

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Agnieszka Stopińska-Pająk

ORCID 0000-0002-8631-5825

TOŻSAMOŚCIOWY *PLECAK* – MEANDRY ROZWOJU ANDRAGOGIKI W POLSCE – NARRACJA HISTORYCZNA W PERSPEKTYWIE MINIONEGO STULECIA

Słowa kluczowe: andragogika w Polsce, tożsamość andragogiki, narracja historyczna

Streszczenie. Artykuł składa się z kilku części: wprowadzającej i ukazującej znaczenie historycznych narracji dla tożsamości andragogiki, ogólnej charakterystyki minionego stulecia, części egzemplifikującej, w której poprzez parę przykładów wykazano aktualność i przydatność dorobku andragogiki dla współczesnej refleksji oraz części końcowej, w której analizie poddano kwestie tożsamości grupowej andragogiki. Autorka wykazała konieczność wytworzenia wspólnotowej tożsamości andragogiki/andragogów, która kształtuje poczucie własnej wartości oraz ugruntowywania tej tożsamości w dialogu z innymi oraz poprzez doświadczenie ciągłości, czyli pamięci historycznej.

Wprowadzenie – znaczenie historycznych narracji dla tożsamości andragogiki

Piotr Sztompka (2011) postawił w jednym ze swoich tekstów pytanie: Czy istnieje socjologia polska? Analogiczne pytanie: Czy istnieje andragogika polska? – towarzyszyło mi, kiedy myślałam nad tematem artykułu. Sformułowanie bowiem tematu może sugerować, iż chodzi właśnie o takie podejście, które uznaje odrębność polskiej andragogiki. I podobnie jak Piotr Sztompka powiem, że już samo takie pytanie o polską andragogikę jest prowokacyjne. Na ogół bowiem uważamy, chociaż może nie jest to tak wprost zwerbalizowane, że ma ona swój wyjątkowy charakter odróżniający ją od andragogik innych nacji. Nie zmienia to jednak faktu, iż wątpliwość pozostaje. Piotr Sztompka przeprowadza bardzo interesujący

wywód na temat polskiej socjologii, w którym wyodrębnia 14 znaczeń określenia „polska socjologia”, z których 13, jak napisał, jest pozbawionych sensu. Jedyne podejście, które legitymizuje określenie „polska socjologia”, jedynie racjonalne rozumienie takiego określenia, jest sformułowanie „socjologia z polskich korzeni” (Sztompka, 2011, s. 51). Taka zatem socjologia, która inspirowana jest doświadczeniem samego badacza, ale też – jak pisze Sztompka – „losem jego wspólnoty, środowiska, społeczeństwa” (Sztompka, 2011, s. 52), swoistości doświadczeń wynikających z uczestnictwa w życiu danego kraju. Analogicznie przyjmują takie rozumienie określenia polska andragogika/andragogika polska jako andragogika z polskich korzeni. O takiej andragogice będę właśnie mówiła. O andragogice wpisanej w nasze wspólne doświadczenia, zarówno badawcze, jak i doświadczenia dorosłych stanowiące podmiot naszych badań. O korzeniach naszych badawczych doświadczeń andragogicznych.

I chociaż zgadzam się z Piotrem Sztompką (2011), że tak jak przyszłość socjologii, tak również przyszłość andragogiki nie będzie przebiegać w oparciu o podziały narodowe, lecz problemowe (a więc w przyszłości będziemy mówić, np. o andragogice uczenia się, andragogice instytucji edukacyjnych etc.), to jednak ważne będzie, jakie uniwersalne treści wniesiemy do andragogiki dzięki polskim korzeniom.

A zatem moje rozważania będą oscylować wokół historycznych korzeni naszej andragogiki. Mówiąc więc o andragogice, o polskiej andragogice, andragogice w Polsce, andragogice po polsku etc., będę miała na myśli andragogikę z polskich korzeni.

Zdaję sobie sprawę, że dziś bardzo niechętnie odwołujemy się do minionego dorobku andragogiki, o czym wielokrotnie już pisałam, i czasami mam poczucie wołającej na puszczy. Niejednokrotnie mam też wrażenie, że to moje wołanie bywa traktowane jako naiwność i brak zrozumienia dla współczesnych przeobrażeń społecznych i kulturowych, a przede wszystkim przywoływane są argumenty, że odwoływanie się do tekstów powstałych w przeszłości nie jest właściwe, bo nie opisują one tych zjawisk i praktyk andragogicznych, które są udziałem współczesnych dorosłych. Ale czy rzeczywiście można się zgodzić z takimi argumentami? Wprawdzie powszechnie przyjmujemy, że przeszłość jest bytem minionym, czymś, czego już nie ma, a żyjemy w teraźniejszości, niejednokrotnie – choć nie zawsze – mając na uwadze także przyszłość, której też przecież nie ma. Jednak wystarczy się rozejrzeć wokoło, by dostrzec, że chociaż żyjemy w teraźniejszości, to jednak zbudowanej na przeszłości. Nie sposób wymienić wszystkich przykładów: budynek, w którym mieszkamy, uczymy się, miasta, góry, które nas otaczają etc., wreszcie i my sami, każdy z nas niesie przecież swoją pamięć przeszłości, poprzez którą definiujemy swoją tożsamość. Jak pisze Bjørnar Olsen: „To, co nazywamy teraźniejszością, jest właściwie nagromadzeniem się przeszłości, jej trwaniem (...) Każdy człowiek żyje więc w teraźniejszości, która zbudowana jest z przeszłości” (Olsen, 2015, s. 724). Przeszłości bardzo zróżnicowanej, także

pełnej porażek i niepowodzeń, chybionych działań, zbrodniczych idei etc., przeszłości, o której niekoniecznie chcemy pamiętać, ale której obecności nie możemy zredukować jedynie do naszych bieżących potrzeb.

Z drugiej strony, skoro tematem artykułu jest także refleksja historyczna nad edukacją dorosłych/andragogiką w perspektywie ostatnich stu lat, to nie można nie postawić pytania dotyczącego tożsamości, a więc właśnie pewnego dziedzictwa andragogiki, stanowiącego przecież podstawowy składnik tożsamościowy. Mówiąc o historii, należy mieć na uwadze, że nie należy traktować jej tak samo jak przeszłości. Historia jest opowieścią o przeszłości, narracją o niej, która, jak pisze Jerzy Topolski (1983), porządkuje doświadczenie przeszłości, a więc jest zawsze narracją czyjąś, ponadto niekoniecznie narracją w ujęciu linearnym. Skoro przeszłość jest obecna w terażniejszości, zatem różne też mogą być narracje historyczne o niej. Można pisać o historii w kontekście zarówno terażniejszości, jak też i przyszłości, a dzieło historyka, jak pisze Ewa Domańska (2005, s. 7), bardziej mówi o jego czasach niż o przeszłości. Jest to zasadnicza zmiana historycznego ujęcia przeszłości, co ciekawie ukazuje także Mieke Bal. Nawiązując do metodologicznych rozważań Ewy Domańskiej, ale równocześnie do metafory plecaka, którą się zainspirowałam za Krzysztofem Olechnickim i Tomaszem Szlendakiem (2015), chciałabym podjąć tematykę tożsamości i poddać analizie zawartość *plecaka andragogiki*. Inaczej mówiąc, podjąć próbę andragogicznej narracji historycznej. W tym kontekście postawiłam sobie więc pytania dotyczące owego tożsamościowego *plecaka andragogiki*: Czy jest on wypełniony, a jeśli tak, to co stanowi jego zawartość? Czy zawartość ta uzasadnia, aby nosić ten plecak, czy też bez żalu możemy pozbyć się balastu? A może trzeba go na nowo wypełnić? A może nie ma tam wiele, może nawet jest pusty? A jeśli jest pusty, to co do niego zapakować? A może w ogóle się go pozbyć i nie mieć żadnego plecaka?

Chodzi mi nie tylko, choć również, o cele poznawcze związane z wiedzą dotyczącą zawartości plecaka, ale za Ewą Domańską (2005) przyjmuję perspektywę, którą określa pytanie „po co”. Po co mi ta wiedza, na jakie wyzwania naszej epoki mogę znaleźć odpowiedzi? Co zgromadzone w plecaku treści andragogiczne – książki, teksty, doświadczenia, pozwolą mi powiedzieć o człowieku? – człowieku dorosłym uczącym się, podejmującym wyzwania edukacyjne w niesprzyjającym, pełnym zagrożeń świecie, wynikających ze wszystkich fenomenów ponowoczesności.

W tytule artykułu znalazło się też pojęcie meandry rozwoju. To też metafora, poprzez którą chciałam zasygnalizować, że przeszłość nie zawsze jest linią ciągłą, bywa też pełna różnych zakrętów, zerwań, zwrotów, czy porzucania dawnych nurtów i tworzenia starorzecz, do którego też przecież można sięgnąć, – ale także – kreacji nowych nurtów, nowych kierunków rozwoju.

Wokół tych zagadnień, tych pytań, które niekoniecznie wszystkie znajdują odpowiedź, a raczej należałoby powiedzieć, że tylko niektóre, chciałabym skoncentrować swoje rozważania.

Zawartość *plecaka* andragogiki polskiej w perspektywie 100 lat – ogólna charakterystyka

Ogólnie można powiedzieć, iż andragogika ma długą przeszłość, ale krótką historię. W rozwoju polskiej andragogiki można najogólniej wyodrębnić cztery zasadnicze okresy, w których możemy zaobserwować pewną specyfikę podejmowanych badań, uzasadniającą ich wyróżnienie. Okresy te są paralelne do szerszych, ogólniejszych etapów historycznego rozwoju naszego państwa. Jest to cecha charakterystyczna dla rozwoju edukacji dorosłych w ogóle, na którą zwracała uwagę już Helena Radlińska, podejmując pierwsze badania nad historią oświaty dorosłych i wykazując bliskie związki kształtowania się oświaty dorosłych z przemianami politycznymi i społecznymi, ale także analogicznie i dla andragogiki. W Polsce ta ogólna tendencja jest bardziej wyrazista, nierozzerwalnie powiązana z meandrami naszej niepodległości, wolności i państwowości (Stopińska-Pająk, 2015). Kierując się tymi kryteriami, wyodrębniłam następujące okresy rozwoju andragogiki w Polsce:

Pierwszy – nazwałam jako przednaukowy i przedinstytucjonalny, którego początek można usytuować w drugiej połowie wieku XIX a finalizuje go wydanie pierwszego polskiego podręcznika andragogiki w 1913 roku, pt. *Praca oświatowa. Jej zadania, metody i organizacja*¹ (Stopińska-Pająk, 2012).

Drugi – wyznaczony jest latami Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939) i częściowo obejmuje także okres II wojny światowej. Będę o nim pisać w dalszej części artykułu.

Trzeci – najdłuższy okres, dotyczy lat po II wojnie światowej, które można określić jako okres Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL), bo pod taką nazwą funkcjonuje w dyskursie społecznym, aczkolwiek oficjalnie nazwa ta została wprowadzona dopiero od 1952 roku (wcześniej 1944–1952 Rzeczpospolita Polska) i trwała do roku 1989 (29.12.1989 uchwalenie ustawy o zmianie konstytucji, 31.12.1989 ustawa weszła w życie, wprowadzając nazwę naszego kraju – Rzeczpospolita Polska). Oczywiście należy od razu nadmienić, iż okres ten nie stanowi jednolitego obrazu, nie jest jednorodny i można w nim wyodrębnić pewne fazy, także powiązane z wydarzeniami politycznymi. Należy także pamiętać, że jest to okres funkcjonowania andragogiki polskiej bez tradycji lub z sięganiem do tradycji obcej, narzuconej.

Czwarty okres – to ten, który nadal trwa, a którego początek stanowi rok 1989, czyli rok, kiedy zerwaliśmy z dawnym ustrojem i rozpoczęliśmy budowę

¹ *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza.* (1913). Przez: T. Borowskiego, Z. Daszyńską-Golińską, J. Dziubińską, Z. Gargasa, M. Heilperna, Z. Kruszewską, L. Krzywickiego, M. Orsetti, H. Orszę, St. Ponsnera, M. Stępowskiego, T. Szydłowskiego, Wł. Wejchert-Szymanowską. Kraków. Nakładem Michała Arcta w Warszawie. Zob. też: A. Stopińska-Pająk (1997). *Pierwszy polski podręcznik andragogiki.* W: E. Sapia-Drewniak i A. Stopińska-Pająk (red.), *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej.* Toruń 1997.

państwa demokratycznego, dokonując zasadniczej zmiany społecznej, najogólniej rzecz ujmując. Możemy w nim wyodrębnić trzy, a może nawet i cztery okresy, które za autorami Raport Polska 2030 można nazwać: transformacja, modernizacja, „żałowy bieg” (Smoczyński, 2009), i może okres ostatni, który aktualnie trwa. W okresie tym można wskazać na kilka istotnych wydarzeń oraz pojawienie się nowych obszarów badawczych w andragogice, a także stopniowej dominacji tych, które wcześniej stanowiły margines badawczy andragogiki. Wybiórczo i jedynie przykładowo można wymienić następujące:

- Szczególnie pierwsze fazy charakteryzowały się znaczną aktywnością środowisk andragogicznych, podejmowaniem różnych inicjatyw. Wtedy właśnie powstają nasze Akademickie Towarzystwo Andragogiczne (1993), czasopismo „Edukacja Dorosłych” (1993), rok później została zainicjowana seria Biblioteki Edukacji Dorosłych (do tej pory ukazało się 46 tomów tej serii) oraz od 1994 roku ukazuje się czasopismo „Rocznik Andragogiczny”. Wystosowane zostały petycje w sprawie stosownych ustaw dotyczących edukacji dorosłych, odbyły się liczne konferencje: toruńskie, zakopiańskie i inne; to także czas inspirowania różnorodnych badań.
- Pojawiły się nowe środowiska andragogiczne, w zasadzie nie wykazujące chęci do współpracy i nie włączające się w ośrodki akademickie andragogiki, ale też akademicka andragogika nie wykazywała ochoty do takiej współpracy, czyli edukatorzy, trenerzy, różni szkoleniowcy i eksperci od nauczania/trenowania dorosłych. Aczkolwiek dziś pojawiają się już inicjatywy wspólnych działań, których dobrym przykładem jest EPALÉ.
- Pojawiły się badania, które najogólniej można określić jako badania biograficzne, oparte na procedurach badań jakościowych, mieszczących się w obrębie podejść fenomenologicznych, hermeneutycznych i stopniowa ich dominacja w badaniach andragogicznych (na marginesie warto zauważyć, że badania tego typu były realizowane także i w okresie Drugiej Rzeczypospolitej).
- Pojawiły się badania o charakterze teoretyczno-metodologicznym, poszukiwania tożsamości andragogiki, wskazywania na zaniedbane obszary badawcze, wśród których pomieściłabym badania nad historią myśli andragogicznej, badania nad europejskimi (choć nie tylko europejskimi) systemami edukacji dorosłych, czy badania nad codziennością jako przestrzenią uczenia się dorosłych.
- Dokonany został zwrot, i to zdecydowany, w kierunku badań nad uczeniem się dorosłych i odejście od badań nad kształceniem dorosłych w instytucjach.
- Wreszcie można też mówić o dokonującym się zwrocie paradygmatycznym czy też postparadygmatycznym.

To tylko hasłowo wymienione, jak już wyżej pisałam, i nie wszystkie przecież, nowe zjawiska w polskiej andragogice.

Każdy z tych wyróżnionych przeze mnie okresów wymaga odrębnej refleksji i analizy, gdyż stanowią wręcz różne epoki kulturowo-mentalne.

Korzenie polskiej andragogiki

Uwagę moją skupię na drugim wyróżnionym przeze mnie okresie rozwoju polskiej andragogiki, czyli okresie Drugiej Rzeczypospolitej. Uważam, że jest to ten okres, który może stanowić podstawę do wypełnienia owego *plecaka*, ponieważ jest wyjątkowy dla tożsamości polskiej andragogiki, a równocześnie podwójnie naznaczony zapomnieniem. W okresie PRL programowo, a w III Rzeczypospolitej – poprzez zachłyśnięcie się wolnością, przyjmowaniem wszystkiego co obce, a pomijanie poprzez przemilczanie (a czasem wręcz ignorowanie) tego, co nasze. W socjologii na przykład obecne są sztandarowe dla niej nazwiska polskich socjologów, np. Chałasiński, Znaniecki, Krzywicki, a w andragogice – sytuacja jest inna. Dlatego rodzi się pytanie, czy pamiętamy o Radlińskiej, ale jako andragożce, Kornilowiczu, Niesiołowskim, Godeckim, Konewce, Dobrowolskim, Wachowskim, Baranowskiej, Pleszczyńskiej i innych, których nawet nazwisk nie znamy. Czy korzystamy z ich dorobku? Czy polski adept nauk społecznych w procesie edukacji w szkole wyższej miał okazję, chociażby hasłowo, do zetknięcia się z problematyką andragogiczną, w tym z jej historią? To pytania, które pozostawiam bez odpowiedzi. Chociaż należy z przykrością stwierdzić, iż właściwie nie zachowała się pamięć o pionierach i pionierkach andragogiki.

Wyjątkowość tego okresu dla rozwoju andragogiki i edukacji dorosłych wynika głównie z tego, iż wtedy zapoczątkowana została obecność tej dyscypliny naukowej w przestrzeni akademickiej. W niepodległej Polsce można już bowiem mówić o ukształtowanych naukowo-badawczych andragogicznych środowiskach naukowych (Stopińska-Pajak, 1992). Andragogika, choć nie powszechnie, zdobyła miejsce w uniwersyteckich środowiskach naukowych, wytworzyła instytucje celowo powołane dla jej potrzeb badawczych oraz popularyzatorskich, w tym wiele czasopism andragogicznych, z których w mojej ocenie najlepsze było czasopismo „Praca Oświatowa” (wydawane przez cztery znakomite instytucje oświaty dorosłych: Instytut Oświaty Dorosłych, Instytut Teatrów Ludowych, Poradnia Biblioteczna, Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny). Nie jest możliwe, aby chociaż pokrótce omówić ten dorobek, a także jego konteksty społeczno-kulturowy i naukowy, zatem przepraszam za takie pobieżne ujęcie. Zatrzymam się jedynie na pewnych wybranych jego elementach, zwłaszcza tych, które według mnie mogą stanowić zawartość owego *plecaka*, ponieważ nadal mogą tworzyć podstawę dla rozumienia zjawisk andragogicznych (odpowiedź na to pytanie: po co?). Zwrócę uwagę na trzy obszary problemowe, które wzajemnie się dopełniają oraz stanowią znakomitą egzemplifikację, iż nadal mogą stanowić źródło odczytania i interpretacji różnych aspektów edukacji dorosłych. Będą to rozważania andragogiczne koncentrujące się wokół zagadnień uwarunkowań psychologicznych i społecznych aktywności dorosłych w edukacji oraz badania nad motywami i potrzebami uczestnictwa dorosłych w edukacji.

- Psychologiczne możliwości i uwarunkowania kształcenia ludzi dorosłych

W tym nurcie znajdują się badania m.in. Stefana Szumana nad właściwościami dojrzałej psychiki, Leopolda Blausteina nad czynnikami psychicznymi zdolności i efektów uczenia się ludzi dorosłych, Marii Lipskiej-Librachowej nad specyfiką umysłowości o niskiej kulturze, badania Mariana Wachowskiego nad dorosłymi uczniami-robotnikami rolnymi, badania Józefy Joteyko, Stefana Błachowskiego i innych. Badania te wykazały, iż w edukacji dorosłych istotną rolę odgrywają, obok psychologicznych, środowiskowe uwarunkowania, które dotąd nie były dostrzegane oraz iż wiek nie stanowi istotnej przeszkody w podejmowaniu kształcenia. Wreszcie dostrzeżono, że dorośli nie stanowią jednolitego materiału, a różnice indywidualne pomiędzy dorosłymi, tak wyraźnie obserwowane, występują także wśród dzieci, aczkolwiek wraz z rozwojem człowieka różnice te znacznie się pogłębiają. Tłumaczono to głównie brakiem pielęgnacji dzieciństwa i czynnikami społeczno-kulturowymi. Ponadto wykazano, iż człowiek dorosły jest podatny na oddziaływania edukacyjne, ma plastyczną umysłowość oraz – co uważam za szczególnie istotne – cechą dojrzałej psychiki jest rozwój, a wiek dorosły jest dalszą szkołą dojrzałości.

Włączenie do analiz badawczych zmian rozwojowych w ciągu życia człowieka dało początek nowej orientacji w polskiej psychologii, która dopiero po II wojnie światowej znalazła w Polsce zwolenników. Wprawdzie badań tych nie było dość dużo, ale także i w Europie Zachodniej badania w tym względzie nie miały zbyt wielu zwolenników (m.in. Charlota Buhler, E. Thorndike, F. Gruber, R. Lochner, B.A. Yeaxlee); zresztą polscy badacze korzystali także z ich prac i badań.

- Społeczne uwarunkowania aktywności dorosłych w edukacji

W tym obszarze badań odnajdujemy największą liczbę różnych zagadnień będących ich przedmiotem. Najpierw wymienię te o charakterze bardziej ogólnym, syntetycznym. Wśród nich są to przede wszystkim badania socjologiczne Józefa Chałasińskiego, Floriana Znanieckiego, Eustachego Nowickiego, Wojciecha Gotlieba, ale także badania innych badaczy, podejmowane z perspektywy różnych nauk – społecznych, ekonomicznych, pedagogicznych – ukazujących społeczne czynniki, bariery i różnorodne uwarunkowania ograniczające i utrudniające uczestnictwo dorosłych w edukacji. Badania w tym nurcie, podobnie jak psychologiczne, wykazały duże możliwości edukacyjne człowieka w ciągu całego życia, warunkowane jednak kontekstem społecznym i kulturowym życia jednostki. Józef Chałasiński w znakomitym dziele pt. *Tło socjologiczne pracy oświatowej* (Warszawa 1935) wykazał zarówno ewolucję społecznego znaczenia wieku człowieka, który wraz z powstaniem społeczeństw dynamicznych, zmiennych przestał być barierą w uczeniu się, jak też dostrzegł, iż jednostka nie może być pozostawiona sama sobie w trudzie edukacji i uczenia się, szczególnie ze środowisk zaniedbanych kulturowo, i wymaga wsparcia systemu oświatowego/edukacyjnego. Wreszcie docenił znaczenie dążności społecznych ludzi, zwłaszcza tych, które wiążą się z awansem

kulturowym, społecznym, czy wynikających z **potrzeby uznania**, jako niezwykle istotne źródła wszelkiej aktywności edukacyjnej. I co istotne, Chałasiński wykazał, iż charakteryzują one jednostki ze wszystkich poziomów stratyfikacji społecznej. Bardzo ciekawe analizy tych zagadnień mogą, w mojej ocenie, nadal służyć pomocą w rozumieniu i interpretacji uwarunkowań aktywności edukacyjnej dorosłych z różnych środowisk i na każdym etapie życia.

- Badania nad motywami i potrzebami uczestnictwa w edukacji dorosłych

Były to wielokierunkowe i ciekawe badania, realizowane w różnych aspektach. Podejmowali je m.in. Wojciech Gottlieb, Leopold Blaustein, Helena Radlińska, Kazimierz Kornilowicz, Andrzej Niesiołowski oraz – w kontekście celów oświaty dorosłych – także Sergiusz Hessen, Władysław Radwan, Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa, Ignacy Solarz i inni. Łączy je wspólnie podzielane przekonanie, iż główne podłoże motywów uczestnictwa w oświacie dorosłych stanowią dwa rodzaje źródeł: społeczno-środowiskowe czynniki oraz indywidualne życie psychiczne jednostek. Uznano, że źródło motywów uczestnictwa w oświacie nie ma znaczenia ani dla ich jakości, ani siły. Zarówno motywy spontaniczne, jak i bierne czy wręcz narzucone z zewnątrz mają swoje znaczenie. Zdarza się bowiem często, że w oświacie dorosłych uczestniczą ludzie bez jasnej świadomości motywów i celów. Jednak nawet bierne uczestnictwo, jak pisał Leopold Blaustein (1935), świadczy o ukrytych potencjalnych dyspozycjach, skłonnościach, które poprzez uczestnictwo w oświacie aktualizują się i budzą potrzeby. Wyodrębnił on dwa typy ludzi poszukujących miejsca w oświacie. Jednym, jak pisał, chodzi o wykształcenie w ogóle, o jakikolwiek pokarm duchowy, inni poszukują wiedzy praktycznej, potrzebnej do celów zawodowych czy codziennych. Druga grupa to ludzie, których motywy aktywności edukacyjnej wynikają z potrzeb społecznych, do których zaliczył: poczucie osamotnienia, brak przyjaźni, pragnienie działania społecznego, chęć przewodzenia, pragnienie przeżywania wspólnych z innymi nastrojów, pragnienie rozrywki, wrażeń, czy wręcz zabicia wolnego czasu. Te różne motywy wymagają obecności różnorodnych instytucji oświaty dorosłych, których znajomość nauczycielowi oświaty dorosłych jest niezbędna.

Ciekawe podejście do potrzeb dorosłych prezentowała Helena Radlińska. Szczególnie argumentowała za uwzględnianiem indywidualnych potrzeb jednostek, które ujmowała w kontekście potencjalności – możliwości, które nakładają wręcz obowiązek, aby oświata dorosłych budziła potrzeby jednostek czy środowisk, często nie dość przez nich uświadamianych, oraz podnoszenie ich poziomu. Wyodrębniła dwie grupy potrzeb ludzi dorosłych, mianowicie – materialne i duchowe. Szczególną uwagę objęła te drugie. Potrzeby duchowe definiowała jako potrzeby wypowiedzenia siebie. „Dorosły czyni to – pisała – poszukując stanowiska, stosunków towarzyskich, miłości, sposobów zaspakajania swych ideałów” (Radlińska, 1933, s. 822). Przy czym *stanowisko* rozumiała nie tylko jako zawód, zarobek, czy pozycję, ale przede wszystkim jako poczucie własnej wartości,

niezbędności, istotne dla każdego człowieka. Potrzebę pokazania własnej wartości uznawała też za jedną z głównych motorów postępu. Ponadto Radlińska wykazała, że potrzeby i motywy aktywności edukacyjnej są zmienne, często też nakładają się na siebie. A ich różnorodność wymaga stosowania różnych sposobów i form pracy, uwzględniających przede wszystkim indywidualizację edukacji dorosłych osób. Podobne stanowisko w tej kwestii zajmowali także Władysław Radwan (1939), Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa (1934).

Interesujące podejście do zagadnienia motywów i potrzeb dorosłych prowadzących do aktywności edukacyjnej prezentował Kazimierz Korniłowicz. Wyszedł on od analizy źródeł ich powstania. Stwierdził, że człowiek dorosły poszukuje odpowiedzi na dwa podstawowe pytania: Co robić? i jak robić? Na tej podstawie wyodrębnił trzy kategorie potrzeb warunkujących uczestnictwo w oświacie, mianowicie potrzeby: instrukcji, inspiracji i wyjaśnień. Wskazał także i na inne motywy, wprawdzie rzadziej obecne wśród dorosłych, ale jednak także mające znaczenie dla podejmowania aktywności edukacyjnej. Są to: *przyjemność płynąca z samego procesu uczenia się* [...] oraz *z przeżyć estetycznych, których źródłem jest subtelna i czysta atmosfera wiedzy* (Korniłowicz, 1929, s. 53). K. Korniłowicz dostrzegł także znaczenie motywów ubocznych, jak je określił, a zaliczył do nich: chęć zdobycia świadectwa szkoły czy kursu, ambicję, chęć wyróżnienia się, czy chęć podniesienia poziomu wykształcenia.

Przedstawione, choć bardzo pobieżnie i jedynie jako przykłady, podejmowane przez andragogów Drugiej Rzeczypospolitej zagadnienia wyraźnie pokazują nie tylko sam fakt, że takie analizy i badania zostały już wtedy podjęte, ale że ustalenia andragogów, ich konkluzje nadal mogą stanowić podstawę do interpretacji uczestnictwa dorosłych w edukacji i fenomenów uczenia się dorosłych. Możemy nimi wypełnić *plecak tożsamościowy*. Aczkolwiek nie wystarczy jedynie przywołać z historii dorobek andragogów, ale należy oczyścić je z „kurzu minionych lat”, by przybliżyć ich do naszych współczesnych okoliczności społeczno-kulturowych i położenia samych dorosłych uczących się.

Zakończenie – tożsamościowy plecak polskiej andragogiki

W ramach zakończenia rozważań nad tożsamościowym plecakiem chciałybym powrócić do kwestii z początku mojego artykułu. Postawiłam kilka pytań, które dotyczyły tożsamości i korzeni polskiej andragogiki. Zatem na pytanie o wartość tożsamościowego plecaka andragogiki uważam, że nie tylko można, ale i trzeba wprowadzić do niego dorobek minionych okresów, nie tylko ten, który przykładowo przywołałam, ale także i pozostałe, a szczególnie te ich elementy, które uznamy dzisiaj za ważne dla tożsamości naszej dyscypliny.

W ponowoczesnym świecie, gdzie z jednej strony potrzeba posiadania tożsamości, tak dla jednostki, jak i grup społecznych, jest zadaniem priorytetowym i jednocześnie, jak pisze Alain Touraine, jedynie pojęcie tożsamości pozwala dostrzegać dynamikę zmian zjawisk społecznych, to z drugiej strony tożsamość jest

dziś szczególnie narażona na rozproszenie i trudności w kształtowaniu wspólnych, zgodnie podzielanych znaczeń (Karnat-Napieracz, 2009; Bokszański, 2006). Zmienność świata jest podstawą, na której budowana jest tożsamość, a więc nieustająco zmieniające się warunki, w których tworzy się tożsamość, wymagają, aby ciągle na nowo była ona budowana. Na ten proces ciągłego trudu tworzenia tożsamości wskazywali wielokrotnie Zygmunt Bauman, który pisał, iż tożsamość ewoluuje „od tożsamości będącej odkryciem do tożsamości w formie wynalazku” (Karnat-Napieracz, 2009, s. 51), Anthony Giddens, Kenneth Gergen, czy Tomasz Szlendak.

W dyskursie dotyczącym tożsamości funkcjonuje bardzo wiele modeli tożsamościowych. Większość z nich podejmuje zagadnienia tożsamości jednostkowych, a równocześnie jest wiele ujęć, koncepcji, w których podejmowane są zagadnienia tożsamości zbiorowej, grupowej. Ciekawe jest to, iż cechy opisujące tożsamość jednostkową są niejednokrotnie przenoszone na tożsamość zbiorową, np. Leszek Kołakowski, ale i inni. Są jednak i takie analizy, które wyróżniają tożsamość grupową jako odrębną kategorię. Do takiego ujęcia chcę się tutaj odwołać, a mianowicie do koncepcji Charlesa Taylora, zwłaszcza że dostrzega on i podkreśla wzajemne zależności pomiędzy tożsamością indywidualną a zbiorową, grupową, a równocześnie postrzega tożsamość jako ramę, horyzont, poprzez które jednostka czy grupa orientuje się w przestrzeni znaczeń (Taylor, 2001, s. 53; Barnat, 2013). Dużą rolę dla budowania tożsamości grupowej w koncepcji Taylora ma jej historia, czyli narracja o przeszłości grupy, narodu; korzenie tożsamości grupowej są według niego głównie historyczne. Charles Taylor pisał: *Aby mieć wyobrażenie tego, kim jesteśmy, musimy mieć wyobrażenie tego, jak stawaliśmy się i dokąd zmierzamy* (2001, s. 94). I nie chodzi tutaj o prostą recepcję autorytetów przeszłości, ale – jak to ujął Zbigniew Bokszański – o „świadomość kontynuacji” (1988, nr 2), czy też zdolności do podtrzymywania ciągłości pewnej narracji (Giddens, 2002, s. 77). W tym kontekście powrót do korzeni własnej tożsamości jest podstawą, na której mamy szansę, z jednej strony pokazywać niepowtarzalność i odróżniać się od innych nauk społecznych i humanistycznych, w tym także wpływów obcych, a z drugiej strony – wykazywać ciągłość narracji andragogicznych z równoczesnym, nieustającym, płynnym procesem autodefiniowania, uwzględniającym teraźniejsze dyskursy toczące się w naukach społecznych, humanistycznych, czy w naukach o kulturze. Opozycyjność tej perspektywy jest jednym z wymiarów tożsamości zbiorowej opisywanej przez Zbigniewa Bokszańskiego (2006). Warto także zauważyć, że w zasadzie w każdej koncepcji tożsamości grupowej, a jest ich wiele, zasadność trwania danej grupy jest ujmowana w kategoriach ciągłości, historyczności, a także odwoływania do jej „narodzin”, początków (Karnat-Napieracz, 2009, s. 56). Wreszcie ponowoczesna kultura indywidualizmu odnosi się także do zbiorowości czy różnych grup społecznych, od których oczekuje się, iż podejmą trud samookreślenia poprzez budowanie tożsamości legitymizującej ich indywidualizm. Dobrze opisują ten proces modele tzw. tożsamości odkrywanej lub tożsamości konstruowanej (Bokszański, 2006, s. 119–122).

Tożsamość zatem należy wytworzyć i jest to zadanie dla nas, jeśli chcemy, aby tożsamość andragogiki nie była nam narzucana przez innych. Skoro historia jest narracją o przeszłości, to niech będzie naszą narracją o przeszłości andragogiki polskiej. Pokazujmy te obszary badań, refleksji, które ją opisują, i choć może zabrzmi to patetycznie, bądźmy dumni z tego, co zostało wcześniej dokonane. Umacniajmy pozycję andragogiki wśród nauk społecznych, humanistycznych, nauk o kulturze, poprzez włączenie jej do zasobów naszej pamięci. Mamy powinność wobec naszych pionierów i pionierek być strażnikiem pamięci naszej przeszłości, naszego dorobku. Odrębnymi podmiotami jesteśmy wtedy, kiedy pewne sprawy mają dla nas wspólne znaczenie (Taylor). To bardzo ważne, na co wskazuje także Barbara Skarga, pisząc, że oprócz pamięci historycznej, dla tożsamości znaczenie ma „społeczna akceptacja własnej odrębności” oraz uznanie „tej odrębności przez innych” (Skarga, 1998, s. 4), którego inni, jak pisze Taylor, mogą nam odmówić (Taylor, 1995, s. 14). Z kolei Aldona Jawłowska podkreśla, że możemy nie uzyskać uznania, będącego warunkiem tożsamości [...] nie z tej prostej przyczyny, iż nie spełniamy danych i bezspornych kryteriów, ale z bardziej zasadniczego i niepokojącego powodu, a mianowicie, że same nasze standardy nie są uznawane przez innych (Jawłowska, 2001, s. 52). Kategoria uznania sprawia, iż tożsamość można także ujmować jako formę dyskursu, dialogu, konfrontowania się z innymi ideami. A także, co istotne w kontekście konstruowania tożsamości andragogiki, można za Bhikhu Parekh uznać, iż tożsamość grupowa (narodowa) jest kwestią kolektywnego wyboru, historycznym projektem, który musi być zrealizowany przez każde pokolenie w świetle jego potrzeb, aspiracji i okoliczności, w których przyszło mu żyć (Parekh, za: Bokszański, 2006, s. 129–130). Tworzenie własnej andragogicznej narracji pozwala nam kształtować tożsamość polskiej andragogiki, integrując jej przeszłość, teraźniejszość i przewidywaną przyszłość w spójną całość. Zatem, aby podjąć tę walkę, musimy wytworzyć wspólnotową tożsamość, która kształtuje poczucie własnej wartości oraz ugruntowywać tę tożsamość w dialogu z innymi i poprzez doświadczenie ciągłości, czyli pamięci historycznej (Kołakowski 1995, s. 44–45). Żadna bowiem zbiorowość, jak podkreślała Barbara Skarga, nie może przetrwać bez poczucia własnej tożsamości, która jest niezbędna dla jej egzystencji (Skarga, 1998, s. 3–4). Trzeba zatem, jak to określił Piotr Sztompka, „grać w otwarte karty” i „pokazywać własne stanowisko” (Sztompka, 2012, s. 7).

Bibliografia

1. Barnat D. (2013). Silne wartościowanie i problem tożsamości ludzkiej, *Analiza i Egzystencja*, nr 23.
2. Blaustein L. (1935). *Psychologiczne podstawy oświaty pozaszkolnej*. Warszawa.
3. Bokszański Z. (1988). Tożsamość jednostki. *Kultura i Społeczeństwo*, nr 2.
4. Bokszański Z. (2006). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa.

5. Domańska E. (2005). *Mikrohistorie. Spotkania w międzywiatach*. Wyd. 2, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
6. Drozdowicz-Jurgielewiczowa I. (1934). Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych. W: S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.) *Encyklopedia wychowania*. T. 2. Warszawa.
7. Giddens A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
8. Jawłowska A. (2001). Tożsamość na sprzedaż. W: A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa. Wydawnictwo LTW.
9. Karnat-Napieracz A. (2009). *Tożsamość, czyli świadomość Redivivus*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
10. Kołakowski L. (1995). O tożsamości zbiorowej. W: K. Michalski (red.), *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Warszawa-Kraków.
11. Kornilowicz K. (1929). Drogi oświaty dorosłych. W: A. Konewka, K. Kornilowicz (red.), *Przewodnik oświaty dorosłych (1928)*. Warszawa.
12. Olechnicki K., Szlendak T. (2015). Polskie menu a'la carte. Albo pustoszejący plecak. *Kultura Współczesna*, nr 1.
13. Olsen B. (2015). (w:) Z Bjørnar Olsenem rozmawia Zuzanna Dziuban: Wszyscy jesteśmy archeologami. *Znak*, nr 724; <http://www.miesiecznik.znak.com.pl/wszyscy-jestesmy-archeologami>; dostęp 19.03.2018.
14. Radlińska H. (1933). Wychowanie dorosłych. W: S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.) *Encyklopedia wychowania*. T. 1. Warszawa.
15. Radwan W. (1939). *Zagadnienia oświaty dorosłych w kulturze współczesnej*. Warszawa.
16. Skarga B. (1998). Zbiorowa tożsamość i zagrożenia z nią związane. *Kultura i Społeczeństwo*, nr 3.
17. Smoczyński W. (2009), Polskie koleiny. *Polityka*, nr 25 (2710).
18. Stopińska-Pająk A. (1992). Instytucjonalne podstawy rozwoju myśli andragogicznej w II Rzeczypospolitej. W: Z. Jasiński, J. Mizgalski (red.), *Wybrane problemy polskiej oświaty i pedagogiki (w latach 1918–1992)*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.
19. Stopińska-Pająk A. (2012). Powrót do źródła – o pierwszym polskim podręczniku andragogiki. *Rocznik Andragogiczny*.
20. Stopińska-Pająk A. (2015). The theoretical and methodological aspects of the formative stages of Polish andragogical thought. W: A. Stopińska-Pająk (red.), *Between History and the Theory of Education. Methodology, Traditions, Quest*. Katowice. Wydawnictwo Uniwersytet Śląski.
21. Sztompka P. (2011). Czy istnieje socjologia polska. *Studia Socjologiczne*, nr 2 (201).
22. Sztompka P. (2012). Dziesięć tez o socjologii. *Nauka*, nr 4.
23. Taylor Ch. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Warszawa: PWN.
24. Taylor Ch. (1995). Źródła współczesnej tożsamości. W: K. Michalski (red.) *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Warszawa – Kraków.
25. Topolski J. (1983). *Teoria wiedzy historycznej*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

**Identity backpack – meanders of andragogy development in Poland
– historical narrative in the perspective of the last century**

Keywords: andragogy in Poland, identity of andragogy, historical narrative

Summary. The article consists of several parts: introduction showing the importance of historical narratives for the identity of andragogy, the general characteristics of the past century, an exemplifying part in which, through a few examples, the relevance and usefulness of andragogy's achievements for contemporary reflection are shown and the final part, in which the issues of andragogy group identity are analysed. The author showed the necessity of creating a community identity of andragogy/andragogues, which shapes self-esteem as well as strengthening this identity in dialogue with others and through the experience of continuity, that is historical memory.

Dane do korespondencji:

dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. Akademii WSB
agnieszka.stopinska@gmail.com