

Józef Kargul

<https://orcid.org/0000-0003-3808-0950>

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Powojenny ogląd samokształcenia w Polsce*

The post-war view of self-education in Poland

Streszczenie. W artykule dokonano krytycznego przeglądu stanowisk dotyczących samokształcenia w Polsce w okresie powojennym. W konkluzji autor stawia hipotezę o istnieniu dwóch typów osób uprawiających samokształcenie. Jeden z nich to ludzie, którzy podejmują trud samokształceniowy w celu upodobnienia się do określonego wzoru – są to tzw. „zewnątrzsterowni”, drugi zaś to ludzie, podejmujący doskonalenie siebie (we wszystkich stronach własnej osobowości), aby sprawnie wykonywać zadania, które stawia przed nimi życie („wewnętrzsterowni”). Niezależnie jednak od tego, jak człowiek będzie postrzegał istotę samokształcenia, w dzisiejszych czasach jest ono koniecznością, zmieniają się bowiem ideały, wzory osobowości, które można zinternalizować, jak również życie stawia nowe zadania, które musimy rozwiązywać.

Słowa kluczowe: andragogika, samokształcenie, edukacja nieformalna

Abstract. This article critically reviews the perspectives on self-education in post-war Poland. In the conclusion, the author puts forth a hypothesis on the existence of two distinct types of self-educators. On the one hand, there are individuals who pursue self-education to conform to specific patterns and they are referred to as “other-directed.” On the other hand, there are individuals who engage in self-improvement across various aspects of their personality to effectively handle life’s challenges, and these individuals are known as “inner-directed.” Regardless of how an individual perceives the essence of self-education, its necessity in

* Artykuł opublikowany pierwotnie w: „Rocznik Andragogiczny” 2014, t. 21, s. 351–363, DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.025>.

contemporary times is evident. The ideals or patterns that can be internalized are evolving, while life continues to present us with new tasks to solve.

Keywords: andragogy, self-education, informal education

Chyba nikt nie ma wątpliwości, że konstruując własną karierę życiową, rozumianą jako świadome realizowanie wizji poszczególnych etapów własnego życia, korzystamy z wiedzy przekazywanej nam w formalnych instytucjach edukacyjnych, ale również wykorzystujemy wiedzę i informacje zdobywane ze źródeł niesformalizowanych, incydentalnie. Bardzo często bywa, że świadomie uruchamiamy wysiłek umysłowy, aby zdobyć określoną wiedzę, sami poszukujemy jej źródeł, stosujemy własne sposoby jej zdobywania, sami określamy jej przydatność dla realizacji określonych celów. Taki proces konstruowania przez siebie poszczególnych zamierzeń i realizowanie ich przez samodzielnie zaplanowane czynności edukacyjne określam pojęciem samokształcenia lub autoedukacji.

Niemal wszyscy współcześni polscy autorzy, pisząc o samokształceniu jako o edukacyjnym procesie kreowania siebie przez człowieka dorosłego, odwołują się do prac, które ukazały się w okresie międzywojennym. Nic dziwnego, ponieważ po odzyskaniu niepodległości – co z perspektywy historycznej zasługuje na uznanie – intelektualiści, działacze polityczni, działacze oświatowi, przywódcy narodu zgodnie – niezależnie od przeobrażeń politycznych i przynależności partyjnej – podjęli trud realizowania idei upowszechniania oświaty i kultury wśród niższych klas społecznych, aby w jak najkrótszym czasie zlikwidować zapóźnienie oświatowe i kulturalne pozostałe po rządach zaborców. Było to zatem poważne wyzwanie polityczne i znalazło wyraz w pociągnięciach praktycznych w dziedzinie oświaty dorosłych. Jednym z nich było przymusowe nauczanie na poziomie trzech klas szkoły powszechnej żołnierzy analfabetów, drugim – budowa sieci szkolnej, a trzecim – propagowanie idei samokształcenia i uruchamianie poradni samokształceniowych jako praktyk pełniących funkcje zastępcze w stosunku do niewydolnej jeszcze sieci szkół.

Te polityczne pociągnięcia dotyczące praktyk w zakresie oświaty dorosłych zainspirowały badaczy tej problematyki do refleksji nad procesem samokształcenia; powstały w tym czasie dwa znaczące opracowania na temat aktywności samokształceniowej autorstwa Władysława Spasowskiego (*Zasady samokształcenia*, 1923, wydanie 3: 1961) i Władysława

Okińskiego (*Procesy samokształceniowe*, 1935). Samokształcenie w ujęciu pierwszego autora polega „na samodzielnym stawianiu i rozwiązywaniu zadań koniecznych, bo wypływających z odczuwanej natury i uświadamianych potrzeb coraz intensywniejszego i pełniejszego życia osobnika” (s. 34–35). Natomiast definicja Okińskiego (bardzo podobna do wcześniejszej definicji Floriana Znanieckiego opublikowanej w artykule w języku angielskim: Znaniecki, 1928, s. 127) odmiennie ujmuje istotę samokształcenia. Według niego „proces samokształceniowy (albo krócej: samokształcenie) to tyle co samodzielne, poddane autokontroli urabianie się osobnika w celu osiągnięcia jakiegoś mniej lub więcej uchwytne go (uświadamiane go) i mniej lub więcej jasno określonego wzoru (ideału) osobowości” (s. 34). Warto również w tym miejscu odnotować bardzo interesujące zdanie działającego w okresie międzywojennym pedagoga kultury Sergiusza Hessena, który o samokształceniu pisał metaforycznie w ten sposób:

Jest to podróż w kraju ducha, w świecie kultury ludzkiej, a doniosłym i głębokim zdarzeniem w tej wędrówce ducha ludzkiego może stać się przelotna rozmowa, przypadkowe spotkanie, przeczytana książka, wysłuchany koncert lub wykład, przedstawienie teatralne [...]. Dlatego jest rzeczą niemożliwą podanie jakiejś całkowitej teorii środków samokształcenia. Zatrzymać się jednak należy dokładniej przy niektórych, jako że rozwinęły się w naszych czasach w szerokie samodzielne instytucje. Takimi środkami są dzisiaj szczególnie biblioteki, muzea, wyższe zakłady naukowe, czasopisma, wystawy, odczyty i referaty w towarzystwach naukowych i zawodowych (s. 174).

Studiując tę problematykę, nawiązanie do takiego ujęcia samokształcenia odnalazłem jedynie u psychologa Stefana Baleya, natomiast podobne myślenie o samokształceniu nie miało miejsca wśród późniejszych badaczy.

Po zakończeniu drugiej wojny światowej państwo polskie miało nie tylko zrujnowany kraj i narzucony ustrój polityczny, ale i kilka milionów analfabetów (dokładnej liczby nikt nie zna, znane są jedynie dane szacunkowe; najczęściej podawane są liczby 3,5–4 miliony, ale spotkałem i wyższe – 5 milionów). Władze państwa podjęły – wraz z decyzją odbudowy materialnej zniszczonego kraju – ważną decyzję polityczną dotyczącą likwidacji analfabetyzmu. Pociągnięcia praktyczne w tym zakresie polegały między innymi na tym, że kursy dla analfabetów miały prowadzić nie tylko szkoły, ale także instytucje kultury i oświaty, jak np. odradzające się domy społeczne, domy kultury i świetlice. W trzy lata później, w roku 1952, ogłoszono publicznie, że analfabetyzm w Polsce został zlikwid-

wany. Na dowód tego podawano liczby zrealizowanych kursów dla analfabetów, liczby ich uczestników (różne były statystyki: od 1,2 miliona do 1,5 miliona). Wszyscy jednak, zarówno politycy, jak i działacze oświaty oraz badacze, mieli świadomość, że opanowanie umiejętności czytania i pisanie na poziomie elementarnym nie jest wystarczające, aby w pełni uczestniczyć w życiu społeczno-politycznym, a przede wszystkim, aby być „świadomym obywatelem budującym ustrój socjalistycznej ojczyzny”, o co chodziło władzom partii komunistycznej i państwa. Podjęto więc decyzję, aby propagować samokształcenie jako drogę zdobywania wiedzy i doskonalenia nabytych umiejętności (w szkole lub na kursach). W dzieło propagowania samokształcenia włączyli się powojenni badacze oświaty dorosłych (tak w PRL określano ten obszar działalności społecznej), starając się nieco głębiej analizować samo zjawisko tego procesu i formułować dyrektywy prakseologiczne jego uprawiania.

Śledząc publikacje na temat samokształcenia ukazujące się w PRL, można zauważyć osobliwe zjawisko, że cytowane wyżej określenia Okińskiego i Spasowskiego podzieliły środowisko andragogów i pedagogów zajmujących się samokształceniem w latach późniejszych.

Andragodzy w zdecydowanej większości przyjmowali i przyjmują określenie Okińskiego eksponujące dążenie samouka do realizacji określonego wzoru osobowego (ideału?). Aprobując powoływali się i powołują na to określenie między innymi: Tadeusz Aleksander, Czesław Maziarz, Józef Półturzycki, Kazimierz Wojciechowski, Franciszek Urbańczyk; nie odżegnywał się od takiego ujęcia również Dzierżymir Jankowski. Szerzej na ten temat wypowiedział się Jerzy Semków, który realizację przyjętego wzoru osobowego przez samouka uznawał za jego podstawowe zadanie w procesie samokształceniowym. Pisał bowiem:

W przyjętym przez nas rozumieniu celem samokształcenia jest osiągnięcie, funkcjonującego na różnych pokładach świadomości ludzkiej, wzoru osobowości. Konsekwentnie zatem zakładamy, że świadomość – choćby niepełna – celu podejmowanej przez jednostkę działalności zadaniowej – jest warunkiem koniecznym samokształcenia. Podobnie widzą to inni autorzy. Uznany w prezentowanym tutaj rozumieniu za cel samokształcenia wzór osobowy może być wyobrażeniem bądź w miarę pełnego zbioru cech jednostkowych, bądź tylko jego częścią (Semków, 1987, s. 104).

Z kolei psychologowie, pedagodzy i niektórzy andragodzy aprobowali te określenia samokształcenia, które eksponują dążenie do realizacji zróżni-

cowanych celów i zadań postawionych sobie przez samouka (które mogą się zmieniać). Takie zdanie wyrażali: Mieczysław Malewski, Józef Pieter, Wincenty Okoń, Czesław Kupisiewicz, Ryszard Wroczyński, Józef Kar-gul. Na przykład Wincenty Okoń traktował samokształcenie jako „osiąganie wykształcenia poprzez działalność, której treść, cele, warunki i środki ustala sam podmiot. W procesie samokształcenia jego cele dynamizują się, osiągnąwszy wyższy stopień świadomości, uczeń dokonuje często ich prze-wartościowania i doskonalenia. Samokształcenie osiąga optymalny po-ziom wtedy, gdy przekształca się w stałą potrzebę życiową człowieka oraz stanowi oparcie dla kształcenia ustawicznego” (1981, s. 269).

Można oczywiście dyskutować, czy i na ile samokształcący się doro-sły, żyjąc w kulturze kolektywizmu w PRL, miał szansę zdobywać taką wie-dzę czy wiedzę z takich zakresów, które tylko on sam uznałby za godne zainteresowania, i na ile uprawiał samokształcenie bez ingerencji funkcyj-nariuszy państwa socjalistycznego. Trzeba bowiem odnotować, że zezwo-lenie na ten rodzaj aktywności, będące dowodem, iż tendencja przed-miotowego postrzegania ucznia dorosłego nie jest jedyna, było bardzo ograniczone. Bardzo szybko bowiem poradzono sobie z indywidualizmem w samokształceniu, wymyślając „samokształcenie kierowane”. A oto po-gląd jednego z badaczy na temat owego „samokształcenia kierowanego”, który pisał m.in.:

Samokształcenie jest – jak sama nazwa wskazuje – działaniem osobistym, jednakże błędem byłoby mniemać, że polega ono po prostu na wysiłku da-nej osoby, na polu zdobywania wiedzy i urabiania własnego charakteru. Samokształcenie skuteczne jest społeczną akcją wychowawczą, a więc ak-cją dobrze zaplanowaną, zorganizowaną i urzeczywistnianą. Akcent na sa-modzielnosc wskazuje tylko na większy niż w wychowaniu dzieci rozmiar samooceny i samosterowania, na relatywnie większy rozmiar samowie-dzy. Każę się domyślać innych metod aniżeli w wypadku wychowania dzie-ci. Wśród metod świadomej współpracy między kierownikami akcji samo-kształcenia a osobami biorącymi w niej udział (Pieter, 1963, s. 346–347).

Jak widać, można i tak było pojmować samokształcenie. Tylko pojawia się pytanie, czy w tym przypadku można mówić w ogóle o samokształceniu. Niezależnie od mojego mniemania na ten temat – paradoksalnie – ter-min „samokształcenie kierowane” obecnie funkcjonuje i jest powszechnie używany nie tylko przez organizatorów rozmaitych kursów i tak zwanych szkoleń, którzy zadając dorosłym określone zadania do wykonania, wma-

wiają słuchaczom, że będzie to samokształcenie, ale i przez niektórych andragogów. Piszac o samokształceniu, trzeba odnotować oryginalną, nowatorską analizę samokształcenia, zupełnie odmienną od ujęć cytowanych tu autorów, jaką zaprezentowała Zofia Matulka (1979) w pracy zatytułowanej *Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia*. Autorka wyszła z założenia, że:

istotą samokształcenia jest gromadzenie i przechowywanie informacji potrzebnych do rozwiązania podstawowych problemów, opracowania zaplanowanych tematów, nabycia pożądaných sprawności. [...] Mamy dwa źródła informacji: rzeczywistość przekazującą informacje o sobie oraz komunikaty nadawane przez człowieka, przekazujące informacje o rzeczywistości pośrednio. Umiejętność obserwacji rzeczywistości, badania jej [...], rozumienia i gromadzenia na tej podstawie informacji o niej, ujmowanie tych informacji w formie językowej, obrazowej i symbolicznej jest w procesie samokształcenia niezbędna (s. 52).

Autorka stworzyła więc i opisała teoretyczny model procesu samokształcenia, w którym pokazała, iż można łatwo uporządkować i scalić wszystkie działania wchodzące w skład procesu, jeśli się go potraktuje jako proces komunikacji i przetwarzania informacji (s. 277). W drodze badań eksperymentalnych starała się odpowiedzieć, jak są przygotowani do samokształcenia, czyli do selekcji i syntezy informacji, maturzyści i studiujący nauczyciele. W konsekwencji następująco zdefiniowała termin „samokształcenie”, pisząc, „że jest to proces, tzn. ciąg logicznie ze sobą ściśle zorganizowanych czynności osoby uczącej się, mający na celu samodzielne, bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, przyswojenie sobie pożądaných informacji, umiejętności operowania tymi informacjami, sprawności intelektualnych i manualnych oraz wyćwiczenie zdolności poznawczych: spostrzegania, uwagi, wyobraźni, pamięci i krytycznego myślenia” (s. 62). Autorka wyraźnie odróżnia samokształcenie postrzegane przez nią jako działania autokreacyjne, które dotyczą intelektualnego rozwoju człowieka, obejmujące sferę poznawczą, od samowychowania, którym jest samodzielne wyrabianie poglądów, przekonań i postaw, dodając na marginesie, że być może te dwa procesy się przenikają i uprawiający je pragną się upodobnić do jakichś ideałów czy wzorów osobowych, ale o wzorach i ideałach przy analizie samokształcenia mówić nie zamierza.

O ile mi wiadomo, to pionierskie dzieło wyraźnie odbiegające od pedagogiczno-andragogicznych ujęć nie znalazło entuzjastów, a środowisko

andragogów w tej kwestii jest nadal podzielone. W dalszym ciągu jedni sądzą, że samouk pragnie się upodobnić do jakiegoś wzoru i budując własną karierę, podejmuje trud samokształceniowy – a inni są przekonani, że to konieczność rozwiązywania zadań życiowych, jakie stoją przed człowiekiem, zmusza go do samokształcenia.

Świadczą o tym późniejsze prace na ten temat. Otóż cytowany już Semków podtrzymuje swoje stanowisko sprzed przeszło ćwierćwiecza. W opublikowanym artykule w roku 2013 pisze m.in.:

Wydaje się bowiem, iż działania samodzielnie uczącego się człowieka nie mogą odwoływać się wyłącznie do jego chęci bycia lepiej zorientowanym, lepszym w jakiejś dziedzinie, generalnie bardziej rozumiejącym otaczający go świat, gdyż potencjał tego rodzaju motywacji może okazać się za słaby. Stąd potrzeba zaistnienia wzoru osobowego, to jest osobowości na tyle znaczącej, emanującej swoimi umiejętnościami bądź silnie zaznaczonymi cechami, która byłaby punktem odniesienia dla jednostki podejmującej samodzielne uczenie się (Semków, 2013, s. 83).

Jako argument autor przytacza wypowiedzi uczestników programów telewizyjnych typu *Idol*, *Mam talent* czy *Szansa na sukces*, pisząc m.in.: „W poprzedzających występ w telewizji wywiadach artyści amatorzy pytani o osoby, które były dla nich wzorem, często podawali konkretne, znane postacie reprezentujące nie tylko świat sztuki, których osiągnięcia mobilizowały uczestników owych telewizyjnych programów do wzmożonej pracy nad sobą” (Semków, 2013, s. 83–84)*.

Z kolei przedstawiciele młodego pokolenia badaczy odmiennie niż Semków ujmują sedno samokształcenia. Na przykład Joanna Jarmużek pisze m.in.:

Specyfika tej formy uczenia się polega na tym, iż jest ona splotem dwóch wysoce rozwiniętych cech uczenia się: świadomości (własnych możliwości i aspiracji) i samodzielnej aktywności – sprawiają one, że samokształcenie dokonuje się na drodze, na której jednostka uczy się sama dzięki określaniu i wytyczaniu sobie kolejnych zadań edukacyjnych. Aktywna postawa wobec uczenia się zakłada internalizację edukacji jako wartości oraz dysponowa-

* W tym miejscu nasuwa się refleksja, że argument, jakoby wzór osobowy był „motorem” samokształcenia, ponieważ pytani w wywiadach wskazywali osoby, na których się wzorowali, dla mnie jest nieprzekonujący ze względu na konstrukcję werbalną zadanego pytania, sugerującą, że taki wzór odpowiadający powinien mieć.

nie strategiami pozwalającymi na samodzielne wyznaczanie dróg kształcenia i własnego rozwoju. W tej sytuacji uczenie się jawi się jako aktywność, którą podmiot sam organizuje i steruje według własnych możliwości, doświadczeń i celów (2006, s. 1).

Przyznam, że takie rozumienie samokształcenia jest mi bardzo bliskie, jest bowiem zbieżne z tym, co pisałem na początku tego tekstu. Nadto podzielałam pogląd autorki piszącej, że najistotniejszym warunkiem samokształcenia jest umiejętność precyzowania celów, zakresu wiedzy do opanowania, przekładania celów ogólnych na zadania szczegółowe, umiejętność planowania pracy samokształceniowej oraz gotowość do jej podjęcia, którą uzyskuje się dzięki wcześniejszemu kształceniu kierowanemu (Jarmużek, 2006). Z kolei Ewelina Basińska, w metaforycznie zatytułowanej pracy *Tuning życia – sekrety kształcenia w ujęciu andragogicznym* (2014), też nie eksponuje roli wzoru osobowego, pisząc, że „samokształcenie to wszelkie działania, które podejmuje człowiek w celu podnoszenia swojego wykształcenia, kwalifikacji zawodowych, a także pośrednio swojej samooceny i własnej wartości” (s. 29). Jednocześnie trafnie zauważa, że „samokształcenie rozumiane jako indywidualnie obierana przez uczącego się droga podnoszenia kwalifikacji – nie jest procesem jednakowym dla wszystkich”. Aby wytrwać w dążeniach samokształceniowych, zdaniem autorki trzeba „stawić sobie ciągle nowe pytania, uruchamiać akt woli, rzeczywiście się wysilać, pobudzać obie półkule mózgowe, zmieniać dotychczasowe przyzwyczajenia i czerpać radość z najmniejszego nowego doświadczenia” (s. 32).

Analizując ujęcia, określenia, definiowanie samokształcenia, nie sposób pominąć poglądów Józefa Półturzyckiego, autora wielu wypowiedzi na temat. W ostatnio wydanej książce pt. *Niepokój o dydaktykę* (2014) samokształceniu poświęcił jeden rozdział, powtarzając sformułowaną kilkanaście lat temu własną jego definicję. Autor pisze:

Samokształcenie jest bowiem zarówno procesem oświatowym, jak i stylem życia, związanym z aktywnym poznawaniem świata i samego siebie, doskonalenia swej osobowości we wszystkich dziedzinach kształcenia i wychowania, nie tylko umysłowej, ale także społeczno-moralnej, estetycznej i fizyczno-zdrowotnej. Głównym czynnikiem i warunkiem samokształcenia jest aktywność edukacyjna wynikająca z samodzielności planowania i podejmowania działań edukacyjnych dla siebie i środowiska społecznego we wszystkich sferach życia i kultury. Samokształcenie nie jest procesem wyizolowanym, który można dodać do systemu edukacji szkolnej czy oświaty

dorosłych, natomiast jest mniej lub bardziej świadomym działaniem edukacyjnym, które się łączy ze zorganizowanym kształceniem i wychowaniem, z rezultatami społecznych wzajemnych oddziaływań i z samorzutnym rozwojem każdego człowieka (Półturzycki, 2014, s. 432).

Nie będę ukrywał, że w moim przekonaniu takie określenie samokształcenia budzi zastrzeżenia. Po pierwsze, autor, proponując definicję równościową, w definiensie umieszcza dwa wyrażenia – proces i styl życia, będące zupełnie różnymi kategoriami pojęciowymi, i zakłada ich identyczność (gdyby napisał, że samokształcenie jest elementem stylu życia, to bym się zgodził). Po drugie, niezależnie od wskazanej tu niezręczności w samej definicji, jest ona za szeroka. Wczytując się bowiem literalnie i dokonując hermeneutycznej analizy tego tekstu, można dojść do wniosku, że wszelka aktywność edukacyjna człowieka dorosłego podejmowana zarówno wobec siebie, jak i otoczenia jest samokształceniem. A oto empiryczny przykład na to, jaki może być skutek przyjęcia tak szerokiej definicji. Otóż dwie autorki, bardzo dobrej skądinąd pracy dotyczącej uczenia się dorosłych, Alina Matlakiewicz i Hanna Solarczyk-Szwec – w drugim wydaniu swojej książki *Dorośli uczą się inaczej*, przyjąwszy cytowaną wyżej definicję samokształcenia zaproponowaną przez Półturzyckiego, będąc konsekwentne w logicznym rozumowaniu, napisały m.in.:

Proces samokształcenia rzadko występuje w postaci czystej, najczęściej jest uwikłany w inne procesy oświatowe, do których należy kształcenie programowe, wychowanie w środowisku i udział w różnych formach działalności pozaszkolnej. Uwzględniając różne zewnętrzne uwarunkowania, można wyróżnić następujące rodzaje samokształcenia:

- Samokształcenie wspomagane bądź kierowane: przyjmuje formę poradnictwa, konsultacji, niekiedy fragmentarycznego kierownictwa bezpośredniego (np. kształcenie korespondencyjne).
- Samokształcenie kierowane pośrednio: występuje głównie ze strony autorów, twórców i redaktorów źródeł informacji, z których korzystają osoby uprawiające samokształcenie; do źródeł tych należą podręczniki, przewodniki metodyczne, programy i pakiety multimedialne oraz różnego rodzaju materiały pomocnicze (np. rysunki, wykresy, tablice).
- Samokształcenie samoistne/właściwe: osoby uczące się samodzielnie czerpią wiedzę ze źródeł naukowych, materiałów i komunikatów nie przeznaczonych do samokształcenia, a także bezpośrednio z obserwacji otaczającej rzeczywistości; wymaga to dużej dojrzałości intelektualnej, umiejętności wnikliwej obserwacji, właściwej interpretacji wyni-

ków, umiejętności systematyzowania i strukturyzowania uzyskanych danych.

Wszystkie wymienione procesy mogą występować w różnych kombinacjach i układach, np.: mogą się wzajemnie zaburzać, mogą być komplementarne, poprzedzające, następcze (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, 2009, s. 136).

W świetle tej wypowiedzi samokształceniem może być zarówno poradnictwo, jak i konsultacja, samodzielne korzystanie z polecanego poradnika/przewodnika, jak i wykonywanie zadania zadanego przez nauczyciela w kształceniu korespondencyjnym, samodzielne wyszukiwanie określonego źródła wiedzy i wykorzystanie źródła wskazanego przez nauczyciela (edukatora).

Osobiście nie mogę jednak zaaprobować takiego szerokiego rozumienia i definiowania samokształcenia, ponieważ znika z niego to, co dla mnie jest istotą, czy też – inaczej – ontologicznym statusem, a mianowicie samodzielność osoby podejmującej trud autoedukacji wyrażający się w doborze celu tego wysiłku oraz metod – sposobów zdobywania wiedzy i informacji, będących środkami realizacji owego celu. Te elementy samokształceniowego procesu, wprowadzić nie *expressis verbis*, zawarłem w jego określeniu zaprezentowanym na wstępie tej wypowiedzi. Cytowane autorki prawdopodobnie zauważyły ową „szerokość” określenia samokształcenia i zastosowały pewien zabieg interpretacyjny, żeby uniknąć zarzutu, iż do „jednego worka” wkładają wszystkie sposoby zdobywania wiedzy przez uczącego się dorosłego. Otóż, jak widać w cytowanym fragmencie, wymieniły trzy rodzaje samokształcenia, a tylko jedno uznały za „właściwe”.

Wprawdzie nie do końca mnie takie zabiegi przekonały, ale nasunęły taką myśl, że transformacja ustroju w Polsce, dynamiczne zmiany społeczno-kulturowe, jakie przeżywamy aktualnie w XXI w., być może wymagają innego spojrzenia, przyjęcia innej perspektywy analiz tego wszystkiego, co kryje się pod rozmaicie rozumianym terminem „samokształcenie”.

Po pierwsze, nastąpiły gwałtowne zmiany społeczno-kulturowe spowodowane przyjęciem – może lepiej: wtargnięciem w życie społeczno-polityczne naszego kraju neoliberalnych ideologii z dominującym dyskursem politycznym i ekonomicznym, przyjmującym, że „niewidzialna ręka rynku” jest jedyną siłą regulującą zarówno życie całego społeczeństwa, jak i indywidualnych osób. W myśl tych ideologii wszystko jest towarem – zarówno towar materialny, jak i myśl ludzka, projekt nowego samochodu i lansowana idea filozoficzna. To wszystko zbiegło się z faktem, że moder-

nistyczna wizja świata zaczęła być nie tylko krytykowana, ale wręcz unieważniana przez myślicieli, badaczy, filozofów, przekonujących nas, iż nie jest tak, że świat społeczno-kulturowy jest światem pewnym, jednoznacznym, kierowanym przez utrwalone, niezmiennie prawa lub prawidłowości, które można odkryć dzięki badaniom naukowym, jednoznacznie opisać i przewidzieć niemal ze stuprocentową pewnością bieg zdarzeń. Nadto współczesny człowiek poddawany naciskom wszechogarniającej reklamy nie tylko towarów i usług, ale – w ramach neoliberalizmu – idei i ideologii, opcji politycznych, aktywności społecznej, edukacyjnej i kulturalnej, ma szeroki wachlarz pozornego wyboru.

Po drugie, zmiany zachodzące w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych polegające na podważeniu wiarygodności badań prowadzonych w paradygmacie pozytywistycznym i postpozytywistycznym spowodowały wzrost ostrożności w formułowaniu jednoznacznych dyrektyw prakseologicznych szczególnie w dziedzinie edukacji. Pociągnęło to za sobą zmianę nie tylko języka opisu zjawisk edukacyjnych, ale i zmianę postrzegania procesów nauczania i uczenia się. W pracach andragogów coraz rzadziej można spotkać termin „samokształcenie”, a coraz częściej „edukacja ustawiczna” i „całocyciowe uczenie się” jako terminy opisujące zarówno praktyki edukacyjne dorosłych, jak i postulaty badaczy propagujących owe praktyki. Postulaty te wyraźnie odsuwają władze państwa od odpowiedzialności za ofertę edukacyjną – tę reguluje rynek i za decyzję wyboru dotyczącą aktywności człowieka w tej przestrzeni tu odpowiedzialność spada na konkretną jednostkę.

Można nawet zaryzykować postawienie pytania, czy w świetle badań uczących się dorosłych, w tym również emigrantów, a szczególnie w świetle przybliżonych przez Mieczysława Malewskiego teorii uczenia się człowieka dorosłego, spór badaczy o rozumienie samokształcenia nie jest sporem jałowym o nieistniejące już zjawisko. Przede wszystkim wspomniane badania pokazują, że współczesnym człowiekiem podejmującym trud edukacyjny kierują motywy rozmaitej natury – to po pierwsze, a po drugie – motywacja ta się zmienia w zależności do sytuacji życiowej, która jest nie zawsze pewna i stabilna. Edukacja jako element kreowania jego tożsamości musi być zmienna, zależy bowiem od wyboru owej tożsamości, którą też można wybrać z „szafy z tożsamościami” – jak to ujął w powszechnie známym metaforycznym wyrażeniu Zygmunt Bauman. A jeżeli tak, to można hipotetycznie założyć, że jedna i ta sama osoba może podejmować trud samokształcenia zarówno dlatego, że w danej chwili uświadomiła sobie –

pod wpływem zewnętrznych impulsów – iż musi zdobyć samodzielnie informacje, wiedzę i umiejętności, by móc rozwiązywać określone zadania stojące na jej drodze życia, postrzegane przez nią jako ważne z jakichś powodów, jak i dlatego, że w danej chwili dostrzegła szansę życiową w tym, iż dzięki aktywności edukacyjnej zbliży się do określonego wzoru osobowościowego, który jest właśnie nie tylko aprobowany, ale także lansowany w mediach, w określonych kręgach, i/lub którym w danej chwili jest zafascynowana, ale za chwilę może go porzucić. Zastanawiam się tylko, czy to „upodobnianie się” oraz kształtowanie własnego charakteru i moralnej strony osobowości, by być podobnym do wybranego wzoru osobowego, nie jest subiektywnie postawionym „zadaniem”, które trzeba rozwiązać.

Nadto okazuje się, że najnowsze badania nad uczeniem się człowieka dorosłego pokazują, że błędem byłoby zakładać, iż wszyscy ludzie w jednakowym zakresie skłonni są uprawiać samokształcenie. Niektórzy badacze bardzo dużą wagę przywiązują do roli nauczyciela, ponieważ – jak się okazuje – są dorośli uczący się, którym odpowiada nauczyciel-trener, wskazujący, co i jak uczący musi opanować, i pod jego kierownictwem takie osoby wykonują określone prace. W moim przekonaniu ci dorośli uczący się nie uprawiają samokształcenia, tylko wykonują zadania zlecone przez nauczyciela. Są również inni dorośli uczący się, którym nauczyciel podczas wykładu lub innych zajęć dydaktycznych daje impuls do stanowienia określonych celów, a nawet strategii uczenia są, które uczący się dorosły konstruuje i samodzielnie realizuje.

Kończąc ten krótki przegląd poglądów na temat samokształcenia, jestem skłonny uznać, że być może są dwa typy osób uprawiających samokształcenie. Jeden z nich to ludzie, którzy podejmują trud samokształceniowy w celu upodobnienia się do określonego wzoru – psychologowie określiliby ich mianem „zewnątrzsterownych”, drugi zaś to ludzie podejmujący doskonalenie siebie (we wszystkich stronach własnej osobowości), aby sprawnie wykonywać zadania, które stawia przed nimi życie („wewnątrzsterowni”).

Niezależnie jednak od tego, jak człowiek będzie postrzegał istotę samokształcenia, w dzisiejszych czasach jest ono koniecznością, zmieniają się bowiem ideały, wzory osobowości, które można zinternalizować, jak również życie stawia nowe zadania, które musimy rozwiązywać.

Interesujące jest natomiast zagadnienie, jak dzisiaj osoby uprawiające samokształcenie określiłyby motywację do jego uprawiania. Czy w ogóle, a jeśli tak – to do jakich wzorów osobowych chciałyby się upodobnić?

Do rozwiązywania jakiego rodzaju zadań można nabyć umiejętności w drodze samokształcenia, a jakiej kategorii zadania zawodowe, życiowe wymagają zdobywania wiedzy i umiejętności w toku formalnej edukacji? Co różnicuje motywację do samokształcenia osób je uprawiających? Odpowiedzi na te pytania można, owszem, znaleźć, jednak pod warunkiem przeprowadzenia pogłębionych badań empirycznych, które w celach poznawczych być może warto podjąć.

Bibliografia

- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009), *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego, Toruń.
- Matulka Z. (1979), *Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia*, PWN, Warszawa.
- Okiński W. (1935), *Procesy samokształceniowe*, Dom Książki Polskiej, Poznań.
- Okoń W. (1981), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Pieter J. (1963), *Psychologiczne problemy samokształcenia*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Półturzycki J. (1991), *Dydaktyka dorosłych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Półturzycki J. (2014), *Niepokój o dydaktykę*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa–Radom.
- Semków J. (1987), *Poznawanie świata i doskonalenie siebie wobec możliwości i ograniczeń środowiskowych; człowiek na drodze samokształcenia*, [w:] *Uczący się dorośli w świetle badań. Materiały konferencyjne 28–29 września 1987*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Semków J. (2013), *Całozyciowe uczenie się z perspektywy wielokulturowych problemów współczesności*, [w:] E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Spasowski W. (1923, wyd. 3: 1961), *Zasady samokształcenia*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, t. 2, Warszawa 1928.

Netografia

- Basińska E. (2012), *Tuning życia – sekrety kształcenia w ujęciu andragogicznym*, Łódź, www.postawnarozwoj.uni.lodz.pl/admin/.../TUNING%20ŻYCIA.pdf [dostęp: 5.06.2014].
- Jarmużek J. (2006), *Samokształcenie wymaga określenia własnej tożsamości*, „Edukacja i Dialog”, www.eid.edu.pl [dostęp: 5.06.2014].