

Agnieszka Stopińska-Pająk

<https://orcid.org/0000-0002-8631-5825>

Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

Polskie tradycje instytucji edukacji dorosłych w kontekście uczenia się całościowego*

Polish traditions of adult education institutions
in the context of lifelong learning

Streszczenie. W artykule zostały zaprezentowane polskie instytucje edukacji dorosłych z XIX i początków XX w., które wpisują się w koncepcję, tak dziś powszechną i uznawaną, jaką jest koncepcja uczenia się całościowego. Celem artykułu było pokazanie, że uczenie się całościowe nie jest nowym zjawiskiem, ale ma bogate tradycje. Na tle uwag metodologicznych omówiona została także potrzeba andragogicznych badań historycznych nad kształtowaniem się polskich instytucji edukacji dorosłych, w tym zwłaszcza instytucji, w których dorośli mogli doświadczać uczenia się. W tekście przybliżone zostały wybrane instytucje edukacji dorosłych: 1) instytucje powiązane z ruchem samokształceniowym XIX w.; 2) zrodzony z tego ruchu typ uniwersytetu powszechnego – Uniwersytet Latający; 3) szkoły wyższe dla dorosłych; 4) uniwersytety ludowe i 5) świetlice dla dorosłych. Egzemplifikują one zarówno przemiany rozumienia pojęcia uczenia się – od zaspokajania potrzeb poznawczych, poprzez zaspokajanie potrzeby społecznego zaangażowania, do potrzeb kulturalnych, towarzyskich i ludycznych. Z drugiej strony są przykładami stopniowego poszerzania się środowisk uczestniczących w owych instytucjach uczenia się – od inteligencji do robotnika i chłopa, od mężczyzn do kobiet, od grup usytuowanych wysoko w stratyfikacji społecznej, po tych znajdujących się najniżej.

* Artykuł opublikowany pierwotnie w: „Rocznik Andragogiczny” 2015, t. 22, s. 289–300, DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2015.017>.

Słowa kluczowe: tradycje edukacji dorosłych, instytucje edukacji dorosłych, uczenie się

Abstract. This article presents Polish institutions dedicated to adult education from the 19th century and the beginning of the 20th century that are a part of the lifelong learning concept which is so common and well-recognised currently. The aim of the article is to show that lifelong learning is not a new phenomenon but rather a well-established one. The need for andragogical historical research on the development of Polish adult education institutions, especially institutions in which the adults could experience learning, is discussed along with the methodological comments. The article presents some selected adult education institutions: 1) institutions connected to the self-education movement from the 19th century; 2) the type of a common university – the Flying University, which developed from the before mentioned movement; 3) higher schools for adults; 4) folk high schools; and 5) day rooms for adults. The institutions exemplify the changes in the way the term learning was understood – from fulfilling the cognitive needs, through the needs of social engagement, to the cultural, social and ludic needs. On the other hand, they are the examples of gradual enlargement of circles involved in those learning institutions – from the intelligence to blue-collar workers and farmers, from men to women, from those highly ranked in social stratification to those ranked much lower.

Keywords: adult education traditions, adult education institutions, learning

Podejmowanie dzisiaj próby pokazania polskich tradycji w zakresie różnych instytucji przeznaczonych dla edukacji dorosłych, a także tych, które miały wspomagać dorosłych w trudzie samodzielnego uczenia się czy dokonywania różnych wyborów, zwłaszcza wyborów zawodowych, nie jest łatwym za daniem. I to nie dlatego, że brakuje stosownych publikacji czy źródeł, bo te, chociaż zapewne nie w każdym temacie wyczerpujące, są jednak w miarę dostępne. Główna trudność tego zadania wynika z wyzerowania, redukcji z refleksji pedagogicznej całej tradycji kształcenia i wychowania.

W odniesieniu do andragogiki problem ten jest jeszcze bardziej widoczny. Nie tylko zapominamy o przeszłości, ale przede wszystkim dorobek polskiej andragogiki nigdy wcześniej w pełni nie zaistniał w refleksji, należy zatem mówić raczej o *niepamięci* bądź co najmniej o *historii zapo-*

mnianej. Współcześni przedstawiciele andragogiki niezwykle rzadko odwołują się do dorobku polskiej myśli andragogicznej, a jeśli już to czynią, to nie stanowi on przedmiotu dyskursu, a jest jedynie swoistym ozdobnikiem, takim „kwiatkiem do kożucha”, najczęściej jako wprowadzenie do tematu, słabo bądź najczęściej w ogóle niepowiązany z treścią danej publikacji. Z drugiej strony publikacje z historii andragogiki nie są na ogół znane adeptom pedagogiki, a także nawet osobom badawczo zajmującym się edukacją dorosłych, nie są również przedmiotem jakiegoś dyskursu, raczej są niezauważane. Oczywiście można powiedzieć, że jest to jakaś słabość tych publikacji, ale bardziej niepokojące jest to, iż współcześni badacze nie odczuwają potrzeby poszukiwania genezy różnych zjawisk andragogicznych, instytucji edukacji dorosłych, nie stawiają pytań o przeszłość polskiej edukacji do róltych. To jest tak, jakby przyjęli *a priori* założenie, że brakuje w polskiej historii jakichkolwiek instytucji czy koncepcji edukacji dorosłych. Uważam to za bardzo niepokojące zjawisko. W mojej ocenie brak korzeni polskiej refleksji andragogicznej jest jednym z powodów nieustających problemów tożsamości polskiej andragogiki, która nadal nie ugruntowała swej pozycji, funkcjonuje głównie na manowcach, by to tak mocno określić, pedagogiki, co niewątpliwie prowadzi też do jej marginalizacji wśród nauk społeczno-humanistycznych, a nawet może prowadzić do atrofii refleksji andragogicznej. Brak bowiem w jej uprawianiu szerszego kontekstu humanistycznego oraz dorobku nauk społecznych, w tym także z zakresu historii, taki niepokój uzasadnia.

Przybliżenie dorobku instytucjonalnego polskiej edukacji dorosłych jest głównym celem mojego artykułu. Jest to bowiem ten element dorobku przeszłości, który chyba najczęściej jest dyskontowany, uważany za zdecydowanie już nieprzydatny dla potrzeb kształtowania instytucji edukacji człowieka dorosłego epoki ponowoczesnej.

Z jednej strony można się zgodzić z takim stanowiskiem, wszak instytucje społeczne, w tym i edukacyjne, są egzemplifikacją czasu, w którym funkcjonują, i ich prosta recepcja nie jest ani możliwa, ani zasadna. Jednak z drugiej strony znajomość przeszłości może stanowić źródło różnych inspiracji i pomysłów oraz refleksji nad walorami i mankamentami funkcjonujących systemów edukacyjnych. Dopiero bowiem z pewnego odдалenia, z możliwości bezpiecznej, bo pozbawionej ryzyka niepowodzeń, analizy ludzkich doświadczeń edukacyjnych, wartości cenionych w edukacji i w życiu codziennym minionych epok, pozwalają przyjrzeć się naszym aktualnym problemom pedagogicznym, edukacyjnym, poszukiwać

na nie odpowiedzi, zrozumienia. Instytucje edukacyjne tworzone są bowiem jako wyraz określonych koncepcji pedagogicznych czy andragogicznych, są emanacją pewnej wizji człowieka, którą poprzez ich funkcjonowanie próbuje się kreować. Zatem w dyskursie poszukującym odpowiedzi, jakiego człowieka chcemy kształtować, uruchamiając takie, a nie inne instytucje edukacyjne z określonym arsenalem działań, konieczne jest włączenie dorobku historycznego. Można śmiało powiedzieć, że bez tej perspektywy dyskurs współczesny jest jałowy. Wiedza o człowieku, zatem też o meandrach wychowania, edukacji, jest wytwarzana w toku relacji międzyludzkich. Te relacje można wzbogacić poprzez dialog z nieobecnyimi pedagogami, andragogami, z doświadczeniami minionych działaczy oświatowych, których dziś pewnie nazwalibyśmy edukatorami, *coachami*, trenerami, doradcami etc. W przestrzeni refleksji pomiędzy przeszłością a terażniejszością możemy zyskać coś, co wydaje się niemożliwe do zrealizowania – możemy – parafrazując słowa Helmuta Kajzara (2007, s. 76) dotyczące teatru – odzyskać czas przeszły, terażniejszy i przyszły, znosząc granice temporalne. Bardzo dobrze ujął to Jerzy Pomorski, dostrzegając, że badacz-historyk zyskuje „[...] rezultat podwójnie zapośredniczonego doświadczenia świata: przez kulturę przekazów źródłowych i przez kulturę środowiska historycznego [można dodać także: przez kulturę środowiska pedagogicznego/andragogicznego – przyp. autorki] – transmituje je dalej, perswadując w społecznym odbiorze dany światopogląd publiczności czytającej. Wpływa tym samym [...] na sam proces społecznego tworzenia rzeczywistości” (Pomorski, 1998, s. 375). Zatem, jak sądzę, te przywołane pokrótce argumenty uzasadniają przyjrzenie się instytucjom edukacji dorosłych funkcjonującym w przeszłości.

Nie sposób w artykule ukazać pełnego zakresu rozwoju instytucji edukacyjnych, w których uczyli się ludzie dorośli. To zadanie wymagałoby szerszego opracowania. Proponuję zatem wskazać jedynie kilka wybranych instytucji edukacji dorosłych, które w mojej ocenie warte są przypomnienia, gdyż mogą być elementem dyskursu wokół współczesnych instytucji edukacji dorosłych. Będzie to wybór autorski, zatem subiektywny i niepozabawiony możliwych innych ujęć. Kryterium doboru instytucji edukacji dorosłych stanowić będą bądź to ich oryginalność i pionierskość, bądź to ich moc kreatywna także dla współczesnego andragoga, doradcy, edukatora etc. Pragnę przywołać te instytucje, które wpisują się w koncepcję tak dziś powszechną i uznawaną, jaką jest koncepcja uczenia się całościowego. Mam nadzieję, że przyczyni się to do ukształtowania przekonania, iż

uczenie się całościowe nie jest tworem XXI w. ani co do idei i koncepcji, ani co do instytucji, które wspomagają uczenie się dorosłych.

Wśród instytucji edukacji dorosłych można wymienić kilka znaczących, których zarówno sposób powstania, jak i formy, metody działalności wpisują się w koncepcję uczenia się całościowego. W niniejszym artykule przywołam pięć przykładów takich instytucji, a mianowicie: 1) instytucje powiązane z ruchem samokształceniowym, który w XIX w. można już wręcz nazwać ruchem, bo obejmował różne grupy społeczne; 2) zrodzony z tego ruchu typ uniwersytetu powszechnego – Uniwersytet Latający; 3) szkoły wyższe dla dorosłych; 4) uniwersytety ludowe i 5) świetlice dla dorosłych. Są one równocześnie przykładami z jednej strony rozszerzania się rozumienia uczenia się – od zaspokajania potrzeb poznawczych, poprzez zaspokajanie potrzeby społecznego zaangażowania, do potrzeb kulturalnych, towarzyskich i ludycznych. Z drugiej strony stanowią przykłady stopniowego poszerzania się środowisk uczestniczących w owych instytucjach uczenia się – od inteligencji do robotnika i chłopca, od mężczyzn do kobiet, od grup usytuowanych wysoko w stratyfikacji społecznej, po tych znajdujących się najniżej.

Pierwszy rodzaj instytucji, gdzie idea edukacji całościowej została najpełniej ujęta, wiąże się z pionierskim w Polsce wydawnictwem pt. *Poradnik dla samouków*, wokół którego, pod koniec XIX w., skupili się różni działacze i uczeni. *Poradnik dla samouków* wydawany był od 1898 r. pod redakcją Aleksandra Heflich i Stanisława Michalskiego. Wprawdzie nie jest to chronologicznie pierwsza instytucja, jednakże przedstawiam ją jako pierwszą z dwóch co najmniej powodów. Po pierwsze – jak pisała Stefania Sempołowska – „»Poradnik« jako pomysł był wytworem swoiście polskim, można rzec – królewickim, nie ma, zdaje się, poprzednika ani następcy w literaturze światowej” (Sempołowska, 1960, s. 549). Po drugie, wydawnictwo to stanowi zwieńczenie i odzwierciedlenie doświadczeń ruchu samokształceniowego, który od połowy XIX w. bardzo intensywnie się rozwijał, a któremu brakowało wszelkich pomocy naukowych. *Poradnik* miał przychodzić z pomocą uczącym się. Pełnił rolę nauczyciela i wychowawcy, przewodnika i pioniera w samokształceniu wielu pokoleń, umożliwiając samoukom zdobycie tzw. wykształcenia ogólnego, jak i pobudzającego do rozpoczęcia bardziej pogłębionych badań w określonej dziedzinie (Heflich, Michalski, 1902, s. IX; 1898, s. III). W tym kontekście *Poradnik* można ujmować jako instytucję edukacji ustawicznej, całościowej, dającej możliwości samodzielnego uczenia się dorosłych. Wykorzystując doświadcze-

nia zdobyte z wcześniejszych różnorodnych działań, redaktorzy *Poradnika* chcieli dać samoukom pomoc w zdobyciu wiedzy ogólnej, z różnych dziedzin, a także kierowali wydawnictwo do tych, którzy ucząc się, chcą też wspomagać innych, ale brakuje im doradców^{*}.

Ważnym aspektem tekstów zamieszczonych w *Poradniku* był specyficzny sposób ich redagowania i narracji, uwzględniający potrzeby, możliwości oraz motywowanie i podtrzymywanie aktywności uczącego się. W instrukcji dla uczonych opracowujących poszczególne działy podkreślano, że „samouk nie jest badaczem, lecz uczniem, który może stać się badaczem”, że należy wzbudzać dążności do gruntownego poznawania wiedzy, ośmielać do wysiłku uczenia się mimo trudności, niezależnie od punktu wyjścia.

Jest to niezwykła instytucja edukacji ustawicznej, wspomagająca i inspirująca osoby podejmujące wysiłek uczenia się, i wiąże się niewątpliwie z kategorią pojęciową „uczenie się”, które w ówczesnym czasie nazywane było samokształceniem. W dyskursie prowadzonym w *Poradniku*, ale też na łamach ówczesnych czasopism, m.in. „Ogniwa”, „Przeglądu Pedagogicznego”, uczenie się było interpretowane szeroko, odnoszone do każdej osoby podejmującej ten samodzielny trud. Ludwik Krzywicki stwierdził wręcz, iż powstaje nowa forma organizacji kształcenia. „A wszystko to zaplątane – pisał – w stokrotnie obszerniejsze sieci – związków i instytucji samouctwa, nieznaną mandarynizmu i przegród, elastycznych, idących na spotkanie tłumom i dla tłumu zrozumiałych. Ta ostatnia organizacja kształcenia [samouctwa – przyp. autorki] wynurza się na powierzchni życia, jak potwór mityczny, mieniąc się różnemi barwami i kształtami” (Krzywicki, 1902, s. CII)**.

Przykładem kolejnego typu instytucji edukacyjnej, która wpisuje się w tradycje uczenia się całościowego, jest tzw. Uniwersytet Latający (warto nadmienić, że omówiony wcześniej *Poradnik* miał pełnić rolę podręcznika dla jego słuchaczy, w którym większość autorów prowadziła również wykłady). Uniwersytet Latający powstał w 1885 r. w Warszawie, głównie

* Redaktorzy pisali, że termin „samouk” jest często mylnie interpretowany, że bardziej właściwie należałoby mówić o „niedoukach”, a do tych można zaliczyć wszystkich, pochynając od rzemieślnika z elementarnym wykształceniem, a kończąc na absolwentach uniwersytetu.

** W analizach L. Krzywickiego można dostrzec kształtowanie się idei, którą potem rozwinął Ivan Illich (1976). Idee tworzenia wolnych zrzeszeń samouków były też propagowane przez Stanisława Michalskiego.

dzięki zaangażowaniu Jadwigi ze Szczawińskich Dawidowej i można go zaliczyć do typu uniwersytetu powszechnego, otwartego. Jego nazwa wzięła się stąd, że Uniwersytet dosłownie „latał” – instytucja funkcjonowała tajnie, wykłady ciągle były przenoszone w inne miejsce. Zyskał też nazwę – „Babski” – z uwagi na fakt, że wśród osób studiujących, zwłaszcza w początkowym okresie działalności, dominowała płć żeńska (Cywiński, 1996, s. 58), co nadaje tej instytucji dodatkowy walor. Jest świadectwem nie tylko ogromnych potrzeb edukacyjnych kobiet, które w owym czasie miały ograniczone możliwości ich zaspokajania, ale także aktywności i determinacji w wysiłku uczenia się. Uniwersytet wymagał odwagi od słuchaczy, systematycznego przygotowywania się, opracowywania referatów, przygotowywania się do ćwiczeń i dyskusji, brania w nich czynnego udziału, zdawania kolokwii bądź egzaminów, a należy dodać, że – chociaż otrzymywano zaświadczenia o ukończeniu kursu – nie dawał on formalnych świadectw ani żadnych uprawnień. Miał być dla każdego. Uniwersytet był nie tylko miejscem zdobywania wiedzy, ale, a może nawet przede wszystkim, miał pobudzać do aktywności społecznej, do dalszej pracy nad sobą, do uczenia się w działaniu, miał na celu formowanie mentalności słuchaczek. Wpisywał się w idee uniwersytetu zaangażowanego. Chodziło o wyrobienie radykalnej świadomości społecznej, głębokiego, ugruntowanego wiedzą historyczną poczucia polskości oraz przede wszystkim nastawienie na praktyczną działalność społeczno-oświatową (Sempołowska, 1910; Mackiewicz-Wojciechowska, 1934).

Wśród słuchaczek Uniwersytetu była późniejsza podwójna noblistka Maria Skłodowska-Curie, a także jej siostra Bronisława, jedna z pierwszych lekarek w Polsce. Zapewne to doświadczenie Skłodowskiej stanowiło źródło uruchomienia przez nią wykładów uniwersyteckich prowadzonych przez profesorów Sorbony dla dzieci, wprawdzie jedynie dla dziewięciorga, ale można, jak sądzę, uznać Skłodowską za prekursorkę uniwersytetu dla dzieci, dzisiaj jednej z instytucji wpisującej się w koncepcję uczenia się całościowego (Pospieszny, 2015; Pietruszewski, 2011; Goldsmith, 2005).

Uniwersytet Latający jest więc znakomitą egzemplifikacją instytucji edukacji wyższej dla dorosłych w kontekście edukacji ustawicznej, całościowej.

Trzeci typ instytucji edukacji dorosłych, wpisujących się w koncepcję uczenia całościowego, to uczelnie wyższe. Sądzę, że jest to także i dzisiaj ten rodzaj instytucji edukacyjnych, które bardzo aktywnie realizują ową koncepcję. Tutaj chciałabym zatrzymać się nad dwoma uczelniami.

Pierwsza to Wolna Wszechnica Polska, przy której (w ramach jej struktur) powołano w 1924 r. Studium Pracy Społeczno-Oświatowej. Kształcono tam dorosłych w różnym wieku, często bez formalnych świadectw. Studium stworzyło własny, oryginalny program kształcenia, w którym uwzględniono teoretyczną wiedzę psychologiczno-pedagogiczno-socjologiczną, a także kształtowano u słuchaczy techniki i umiejętności pracy samokształceniowej i badawczo-naukowej. Koncepcja kształcenia realizowana w Studium zyskała uznanie w międzynarodowej typologii kierunków i szkół kształcenia pracowników społeczno-oświatowych jako tzw. szkoła warszawska. Była to uczelnia, która stworzyła środowisko badawcze polskiej andragogiki w latach międzywojennych (Skubała-Tokarska, 1987; Radlińska, 1961; Stopińska-Pająk, 1994).

Kolejna uczelnia wyższa dla dorosłych, znakomicie wpisująca się w koncepcję uczenia całościowego, która jest mniej znana i opisywana, to Instytut Pedagogiczny w Katowicach, powołany w 1928 r. Warto nadmienić, że jest to rzadki przykład uczelni wyższej dla dorosłych (poza WWP). Jeśli nawet Instytut Pedagogiczny był przedmiotem badań i analiz, to jednak nie z perspektywy andragogicznej, ale głównie pedeutologicznej jako instytucja kształcąca nauczycieli. Wprawdzie była to rzeczywiście instytucja edukująca nauczycieli, jednakże – co należy podkreślić – nauczycieli czynnych zawodowo, ponadto przyjęte w niej rozwiązania organizacji studiowania odzwierciedlały potrzeby i możliwości studiowania ludzi dorosłych. Instytut Pedagogiczny w Katowicach nakreślił swą rolę jako ośrodka o szerokim społecznym oddziaływaniu, popularyzującego wiedzę pedagogiczną i psychologiczną wśród rodziców i zainteresowanych, inicjatora badań nad śląskim środowiskiem wychowawczym, krzewiciela polskich tradycji wychowania. Stąd uzupełnieniem oraz poszerzeniem programu studiów były wykłady powszechne, obejmujące swym zakresem tematycznym różnorodne zagadnienia. Wśród nich można wymienić m.in. cykle wykładów: o poradnictwie zawodowym w połączeniu z ćwiczeniami w Instytucie Porady Zawodowej, o roli nauczyciela wychowawcy, z dydaktyki języka polskiego, z geografii, z zakresu pedagogiki i nauk pokrewnych. Cieszyły się one dużym zainteresowaniem, a równocześnie są świadectwem szerokiego rozumienia roli Instytutu Pedagogicznego w Katowicach jako instytucji edukacji ludzi dorosłych. Sądzę, że przedstawione w ogromnym zarysie przykłady uczelni wyższych dla dorosłych ilustrują znakomicie omawiane kwestie.

Czwarty rodzaj instytucji realizujących koncepcję uczenia się całościowego, który chciałabym wskazać, to uniwersytety ludowe, czyli instytucje, w których uczestniczyli dorośli najczęściej o niskim statusie formalnym wykształcenia, w polskich realiach głównie ze środowisk wiejskich. Uniwersytety ludowe (dalej: UL), w tym zwłaszcza działający w Drugiej Rzeczypospolitej, stanowiły już przedmiot badań wielu autorów i mają dość obszerną historiografię, zatem chcę jedynie wskazać je jako instytucje uczenia się dorosłych i wyeksponować ich specyfikę. Uniwersytety ludowe łączą bowiem w sobie różne, nie tylko poznawcze, aspekty uczenia się. Były ofertą edukacyjną dla osób zaniedbanych kulturowo, w których jednak drzemały potencjalne siły jednostkowe, jak to ujmowała Helena Radlińska, które należało pobudzić, zaktywizować i przeobrazić w siły społeczne. Funkcjonowanie przez okres turnusu edukacyjnego w nowej przestrzeni społecznej stwarzało uczestnikom UL, poprzez praktykę dnia codziennego, możliwości nabywania nowych doświadczeń w organizowaniu przestrzeni życia człowieka, sprzyjającej rozwojowi i ubogacaniu osobowemu. Zagospodarowanie przestrzeni społeczno-kulturowej UL to także zgromadzenie określonego środowiska osobowego. To wzajemne spotkanie przestrzeni społeczno-osobowej z przestrzenią instytucji, jaką był UL, z całym jego programem, metodami i formami pracy, tworzyło ramy dialogu, a raczej zwielokrotnionego dialogu. W tym tkwiła siła i walor UL, który, choć można zaliczyć do instytucji edukacyjnej, równocześnie wolny był od wad edukacji szkolnej i był miejscem społeczności praktyki. Zwielokrotnione relacje interpersonalne poprzez wykłady, dyskusje, referaty, wieczornice, przedstawienia, wspólny śpiew i inne formy edukacyjne zachodzące w przestrzeni społeczno-kulturowej UL pozwalały doświadczać uczestnikom uczenia się poprzez intelekt, emocje/uczucia i działanie (Stopińska-Pajak, 2010). Te wymiary uczenia się, zdaniem współczesnego uczonego, duńskiego badacza procesów uczenia się Knuda Illerisa, są podstawowe i w praktyce nierozłączne.

Wreszcie piąty typ instytucji, na który chcę zwrócić uwagę, to instytucja zagospodarowująca przede wszystkim czas wolny dorosłych, będąca miejscem społecznego uczenia się głównie poprzez zajęcia miłośnicze, hobbystyczne, kulturalne, w których ważnym elementem działalności, podobnie jak w UL, była także przestrzeń społeczno-kulturowa. Mianowicie chodzi mi o świetlice, które dziś kojarzą się nam głównie ze świetlicami szkolnymi czy środowiskowymi, socjoterapeutycznymi etc., będące miejscem opieki i wspierania edukacyjnego dzieci i młodzieży szkolnej. W okresie Drugiej Rzeczypospolitej, kiedy świetlice powstawały, były przede

wszystkim instytucjami kulturalno-oświatowymi dla dorosłych i młodzieży pracującej, dopiero później zostały zaadaptowane w pracy z dziećmi szkolnymi. Świetlice bardzo szybko stały się dominującą, w sensie popularności, powszechności i atrakcyjności, formą oświaty dorosłych. Zapoczątkowana w Warszawie akcja świetlicowa (1915) szybko rozprzestrzeniała się w całym kraju i objęła swym zasięgiem wszystkie środowiska społeczne. Realizowana w różnych wariantach organizacyjnych szybko stała się „ruchem świetlicowym” (Popławski, 1935; Banach, 1935; Janiczek, 1939).

Czym zatem była świetlica? Można przyjąć, że pojęcie „świetlica” obejmuje trzy elementy: zespół ludzki, metodę i lokal, które łącznie stanowią wyodrębnioną formę pracy kulturalno-oświatowej. W metodach pracy świetlicy szczególnie trzy elementy decydowały o wytworzeniu odpowiedniej atmosfery: samodzielność, samorząd świetlicowy oraz odpowiednia postawa kierownika wobec uczestników – inspirująca, doradcza i przyjacielska.

Świetlice stały się miejscem społecznego uczenia się jej uczestników, aktywizowały środowisko lokalne, były przestrzenią, w której wszyscy na równi byli podmiotami w zakresie własnych potrzeb i możliwości. Spełniały wobec swych uczestników funkcje adaptacyjno-integrujące i kompensacyjne, umożliwiając zwłaszcza młodzieży czy dorosłym niżej stratyfikowanym kulturalnie i społecznie zdobywanie i poszerzanie wiadomości, rozwijanie zainteresowań, dostarczały nowych wzorów organizowania i spędzania wolnego czasu, pełniły również funkcje profilaktyczne. I co szczególnie istotne, dowartościowywały środowiska zaniedbane kulturowo (Stopińska-Pająk, 1983).

Reasumując rozważania, najogólniej można stwierdzić, że instytucje edukacji dorosłych były niewątpliwie miejscem uczenia się całościowego. I chociaż długo musiały ugruntowywać swoje miejsce wśród instytucji edukacyjnych, związanych niemal wyłącznie z edukacją dzieci i młodzieży, to jednak wypracowały podstawy organizacyjne i teoretyczno-metodyczne o swoistym charakterze, odróżniające je od instytucji edukacji dzieci. Cecha szczególnie widoczna to uznanie dla podmiotowości dorosłego ucznia oraz służebnej roli instytucji edukacyjnej wobec potrzeb, oczekiwań i własności osobowych uczącego się dorosłego.

Mamy zatem bogate tradycje, które należy pokazywać i które powinny być inspiracją dla współczesnych działań edukacyjnych wśród dorosłych. Idea ustawicznej edukacji znalazła też praktyczny wyraz w szeregu innych instytucji, które powstały, zwłaszcza w Drugiej Rzeczypospolitej.

Nie sposób wymienić ich wszystkich. Jedynie jako przykłady można przywołać m.in. Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych (1919, Warszawa) przekształcone w Instytut Oświaty Dorosłych (1929), Instytut Oświaty i Kultury im. Stanisława Staszica (1919, Warszawa), Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny (1924, Warszawa), Instytut Teatrów Ludowych (1929, Warszawa) (Hellwig, 1986; Sutyła, 1982; Pólturzycki, 2001). Instytucje te realizowały różne formy edukacyjne dla zróżnicowanych środowisk oraz prowadziły prace badawcze, popularyzacyjne i upowszechniające wiedzę, ale przede wszystkim umożliwiały ludziom dorosłym na każdym etapie życia realizację potrzeby uczenia się.

Kończąc, jeszcze raz podkreślam, że przywołane pokrótce instytucje edukacji dorosłych, które w mojej ocenie niewątpliwie realizowały idee uczenia się całościowego, są jedynie przykładami. Pełny opis funkcjonowania owych instytucji, a także wielu innych, wymaga szerszego opracowania. Wprawdzie w dorobku polskiej historiografii mamy wiele publikacji ukazujących działalność różnych form edukacji dorosłych, o czym na samym początku artykułu wspominałam, to jednak nadal wymagają one dalszych badawczych poszukiwań. Ponadto należy też mieć na uwadze, że instytucje edukacji dorosłych funkcjonujące w przeszłości należy analizować z innej perspektywy, niż to na ogół dotąd czyniono, i dokonać ich rekonstrukcji, uwzględniając przesłanki andragogiczne, a nie pedagogiczne czy historyczne, wydobyć pomijane dotąd w badaniach aspekty*. Włączyć dorobek historii andragogiki w dyskurs współczesny, by tym samym odnaleźć zagubione korzenie współczesności, poprzez które możemy zrozumieć wiele obecnych, aktualnych zjawisk edukacyjnych, zwłaszcza w polskiej rzeczywistości.

Bibliografia

- Aleksander T. (2013), *Maria Borowiecka – niedokończony biogram*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 20.
- Banach K. (1935), *Przyczyny rozwoju i pojęcie świetlicy wiejskiej*, „Przewodnik Pracy Społecznej”, nr 1.

* Ciekawie problematykę zmiany paradygmatu badań w naukach historycznych i humanistycznych pokazuje m.in. Kinga Majchrzak na łamach „Rocznika Andragogicznego” (Majchrzak, 2013). Potrzeby badań biograficznych wskazują także Elżbieta Dubas (2014) i Władysława Szulakiewicz (2013).

- Cywiński B. (1996), *Rodowody niepokornych*, Warszawa.
- Dubas E. (2014), *Czas, biografia i badania biograficzne – różnorodność kontekstów w andragogicznej perspektywie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
- Goldsmith B. (b.r.w.), *Wewnętrzny świat Marii Curie. Geniusz i obsesja*, tłum. J. Szmołda, Wrocław.
- Heflich A., Michalski S. (red.) (cz. 1: 1898; cz. 4: 1902), *Poradnik dla samouków*, Warszawa.
- Hellwig J. (1986), *Oświata pracujących w Polsce*, Warszawa.
- Illich I. (1976), *Spółczesność bez szkoły*, tłum. F. Ciemna, Warszawa.
- Janiczek J. (1939), *Oświata pozaszkolna w liczbach w roku szkolnym 1937/1938*, „Praca Oświatowa”, nr 2.
- Kajzar H. (2007), *Manifest teatru meta-codziennego*, [w:] W. Dudzik (red.), *Świadomość teatru. Polska myśl teatralna drugiej połowy XX wieku*, Warszawa.
- Krzywicki L. (1902), *Systemy wykształcenia i o wykształceniu ogólnym*, [w:] A. Heflich, S. Michalski (red.), *Poradnik dla samouków*, cz. 4, Warszawa.
- Mackiewicz-Wojciechowska J. (1934), *Uniwersytet „Latający”. Karta z dziejów tajnej pracy oświatowej*, „Zagadnienia Pracy Kulturalnej”, R. 1.
- Majchrzak K. (2013), *Od miejsc pamięci narodowej do miejsc żywej pamięci – implikacje dla andragogiki*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 20.
- Maliszewski T. (2012), *Narcyz Kozłowski (1913–2000) – pomorski społecznik i oświatowiec*, „Rocznik Andragogiczny”.
- Pietruszewski M. (2011), *Wielkie biografie. Maria Skłodowska-Curie. Polka wszech czasów*, Toruń.
- Pomorski J. (1998), *Historiografia jako autorefleksja kultury poznającej*, [w:] W. Wrzosek (red.), *Świat historii*, Poznań.
- Popławski S. (1935), *Geneza akcji świetlicowej w Polsce*, „Praca Oświatowa”, nr 1.
- Pospieszny T. (2015), *Nieskalana sławą. Życie i dzieło Marii Skłodowskiej-Curie*, b.m.w.
- Półturzycki J. (2001), *Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny*, [w:] E. Sapia-Drewniak, A. Stopińska-Pająk (red.), *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa.
- Radlińska H. (1961), *Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa*, wstęp i oprac. I. Lepalczyk, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Sempołowska S. (1910), *Uniwersytet Latający*, „Spółczesność”, nr 11.
- Sempołowska S. (1960), *Pisma pedagogiczne i oświatowe*, Warszawa.
- Sapia-Drewniak E., Stopińska-Pająk A. (red.) (2001), *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej*, BED, t. 22, Warszawa.
- Skubała-Tokarska Z. (1987), *Spółczesna rola Wolnej Wszechnicy Polskiej*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Stopińska-Pająk A. (1983), *Świetlice w województwie śląskim w latach 1922–1939*, Katowice.

- Stopińska-Pajak A. (1994), *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki rozwoju. Problematyka. Koncepcje*, Katowice.
- Stopińska-Pajak A. (2004), *Z tradycji szkolnictwa wyższego dla dorosłych na Górnym Śląsku*, [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Człowiek i edukacja*, Płock.
- Stopińska-Pajak A. (2010), *Uniwersytet ludowy w II Rzeczypospolitej. Społeczno-kulturowa przestrzeń spotkania i dialogu ludzi dorosłych*, [w:] E. Sapia-Drewniak, J. Janik-Komar (red.), *Uniwersytety ludowe i inne formy oświaty dorosłych*, Opole.
- Sutyła J. (1982), *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Szulakiewicz W. (2013), *Andragogiki portret zbiorowy w kontekście dyskusji o sensie badań biograficznych*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 20.

