaczej… Okruchy codzienności* Małgorzaty Zuber. Poznajemy historię kogoś, kto musiał nauczyć się dotykać, albowiem dla niewidomego człowieka „żyć i dotykać to jedno”[8]. O sobie pisze Autorka i nie ma tu żalu, oskarżeń. Jest rzeczowa, merytoryczna dyskusja nad własnym przypadkiem, której towarzyszą ciekawe konteksty filozoficzne. Wspaniała osobowość, wspaniała postawa, szkoda tylko, że to musiało się wydarzyć. Choć może to tylko moja „widząca” opinia.

Dwa kolejne teksty, choć kontynuują wątek biograficzny, charakteryzuje nieco inny nastrój, nieco inna stylistyka. Monika Sulik tekstem *Doświadczanie dotyku we wspomnieniach biograficznych* zapoznaje nas ze swymi *impresjami dotykowymi*, które odnosi do trzech wymiarów: cielesności, duchowości oraz codzienności. Czyni to za pomocą fragmentów wspomnień biograficznych, które bardzo wyraźnie egzemplifikują jej rozważania. Nadają też prowadzonej narracji atmosferę intymnego wyznania. Niezwykle ciekawy to zabieg, będący rezultatem obranej słusznie metody jakościowej. Z tej perspektywy poznajemy dotyk, jako przeżycie osobiste, prawdziwe, jednostkowe, choć być może powtarzalne. Nie ma tu jednak uogólnień, czy unifikacji. Taka perspektywa wiele wnosi do rozważań niniejszego tomu. Pokazuje doznanie dotyku takim, jakie ono dla konkretnego człowieka jest, nie zaś jakim być powinno.

Drugim tekstem jest rozprawa Beaty Mytych-Forajter *Na początku świata był dotyk. Historia o tym, jak dyskurs macierzyństwa radzi sobie z percepcją*. W rzeczy samej jest to niesamowita historia! Może nie dla wszystkich porywająca, bo trudna, dość odważna i dosadna chwilami. Jednak trudno pozostać obojętnym wobec takiego tematu, w realizacji którego Autorka świetnie wspomaga się literaturą z kręgu filozofii, antropologii, medycyny, psychologii, literatury pięk-

[8] M. Zuber: Widzieć inaczej, dotykać inaczej… Okruchy codzienności. W: J. Kurek, K. Maliszewski (red.): W przestrzeni dotyku…

nej. Macierzyństwo w tej refleksji to niezwykła przestrzeń życia dwóch osób, których porozumiewanie się polega na dotyku. Od zawsze i na zawsze.

Urszula Tabor odchodzi nieco od podejścia biograficznego i podejmuje teoretyczne rozważania o dotyku. Są one jednak mocno wpisane w otaczającą nas codzienność. Swoim tekstem *Granice dotyku: o konieczności i bezrefleksyjności ulegania przywódcom* wpisuje się w andragogiczny dyskurs o rozwoju człowieka. Podejmuje bowiem refleksję nad charakterem i znaczeniem zjawiska przywództwa dla osobistego rozwoju człowieka. Przywództwo w interesujący sposób łączy z dotykiem/dotykaniem. Na początku tych rozważań wytyczyła sobie tory/pytania, którymi konsekwentnie się kieruje. Bardzo interesujący i zarazem aktualny problem przywództwa podjęty przez Autorkę wolny jest tutaj od politycznych kontekstów, które mogłyby by się pojawić. U. Tabor rzetelnie i z rozmachem realizuje swój projekt wpisany w obszar rozważań pedagogicznych/andragogicznych.

Ostatnim tekstem części trzeciej tomu są głęboko pedagogiczne rozważania Krzysztofa Maliszewskiego. Swój tekst zatytułował niebanalnie: *Dotknięcie pedagogiczne – nauczyciel jako wydarzenie*. Opisuje dotyk, który „w pedagogicznym horyzoncie może objawiać się na wiele sposobów”[9]. Opisuje te sposoby serwując nam coraz to bardziej interesujące odniesienia do dzieł, postaci, którymi ubogaca swoje rozważania. K. Maliszewski traktuje bowiem literaturę jako „laboratorium ludzkich przeżyć pozwalających sięgnąć głębiej w rzeczywistość niż przy badaniach przypadkowej próby”[10]. Autor ten zachwyca wyrazistością i prostotą myśli przelanych sprawnie w zdania. Zapewne jest to skutek oczytania, erudycji, dojrzałości intelektualnej. Czytamy: „sekret wychowania to sekret przemieniającego dotknięcia”, „dotknąć to nie tylko ukazać, lecz także poruszyć”[11]. Dotknięcie, jak pisze Autor, to wy-darzenie[12] (przedrostek „wy-„ wskazuje na ruch, któremu towarzyszy wybuch, rozbłysk, uwolnienie; „darzenie” to akt ofiarowania, strumień łaski, dar, który zjawia się niespodzianie i zmienia sytuację). Wy-darzeniem jest także ten tekst.

Tom tradycyjnie kończy koda, której redaktorzy nadali określenie/podtytuł *dotyk, dar, życie*. Słowa tu zawarte poświęcono na wyrażenie refleksji, która jest naturalną reakcją pojawiającą się po lekturze, którą zapewne Redaktorzy Jacek Kurek i Krzysztof Maliszewski odbyli wielokrotnie. Ta refleksja jest potrzebna. Ważna, bo trudno zrezygnować z wyrażania nurtującej myśli w połowie zdania. Koda ta jest też jednocześnie apoteozą daru dotyku, bliskości i spotkania, które są wynikiem dotyku. Jest też apoteozą życia, które miało zgasnąć, lecz szczęśliwie nie zgasło. Opowiedziana nam przez Redaktorów historia Alka jest drama-

[9] K. Maliszewski: Dotknięcie pedagogiczne – nauczyciel jako wydarzenie. W: J. Kurek, K. Maliszewski (red.): W przestrzeni dotyku…

[10] Ibidem.

[11] Ibidem.

[12] W nawiasach dodaję wyjaśnienie za autorem: K. Maliszewski: Dotknięcie pedagogiczne – nauczyciel jako wydarzenie, dz. cyt.

tycznym dowodem wartości i nieprzewidywalności wiary i dotyku. Część tej historii opowiedziana została także za pomocą zdjęć Macieja Niesłonego, które zaprezentowano na towarzyszącej sesji wystawie, o czym już pisałam. Zdjęcia/historia zostały także opublikowane w postaci albumu zatytułowanego *Rozmowy*.

Wydawnicza seria *Medium Mundi* zrealizowała w pięciu do tej pory opublikowanych tomach to projekt niesłychanie ważny. W tak różnych kontekstach i formach podjęto w niej trud rozważań o środkach świata i sprawach mocno z nimi związanych. Trud podjęty przez poszczególnych Autorów zapewne zostanie doceniony przez Czytelników. Dostają oni bowiem pięć map/książek niezwykle cennych w poszukiwaniu własnego medium mundi. Każdy z tych tomów to źródło wiedzy, refleksji i przeżyć, jakie rodzą się z interdyscyplinarnych, nieskrępowanych, wartościowych tekstów. Teksty te, niebywale dopracowane redaktorsko, zostały ciekawie pogrupowane przez Redaktorów, którym należą się także słowa uznania za wspólnie opracowane wstępy i kody, lecz szczególnie za projekty okładek i fakt, że podjęli się tego trudu, który w tym przypadku był podwójny. Jacek Kurek i Krzysztof Maliszewski są zarówno odpowiedzialni za serię Medium Mundi, jak i są organizatorami/dobrymi duchami corocznych sesji naukowych, których owocami są poszczególne tomy.

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Urszula Tabor

MIECZYSŁAW MALEWSKI: *OD NAUCZANIA DO UCZENIA SIĘ. O PARADYGMATYCZNEJ ZMIANIE W ANDRAGOGICE*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, ss. 239

Wielu czytelników z przyjemnością sięga do metaforycznych tytułów, by poprzez lekturę odkrywać pierwotny zamysł Autora. Inni wolą jednoznaczne tytuły, w których można nieomal zawrzeć sens i cel całej książki. Zapewne w jednej i drugiej grupie – nie brakuje rozczarowanych tym, jak bardzo tytuł zawiódł ich oczekiwania. Ale dla równowagi, nieraz mamy szczęście i przyjemność sięgnięcia po „tytuł", który nas nie zawiedzie. Do tej grupy należy praca Mieczysława Malewskiego, która jest przedmiotem mojego dalszego wywodu.

W pracy *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice,* Autor realizuje cel, ujawniony już w tytule. Autor pisze: „celem jest opis metodologicznego przełomu, jaki zachodzi obecnie w teorii edukacji dorosłych i wyjaśnienie jego społecznych, ekonomicznych i politycznych uwarunkowań". I choć sam zauważa, że: „na pierwszy rzut oka nie jest to zadanie szczególnie frapujące"[1], to jednak, zarówno przygotowanie takiej publikacji przez Autora, jak i jej czytanie jest uzasadnione faktem, że „wszyscy stoimy wobec pytania: jak uprawiać naukę w warunkach konieczności myślenia krótkoterminowego"[2].

Mieczysław Malewski rozpoczyna pracę rozdziałem zatytułowanym *Edukacja dorosłych – dynamika pola badań,* we Wstępie pracy sygnalizując, że rozdział ten służy „zarysowaniu problematyki związanej z polem badawczym andragogiki i zmian, jakie w nim zachodzą"[3]. Autor podkreśla dynamikę pola badawczego andragogiki, które współcześnie obejmuje nowe zagadnienia, takie jak uczenie się biograficzne, zmiany indywidualne, doświadczenia życiowe. Zwraca tym uwagę na kontekstualność praktyki i teorii andragogicznej, pisząc: „ich dynamiczny charakter (praktyk edukacji dorosłych – U.T.) sprawia, że są

[1] M. Malewski: *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 10.
[2] Ibidem, s. 12.
[3] Ibidem, s. 14.

one niejednoznaczne nawet dla teoretyków i badaczy edukacji”[4]. Niejednoznaczność ta prowadzi do odmiennych koncepcji badawczych, ale także różnych modeli praktyki andragogicznej. Nawiązując do tego Malewski przywołuje treść znaną już Czytelnikom z artykułu Profesora *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*[5]. Opisywał wówczas trzy modele związane z określonymi strategiami dydaktycznymi w edukacji dorosłych: model technologiczny, humanistyczny i krytyczny. Treści już znane, zostały jednak wzbogacone nowymi odniesieniami i komentarzami Autora.

Kolejny rozdział pracy: *W stronę uczenia się. Etiologia paradygmatycznych zmian,* sam Autor określa, jako centralną część książki. Celem rozdziału jest ukazanie ewolucji terminologii badań nad edukacją, oraz znaczenia tych przemian dla paradygmatów badań andragogicznych[6]. Rozdział ten nawiązuje do treści opublikowanego w 2001 roku artykułu Malewskiego *Edukacja dorosłych w pojęciowych zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*[7]. Wątkiem inicjującym rozdział jest opis dwóch „przełomów terminologicznych” związanych z ewolucją terminu „edukacja” na gruncie edukacji dorosłych. Ewolucja ta, począwszy od lat 60. i 70. XX wieku prowadzi do coraz mniejszego zainteresowania „kształceniem dorosłych” w stronę coraz bardziej upodmiotowionego „uczenia się”. Istotne kwestie, które wiążą się z tymi przemianami to „przeniesienie punktu ciężkości z instytucji edukacyjnych, na uczące się jednostki i społeczności lokalne” oraz „rezygnacja z profesjonalnej wiedzy naukowej na rzecz potocznego doświadczenia”[8].

Dwa paradygmatyczne przesunięcia, o których pisze Autor wpłynęły także na przemiany terminologiczne w andragogice. Malewski prezentuje ów efekt „zmieniającej się pojęciowości andragogiki” w końcowej części rozdziału II, zwracając uwagę, że współcześnie (w erze ponowoczesnej) andragogika posługuje się takimi terminami jak: *racjonalność komunikacyjna, wiedza subiektywna, kompetencja refleksyjna, orientacja wolnościowa, biografia sfragmentaryzowana (indywidualna), edukacja dorosłych roztopiona w codzienności*[9].

Rozdział III: *Konstruowanie teorii uczenia się dorosłych* to prezentacja teorii uczenia się dorosłych, uwzględniających perspektywę historyczno-kulturową. Autor opisuje wpierw źródła zmian, które doprowadziły do zastąpienia andragogiki nauczania – andragogiką uczenia się, a następnie prezentuje wybrane, współczesne teorie uczenia się dorosłych. Opis teorii nie jest rozległy, raczej skrótowy, ale wystarczający, aby Czytelnik zapoznał się z kilkoma interesują-

[4] Ibidem, s. 20.
[5] M. Malewski: *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2000, nr 1 (9).
[6] M. Malewski: *Od nauczania do uczenia się…*, s. 14.
[7] M. Malewski: *Edukacja dorosłych w pojęciowych zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki.* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 2 (14).
[8] M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się..,* s. 47.
[9] Ibidem, s. 79.

cymi perspektywami wyjaśniania uczenia się dorosłych. Malewski przedstawia *teorię uczenia się sytuacyjnego* L. Lave i E. Wengera, *teorię uczenia się egzystencjalnego* P. Jarvisa, gdzie szczególnie interesująca jest wykładnia znaczeń *jałowe i owocne trajektorie uczenia się, teorię ucznia się emocjonalnego, teorię uczenia się przez poszerzanie.* Rozdział podsumowuje refleksja Autora na temat społecznych i kulturowych uwarunkowań uczenia się dorosłych.

Rozdział IV – *Wyjaśnianie – rozumienie-interpretacja*, jest poświecony aktualnym problemom z obszaru metodologii badań andragogicznych. Malewski przygląda się głównym problemom związanym z badaniami biograficznymi, które według niego obecnie, odgrywają rolę wiodącą w procesie badania całożyciowego uczenia się. Poszukuje odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu prowadzone obecnie przez badaczy sposoby rozwiązywania problemów andragogicznych są spójne ze zmianami zachodzącymi w polu badawczym andragogiki? Analizując tę kwestię, wskazuje na podstawowe, jego zdaniem błędy badaczy andragogów, opisując „cztery grzechy główne". Są to zdaniem Malewskiego: postawa naiwnego psychologizmu, nacisk na faktualność biografii, statyczność perspektywy poznawczej, teoretyczność badań[10]. Malewski nie „przestrzega" przy tym przed prowadzeniem badań, ale zwraca uwagę na pytania, jakie warto rozważyć podejmując badania biograficzne. Co jednak znamienne, zarówno w tym rozdziale jak i ostatnim rozdziale pracy – sugeruje, że popełnianie błędów metodologicznych jest głównie domeną „młodych" badaczy andragogiki, co jest znacznym uproszczeniem.

Podobnie w ostatnim rozdziale pracy – *O niewspółmierności andragogicznych światów* – Malewski poddaje oglądowi „postawy początkujących badaczy", typując różne ich odmiany zgodnie z przyjętymi przez siebie skalami: autonomia – konformizm oraz potrzeba bezpieczeństwa versus potrzeba osiągnięć. Efektem uplasowania się bliżej określonych wartości tych skal są cztery opisane przez Malewskiego typy młodego badacza: *środowiskowy przywódca opinii, autonomiczny twórca, członek wspólnoty, zaangażowany wykonawca*. I znowu – nie odmawiając Autorowi celności dokonanych charakterystyk tych typów można zadać pytanie, czy rzeczywiście przynależą one tylko młodym badaczom, czy jest to kurtuazyjny zwrot Autora w kierunku bardziej doświadczonych badaczy?

Wątkiem, który stanowi szczególnie podsumowanie pracy jest pytanie Mieczysława Malewskiego dotyczące współczesnych paradygmatów andragogiki. Nie zgadza się on, że pytanie to wymaga jednoznacznego, narzuconego przez badaczy wyboru jednego obowiązującego paradygmatu w andragogice. Opowiada się za wieloparadygmatycznością – uzasadnioną społeczno-kulturową adekwatnością[11].W końcowej części pracy: *Nowe pytania,* Autor sygnalizuje jeszcze dodatkowe problemy, które pojawiają się w obszarze edukacji doro-

[10] Ibidem, s. 138.
[11] Ibidem, s.190.

słych, zarówno w związku z rozwojem technologicznym, ale także z różnymi formami popularyzacji idei „całożyciowego uczenia się". Rozwój i status współczesnej andragogiki łączy się obecnie zdaniem Malewskiego z dwiema konsekwencjami: „Badacze procesów całożyciowego uczenia się będą musieli nauczyć się funkcjonować w środowisku przepełnionym sprzecznymi ideami naukowymi i odmiennymi punktami widzenia na najbardziej podstawowe kwestie dyscyplinowe. Druga cecha wiąże się z tempem zachodzących zmian. Istotą współczesnej nauki (…) jest szybka rotacja idei. Klasyczne kryterium prawdy, wedle którego oceniano kiedyś osiągnięcia naukowe, zastępowane jest etykietą nowości"[12]. Z pewnością można zgodzić się z pierwszą opisaną przez Autora cechą współczesnych badań, a więc akceptacją wielorakości i różnorodności przyjmowanych perspektyw badawczych. To też w sposób oczywisty musi implikować wspomnianą rotację idei – a zarazem wykluczać „obiektywne kryterium prawdy". Czy możliwe jest jeszcze zastosowanie „klasycznego kryterium prawdy" i co nią jest w świecie wieloparadygmatyczności, za którym przecież Autor się opowiada?

Publikacja Mieczysława Malewskiego realizuje cel, który Autor sygnalizuje we *Wstępie* – a zatem pozwala Czytelnikowi poznać źródła i mechanizmy przełomu (teoretycznego i metodologicznego) w andragogice. Wywód Autora zdaje się przy tym zmierzać w toku pracy do coraz bardziej osobistych i aktualnych refleksji. Trzy pierwsze rozdziały pracy będą dla Czytelnika pouczającym wykładem z zakresu teorii andragogiki, zaś dwa kolejne jawią się jako osobisty komentarz Autora do przemian w obszarze polskiej andragogiki.

Dla Czytelnika sięgającego do innych prac Malewskiego, część wywodu Autora jest już znana z innych tekstów. Jednak Autor odświeża i aktualizuje wiedzę, którą dzieli się z Czytelnikiem – nie tylko poprzez włączenie w swój wywód najnowszej światowej literatury z zakresu andragogiki dorosłych. Ale także, co, szczególnie cenne – poprzez analizę kwestii, które w andragogice (także w Polsce) wymagają obecnie dyskusji. Za taki należy uznać IV rozdział pracy, w którym Autor podejmuje rozważania dotyczące andragogicznych badań biograficznych. Ten rozwijający się w obszarze andragogiki nurt badawczy, czeka jeszcze na osobną publikację metodologiczną, a także na metodologiczny dyskurs.

Praca Mieczysława Malewskiego to zarazem pewne podsumowanie dotychczasowej myśli naukowej Autora, jak i otwarcie nowych obszarów badawczych. Jej lektura pozwala na orientację w obecnie toczącym się dyskursie andragogicznym i prowokuje otwartą postawę wobec różnorodnych paradygmatów współczesnej edukacji dorosłych.

[12] Ibidem, s. 209.

Edukacja Dorosłych 2010, nr 2 ISSN 1230-929 X

Magdalena Koziala-Olczyk

A. FABIŚ, A. STOPIŃSKA-PAJĄK (RED.): *UCZĄCY SIĘ DOROSŁY W ZMIENIAJĄCYM SIĘ ŚWIECIE*, Bielsko-Biała 2010. Wyd. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Biała, ss. 313.

„Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie" to tytuł 43 Tomu Biblioteki Edukacji Dorosłych. Redaktorzy opracowania – Artur Fabiś i Agnieszka Stopińska-Pająk – zainspirowani VI Konferencją ATA, zawarli w recenzowanym Tomie pokonferencyjne referaty oraz inne teksty, które stanowią refleksję dotyczącą szeroko rozumianego procesu uczenia się dorosłych i jego wielowymiarowości. Na potwierdzenie tych słów Czytelnik odnajduje tutaj zagadnienia związane zarówno z teoretycznymi aspektami uczenia się dorosłych, jak i tych wypływających z praktyki pedagogicznej. Celem zamierzonym Autorów Tomu była prezentacja refleksji, wymiana poglądów i doświadczeń nad istotą uczenia się ludzi dorosłych oraz procesów i czynników, które warunkują proces uczenia się w zmieniającym się świecie. W znakomitym stopniu cel ten został osiągnięty.

Podejmowane rozważania zostały podzielone na pięć działów, których kolejne tytuły to: *Teoretyczne aspekty uczenia się dorosłych*, *Uczenie się dorosłych w perspektywie biograficznej, Dorosły w edukacji ustawicznej*, *Edukacja dorosłych a rynek pracy* oraz *Media w przestrzeni edukacyjnej dorosłych.*

Część dotycząca *Teoretycznych aspektów uczenia się dorosłych* zawiera w swej strukturze nie tylko podstawowe zagadnienia związane z procesem uczenia się dorosłych, jak teorie uczenia czy jego determinanty, ale zwraca również uwagę na ważny temat, mianowicie współczesną rolę andragoga, który jako refleksyjny praktyk niejednokrotnie winien być uczestnikiem procesu wyjaśniania i rozumienia pewnych zdarzeń i faktów w zakresie uczenia się dorosłych, jak to postulują A. i J. Kargul w swym artykule, a nie tylko funkcjonować w roli refleksyjnego, lecz biernego odbiorcy wiedzy andragogicznej.

W części teoretycznej Tomu warto bliżej przyjrzeć się kategorii wolności jako widma w uczeniu się dorosłych, tematu, który w istocie jest podejmowany, ale jednak niedoceniany w opracowaniach andragogicznych. Bowiem niełatwo pisać o wolności, kiedy tak naprawdę łatwiej być zniewolonym, wolność jawi się jako doświadczenie trudne i skomplikowane w procesie uczenia się. Należy zatem, jak K. Maliszewski, podkreślać znaczenie wolności, które stanowi pewnego rodzaju światło w naszym życiu i zupełnie może zmienić jego jakość.

Część II dotyczy *Uczenia się dorosłych w perspektywie biograficznej*. Redaktorzy Tomu zawarli tutaj 7 artykułów, które skupiają się wokół znaczenia biografii dorosłych, jako cząstki stanowiącej realny fundament i źródło budowania wiedzy własnej dorosłego. Czytelnik, który pragnie odnaleźć oryginalne, aczkolwiek poparte poważnymi przemyśleniami konteksty uczenia się dorosłych, z pewnością chętnie sięgnie do artykułu m.in. M. Sulik, w którym autorka, zresztą bardzo zręcznie, ukazuje znaczenie miłości dla natchnienia, nauki i twórczości. Pozostałymi tematami podejmowanymi w związku powyższym zagadnieniem są m.in. samokształcenie, nieformalne uczenie się osadzone w kontekście międzynarodowym, jak również rozważania na temat wpływu drogi edukacyjnej na późniejszy wybór zawodu. Rozdział zamyka artykuł dotyczący freeganizmu, alternatywnego stylu życia dorosłych; zjawiska, które jest stosunkowo nowe, aczkolwiek w Polsce coraz bardziej powszechne i warte dostrzeżenia.

Dorosły w edukacji ustawicznej to kolejne zagadnienie, które zawarto w Tomie. Po przeczytaniu artykułów dowiemy się m.in. czy tryb studiowania ma wpływ na opinię studentów co do podjętych przez nich studiów. Rozbudowana analiza tegoż zagadnienia została przedstawiona przez Z. Szarotę i A. Litawę. Nad czynnikiem czasu jako istotnego w uczeniu się dorosłych zastanawia się w swoim artykule A. Frąckowiak.

Kiedy mówimy o edukacji ustawicznej dorosłych nie sposób pominąć zagadnień związanych z e-learningiem, który jest alternatywą dla tradycyjnych form kształcenia, dodatkowo coraz bardziej popularną, zatem i w niniejszym Tomie redaktorzy zawarli referat na ten temat.

Nierozłączność *Edukacji osób dorosłych i rynku pracy zostały* zaakcentowane w Części IV Tomu, zaś Część V – *Media w przestrzeni edukacyjnej dorosłych,* została poświęcona roli mediów, nie tylko stricte związanej z uczeniem się dorosłych, ale również powiązanej z innymi dziedzinami życia dorosłego człowieka.

Zatem zachęcam gorąco Czytelników do sięgnięcia do niniejszej lektury, stanowi ona bowiem zbiór artykułów i referatów, które są odpowiedzią na coraz to nowsze problemy, wyłaniające się z rzeczywistości andragogicznej. Podejmowana w Tomie 43 refleksja andragogiczna posłuży z pewnością szerokiemu gronu odbiorców, w tym studentom i pracownikom naukowym, a także wszystkim tym, których zainteresowania skupione są wokół zagadnień edukacji dorosłych.

Niewątpliwym plusem, stanowiącym zachętę do zapoznania się z Tomem jest jego przejrzysta szata graficzna, w której Czytelnik bez trudu odnajdzie interesujące go zagadnienia oraz atrakcyjna forma prezentacji treści.

Dane do korespondencji:
Mgr Magdalena Kozimala-Olczyk
Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
Instytut Pedagogiki
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Śląski
ul. Grażyńskiego 53
40-126 Katowice
e-mail: magda.koziala@wp.pl