

Agnieszka Stopińska-Pająk

POWRÓT DO ŹRÓDŁA – O PIERWSZYM POLSKIM PODRĘCZNIKU ANDRAGOGIKI

Wprowadzenie

W roku 2013 mija sto lat od ukazania się pierwszego podręcznika edukacji dorosłych pt. *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza* (1913). Wydarzenie to uważam za ważny etap dla kształtowania się tożsamości andragogiki zarówno w aspekcie wyodrębniania się odrębnej dyscypliny obejmującej swym zakresem problematykę oświaty dorosłych, jak również w aspekcie kształtowania się jej przedmiotu i metodologicznych podstaw. Warto przypomnieć współczesnym czytelnikom tę publikację, która nie funkcjonuje w świadomości andragogów, nie mówiąc już o korzystaniu, czy choćby nawiązaniu do zawartych tam treści. A szkoda. Kiedy bowiem podejmujemy dyskusję o tożsamości andragogiki, szukamy różnych uwarunkowań kształtowania się tej tożsamości, to nie sposób pominąć dorobku przeszłości. Historia jest bowiem narracją dla danej tożsamości zarówno jeśli mówimy o tożsamości człowieka, narodu, czy właśnie, jak w tym przypadku, dyscypliny naukowej. Paul Ricoeur życie traktuje jak historię, którą należy opowiedzieć na różne sposoby. Analogicznie można ująć życie dyscypliny naukowej, którą można pokazać poprzez różne narracje, tym samym kreować jej odmienne tożsamości. To, do jakich tradycji sięgamy, do których elementów przeszłości oraz w jaki sposób korzystamy z nich, ma podstawowe znaczenie dla kształtowania się tożsamości andragogiki, a szczególnie dynamiki jej rozwoju.

Ponowne spojrzenie na zawarte w podręczniku treści może stanowić asumpt, z jednej strony do próby (re)definicji przedmiotu zainteresowań andragogiki i jej kontekstów naukowych, z drugiej strony do poszukiwania szczególnych, charakterystycznych dla polskiej refleksji andragogicznej, ujęć postrzegania andragogiki w jej społecznych i humanistycznych aspektach. Historyczność jest bowiem, jak już w latach 60. i 70. XIX wieku stwierdził Wilhelm Dilthey, tym, co zasadniczo wyróżnia nauki humanistyczne, a co dzisiaj jest niekwestionowanym aspektem *human science* (Ricoeur 1992). Polska andragogika i edukacja dorosłych kształtowały się bowiem w warunkach odmiennych, znacznie trudniejszych od innych regionów Europy. Zadania, jakie stawiano przed andragogiką, wynikały z potrzeb społecznych, edukacyjnych, kulturowych zniewolonego społeczeństwa, które 123 lata pozbawione było polskiego państwa, poza polskim szkolnictwem, a nawet w ogóle w większości

pozbawione możliwości uczestniczenia w jakiegokolwiek edukacji. Nie jest moim zamiarem odwoływanie się do patetycznych argumentów. Warto jednak mieć te fakty także na uwadze, bo przecież pierwszy podręcznik do andragogiki ukazał się jeszcze w czasie niewoli, bez mecenatu państwowego, wysiłkiem społecznym polskich uczonych i działaczy oświatowych.

Dzisiaj, w ponowoczesnym świecie, kiedy zmienność, płynność jest atutem rozwoju, także tożsamość jest polem ciągłej walki i ciągle od nowa podlega re-formowaniu (Bauman 2000). Andragogika, jak również każda inna dyscyplina, nie funkcjonuje niezależnie od innych nauk, stoi zatem przed wyzwaniem ponownego, nieustannego samookreślenia się. Tożsamość kształtuje się bowiem – jak pisze Charles Taylor – zawsze w dialogu z innymi (Taylor 2002). To pozwala zarówno znaleźć wspólne wartości, idee, sposoby definiowania różnych kwestii, *zaludnienie fragmentami innego*, jak pisał Kenneth J. Gergen (Gergen 2009, s. 207), ale też na wydobycie własnej odmienności, dostrzeżenia siebie. Jeśli dana dyscyplina nie podejmuje wciąż od nowa narracji własnej tożsamości, traci na znaczeniu, zamiera. Dyskurs wokół narracji tożsamości andragogiki wzbogaca zatem także perspektywa historyczna, dając możliwość dialogu z nieobecnymi. Przywołane myśli nieobecnych andragogów, filozofów, badaczy edukacji dorosłych, działaczy oświatowych często właśnie dopiero dzisiaj są bardziej *hic et nunc*, niż kiedy były redagowane. Wreszcie, w przestrzeni refleksji pomiędzy przeszłością a teraźniejszością, możemy zyskać coś, co wydaje się być niemożliwym do zrealizowania – możemy – parafrazując słowa Helmuta Kajzara dotyczące teatru (Kajzar 2007, s. 76) – odzyskać czas przeszły, teraźniejszy i przyszły, znosząc granice temporalne. Słowa pozostaną bowiem nieme aż do momentu wysłuchania i nadania im statusu znaczenia (Gergen 2009, s. 190).

Geneza

Podręcznik powstał z inicjatywy oraz dorobku działalności powstałego w 1898 roku Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza (dalej: TUL im. A. Mickiewicza), działającego na terenie Galicji, Bukowiny i Śląska, ale przede wszystkim jego Oddziału Krakowskiego. Towarzystwo postawiło sobie głównie cele upowszechniania wiedzy, co wyrażono w hasło „wiedza dla wszystkich” poprzez różne formy: kursy, odczyty, pogadanki, wydawnictwa naukowe, zakładanie czytelni i wypożyczalni książek, organizowanie wycieczek naukowych i wiele innych. Towarzystwo nawiązywało do idei uniwersytetów powszechnych, które w owym czasie powstawały na Zachodzie Europy, tzw. uniwersytety rozszerzone (*university extension*), ale również do poczynań edukacyjnych innych polskich organizacji i stowarzyszeń działających tak w Galicji – np. działające od 1886 w Krakowie Wyższe Kursy dla Kobiet im. Adriana Baranieckiego, Towarzystwa Szkół Ludowych, jak i na terenie zaboru rosyjskiego, zwłaszcza wydawanego w Warszawie, od

tego samego roku, „Poradnika dla samouków” (powstał w 1897 roku)¹ czy też działającego od 1885 roku w Warszawie Uniwersytetu Latającego. Wiele osób związanych z publikacją pierwszego podręcznika swoją działalność edukacyjną rozpoczynało właśnie w tych instytucjach.

TUL im. A. Mickiewicza powstało z inicjatywy głównie studentów krakowskich powiązanych z organizacją „Zjednoczenie” dla uczczenia setnej rocznicy urodzin poety. Towarzystwo prowadziło swą działalność przede wszystkim wśród robotników, z czasem poszerzając działalność także na środowisko wiejskie. Skupiło wokół siebie postępową inteligencję, ludzi niejednokrotnie powiązanych ze środowiskami socjalistycznymi i demokratycznymi, ale także licznymi organizacjami robotniczymi. Nadawali oni ton poczynaniom Towarzystwa poprzez swoje zaangażowanie i poświęcenie dla popularyzacji wiedzy, aczkolwiek należy mocno podkreślić, iż dbano o bezpartyjny charakter wszelkich prac. Wśród osób zaangażowanych w działalność TUL im. A. Mickiewicza należy wymienić następujących: Kazimierz Józef Gorzycycki (1865–1912), historyk, działacz socjalistyczny, jeden ze współzałożycieli Socjalno-Demokratycznej Partii w Galicji, który był pierwszym przewodniczącym Zarządu Głównego TUL im. A. Mickiewicza; Emil Bobrowski (1876–1938), lekarz, działacz socjalistyczny, zasiadający we władzach ww. partii, wiceprezes Towarzystwa; Herman Diamand (1860–1931), prawnik, także we władzach ww. partii, redaktor czasopisma „Robotnik”, w latach 1907–1918 poseł do parlamentu austriackiego; Artur Hausner (1870–1941), publicysta, działacz socjalistyczny, także wiceprezes Zarządu Głównego Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza; Maurycy Kapellner (1875–1959, znany też jako Mieczysław Kaplicki), lekarz, działacz społeczno-oświatowy, przewodniczący organizacji studenckiej „Zjednoczenie”, który prowadził wykłady popularyzatorskie w Uniwersytecie (w późniejszym okresie był prezydentem Krakowa); Kazimierz Julian Mokłowski (1869–1905); Jędrzej Moraczewski (1870–1944), inżynier kolejowy (absolwent Politechniki Lwowskiej), działacz socjalistyczny, w okresie późniejszym, już w wolnej Polsce, sprawował funkcję premiera, był aktywnym współorganizatorem i wykładowcą Uniwersytetu Ludowego we Lwowie; Wilhelm Feldman (1868–1919), publicysta, historyk

¹ „Poradnik dla samouków” powstał w 1897, a wydawany był od 1898 roku pod redakcją Aleksandra Heflicha i Stanisława Michalskiego. Kolejne tomy, a wydano ich wtedy 4 (Tom I w 1898, wznowienie w 1901, II – 1899, III – 1900, IV – 1902, oraz 2 tomy z r. 1903 i 1905, tworzyły całość, tzw. tom V) dotyczyły innego obszaru wiedzy.

„Poradnik dla samouków” był dziełem kontynuowanym także w późniejszym okresie, mianowicie w latach 1907–1911 pod nazwą „Dzieje myśli” (2 tomy), a od 1921 roku pod starą nazwą, z dodatkiem „Nowy”, przeznaczony dla bardziej dojrzałych samouków, na poziomie uniwersyteckim. „Poradnik” 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.

literatury, prowadził wykłady w UL w Krakowie; Kazimiera Bujwidowa (1867–1932), publicystka, ale przede wszystkim feministka, członkini zarządu i wielu innych (Jamrożek 1997; 2009). Wszyscy oni tworzyli środowisko, w którym zagadnienia oświaty, szkolnictwa dostępnego dla wszystkich były, obok kwestii wyzwolenia narodowego, priorytetowe, a niejednokrotnie postrzegane łącznie. Oczywiście wiele ich także różniło, na co dzień prowadzili ze sobą dyskusje, polemiki, krytykowali się, a niejednokrotnie konkurowali i walczyli ze sobą. Różnie postrzegali tak losy Ojczyzny, jej wyzwolenie, jak i zagadnienia społeczne, oświatowe. Łączyła ich jednak walka o polską oświatę. W tym zakresie często działacze o różnym obliczu ideowym, powiązaniu partyjnym i stowarzyszeniowym, spotykali się jako wykładowcy, popularyzatorzy w jednym miejscu. Takim miejscem było niewątpliwie TUL im. A. Mickiewicza.

Działalność na rzecz edukacji w Galicji, zwłaszcza wśród dorosłych, szczególnie ożywiła się po 1905 roku, po strajkach szkolnych w Królestwie Polskim, kiedy radykalizowały się poglądy wielu organizacji, ale także – co nie jest bez znaczenia – wielu działaczy zaboru rosyjskiego uciekając przed represjami trafiło do Krakowa i Lwowa, wiele osób z zaboru rosyjskiego przyjechało także na studia do Krakowa. Wnieśli oni nowe idee, przyczynili się znacząco do ożywienia i podejmowania bardziej radykalnych działań. Jak to ujął Jan Hulewicz – odegrali oni *rolę zaczynu fermentacyjnego* (Hulewicz 1934, s. 505).

Charakterystyka

Praca oświatowa ... była, jak już wyżej wspominałam, publikacją zbiorową i przez samych autorów została określona jako podręcznik. *Nazwaliśmy ją podręcznikiem – pisano – gdyż sądzimy, że stanie się ona niezbędnym informatorem i przewodnikiem dla pracowników, którzy pragną nawiązać swą działalność do doświadczeń już poczynionych, do wyników już osiągniętych. Daleką jest wszakże od encyklopedycznej wszechstronności: nie wyczerpuje wszystkich zagadnień, nie zawiera wszystkich informacji, któreby podać warto. (...) Braki tej książki pobudzą niewątpliwie do nowych, doskonalszych opracowań. Mamy nadzieję, że przelamie ona dotychczasowe milczenie w sprawach oświaty pozaszkolnej: stawiając bowiem liczne zagadnienia pracy oświatowej, ukazując jej związki z całokształtem życia, gromadząc rozproszony dorobek teoretyczny, przynosi wiele z tego, co musiało być wypowiedzianym, by umożliwić dyskusje, wychodzące poza zakłętę koło ogólników* (Redakcja. Przedmowa. *Praca oświatowa*. Jej..., s. VII–VIII). Jest to zatem podręcznik niezwykle zarówno z perspektywy swego czasu, jak i współczesnego postrzegania roli podręczników. Na ogół tego typu wydawnictwo wiązane jest bowiem z kontekstem dydaktycznym i jego celem jest wspomaganie uczniów w realizacji programu kształcenia. Bywa też traktowane jako wyraz rozwoju dyscypliny naukowej, ukazując jej podstawy

teoretyczno-metodologiczne, będąc niejako syntezą dorobku dyscypliny. Podręczniki różnią się także sposobami porządkowania i prezentowania zagadnień, charakterem narracji, zakresem przedstawiania wiedzy.

W dyskursie o podręcznikach zarysowały się różne jego modele określane jako tradycyjne i nowoczesne. I choć podręcznik ukazał się 100 lat temu, zaliczyłabym go do tej drugiej kategorii, jako swoisty antecedens dzisiejszych tendencji w pisarstwie podręcznikowym. Podręcznik *Praca oświatowa...* chociaż odwołuje się do istniejącego dorobku w pracy oświatowej z dorosłymi, to jego głównym przesłaniem jest kreowanie dyskusji wokół edukacji dorosłych. Znalazło to odzwierciedlenie zarówno w wyodrębnionych działach podręcznika – stanowiące swoiste obszary edukacji dorosłych, jak też w tekstach. Nie bez znaczenia jest także zaangażowanie w opracowanie całości Heleny Radlińskiej (1879–1954, pseud. H. Orsza), która w owym czasie posiada już bogate doświadczenia pracy społeczno-oświatowej, ale także dorobek pisarski. Jest autorką największej liczby tekstów – 6 (w tym jeden najprawdopodobniej jej autorstwa, niepodpisany), ale przede wszystkim to ona była faktycznie redaktorką podręcznika, aczkolwiek wszyscy z trzynastu autorów zostali wymienieni jako redaktorzy. Jan Hulewicz określił, iż była to nieujawniona redakcja Heleny Radlińskiej (Hulewicz 1964, s. VI). Z pełnym przekonaniem można powiedzieć, że sukces podręcznik zawdzięczał właśnie jej. Nie bez znaczenia bowiem jest osobą kierującą i koordynującą prace zespołu. Ludwik Krzywicki, wielki polski socjolog, pierwszy rektor Wolnej Wszechnicy Polskiej, ale także jeden z autorów *Pracy oświatowej...*, w swoich wspomnieniach, podkreślił szczególnie znaczenie osób w działalności towarzystw, instytucji, na różnych polach aktywności: *Wyrobiłem sobie na podstawie długoletnich doświadczeń dość odrębny pogląd na warunki powodzenia różnych naszych instytucji. Przystałem się pytać, jaka jest instytucja, nawet niezbyt mnie obchodzą jej zasoby pieniężne. Zasadniczym zagadnieniem jest dla mnie: Kto kieruje instytucją? Z tego, co widziałem i przeżyłem w ciągu z górą lat pięćdziesięciu, wyniosłem przeświadczenie, że obecność jednej lub paru osób, które umiały się oddać całym jestestwem swoim danej sprawie i ukochać ją głęboko, rozstrzyga o powodzeniu lub upadku jakiegoś zamiaru, jakiejś instytucji* (Krzywicki 1959, s. 385–388). Wskazane walory *Pracy oświatowej...* upoważniają, aby traktować ją jako prekursora kreatywnej funkcji podręcznika w rozwoju dyscypliny naukowej.

Cały autorski skład osobowy *Pracy oświatowej...* stanowiły osoby doświadczone, znane z różnych prac społecznych i oświatowych, wielu posiadało stopnie naukowe i dorobek naukowy, także już w owym czasie kiedy ukazał się podręcznik, ale co warto podkreślić, aktywne na różnych polach również w późniejszym okresie². Wśród trzynastu autorów znalazło się 6 kobiet i 7 mężczyzn, co także uważam za istotne, bowiem prawie połowa zespołu

² O dorobku autorów/autorek *Pracy oświatowej...*, zwłaszcza doświadczeniu autorek w czasie publikacji podręcznika pisałam szerzej w artykule zamieszczonym, [w:] „Edukacja Dorosłych” (2010).

to kobiety i to one były głównymi inspiratorkami wydania podręcznika (Jamrózek 2003; Stopińska-Pająk 2010). W sumie opracowali oni 19 tekstów dotyczących różnych zagadnień, pogrupowanych w sześciu zasadniczych częściach: I. Zadania pracy oświatowej, II. Wydawnictwa popularne, III. Organizacja czytelnictwa, IV. Nauczanie dorosłych, V. Instytucje kulturalne, VI. Kształcenie estetyczne oraz Skorowidz obejmujący Ważniejsze przedmioty i Spis nazwisk.

Zawartość

Pierwsza część zawiera dwa teksty H. Orszy (Heleny Radlińskiej) i jeden Ludwika Krzywickiego, stanowiące podstawę teoretyczno-ideologiczną podręcznika. Opracowanie H. Orszy pt. „Początki pracy oświatowej w Polsce” otwiera tę część i cały podręcznik. Jest to pierwsza w Polsce próba syntetycznego zarysu rozwoju oświaty pozaszkolnej. *Poznanie dziejów naszej pracy oświatowej – pisała – jest niezbędne zarówno dla historyka rozwoju społecznego, jak i dla dzisiejszej czynności na polu oświaty* (Orsza 1913b, s. 3). Przekonanie to odzwierciedla się również i w kolejnych tekstach H. Radlińskiej zamieszczonych w następnych częściach omawianej publikacji. Mianowicie: „Piśmiennictwo popularne w Polsce” (Cz. II), „Nasze biblioteki powszechne” (Cz. III), „Zadania uniwersytetów ludowych” (Cz. IV), oraz tekst bez podania autora, jednakże najprawdopodobniej jej autorstwa „Przegląd polskich wydawnictw popularnych”, które uzupełniały i poszerzały szkic historyczny, stanowiąc w sumie obszerne i wnikliwe studium historyczno-oświatowe. Sądzę, że prezentowanie różnych zagadnień w kontekście historycznym było zamierzeniem celowym, miało pokazać odbiorcom, iż polska praca oświatowa dla dorosłych ma bogate tradycje, niejednokrotnie z powodu ograniczeń niewoli mało znane nawet wśród działaczy oświatowych. Równocześnie poprzez porównanie osiągnięć zagranicznych, ukazanych często w pozostałych tekstach, dowartościować polskich działaczy oświatowych oraz inspirować do dalszej pracy.

Rozwój oświaty dorosłych analizowała H. Radlińska w ujęciu chronologiczno-problemowym na szerokim tle uwarunkowań społeczno-kulturowych, poczynając od końca XVIII wieku, kończąc na latach sześćdziesiątych XIX wieku. Ukazała zarówno konkretne działania oświatowe dla dorosłych, jak też poglądy działaczy oświatowych na oświatę dorosłych (oświatę ludu, jak wtedy to określano), dokonała analizy ewolucji założeń ideowych, celów i zadań oświaty dorosłych. Pokazywała zarówno poczynania przyczyniające się do upowszechniania oświaty dorosłych, ale także wskazywała te, które hamowały ten proces. Udostępnianie wszystkim warstwom społecznym możliwość uczestnictwa w oświacie traktowała jako podstawę demokratyzacji wiedzy i kultury. Szczególną rolę przypisała książce, którą poprzez oświatę należy uczynić niezbędną dla życia każdego człowieka *jak powietrze i woda* (Orsza

1913a, s. 213). *Naród bez bibliotek* – pisała – *to twierdza bez broni* (Orsza 1913a, s. 267).

Niezwykle interesujące, także dla dzisiejszego czytelnika, są następne rozprawy L. Krzywickiego i H. Orszy (Radlińskiej) zamieszczone w części pierwszej, w których autorzy podjęli próbę werbalizacji nowej wizji oświaty dorosłych, wykazując nieprzydatność tradycyjnych modeli zawężających jej rolę jedynie do funkcji alfabetyzacji i kompensowania braków edukacji szkolnej. Były to jedne z pierwszych tego typu analiz w polskiej myśli andragogicznej³. L. Krzywicki w rozprawie „Drogi oświaty” uzasadnił pogląd, że człowiek XX wieku do praw należnych każdemu dopisał nowe: prawo do wiedzy oraz prawo do mózgu własnego (Krzywicki 1913, s. 120). Ubiegłe stulecia, jak pisał, o prawie do wiedzy milczały. Zachodzące procesy industrializacji i demokratyzacji, a wraz z nimi przeobrażenia społeczno-ekonomiczne utrwaliły jednak przekonanie, że nauka to nowa potęga, która decyduje o rozwoju społeczeństw. W deklaracji praw człowieka XX wieku prawo do wiedzy znalazło wreszcie swoje miejsce. Krzywicki dostrzegł, iż niezależnie od miejsca w stratyfikacji społecznej, człowiek zrozumiał, że *nauka to wielka mistrzyni życia* (Krzywicki 1913, s. 122). Uznanie znaczenia nauki zrodziło potrzeby jej poznawania. Właśnie ta olbrzymia „żądza wiedzy”, jak to określił, spowodowała uznanie prawa do wiedzy na równi z innymi, jak np. prawo do oddychania powietrzem jako przynależne każdemu człowiekowi. Urzeczywistnienie tego prawa, zdaniem L. Krzywickiego, wymaga nowej organizacji oświaty, w tym także dla dorosłych. „*Prawo do wiedzy – pisał – nie tylko wypłynęło na widownię dziejową, ale życie nowoczesne dba o to, ażeby hasło to odczuwały rzesze olbrzymie i dążyły do jego urzeczywistnienia*” (Krzywicki 1913, s. 130).

L. Krzywicki wskazał także, iż dokonujące się w początkach XX wieku przemiany społeczno-ekonomiczne doprowadziły do ukształtowania się nowego poglądu, niezwykle istotnego dla rozwoju oświaty dorosłych, ale i andragogiki. *Trzeba było jeszcze innej rzeczy – pisał – ocknięcie się wiary w zdolności swoje, poczucie prawa do własnego mózgu* (Krzywicki 1913, s. 125). Człowiek uwierzył, że posiada zdolności umożliwiające mu samodzielne myślenie, dokonywanie wyboru wartości decydowanie o własnym rozwoju. I, co mocno argumentował, upadło przekonanie, iż tylko przez naukę szkolną można zdobyć wiedzę. Utrwalił się natomiast pogląd, że własną pracą samokształceniową, lub innymi drogami, można uzyskać rozległe wiadomości, a jednocześnie, że praca ta ma trwać nieprzerwanie całe życie. Niezbędna jest tylko wiara we własne zdolności, która wraz z żądzą wiedzy, karmione są potrzebami życia codziennego. Krzywicki bardzo ciekawie opisuje te procesy poprzez

³ Pierwsze teleologiczne rozważania dotyczące oświaty dorosłych zostały podjęte w środowisku działaczy i uczonych skupionych wokół znakomitego wydawnictwa dla dorosłych samouków pt. „Poradnik dla samouków” (Red. A. Heflich i S. Michalski. Cz. 4. Warszawa 1902). Na szczególną uwagę zasługują rozprawy Stanisława Michalskiego i L. Krzywickiego zamieszczone w tej publikacji.

odwołanie się do przykładów ze Stanów Zjednoczonych Ameryki, w którym zachodzi wręcz pospolite ruszenie w zakresie pracy umysłowej. Owocem wiary i śmiałości umysłowej wielu ludzi jest bezmienny dorobek w zakresie nowych technologii, ich udoskonalen w różnych dziedzinach. W tym kierunku zmierza także, chociaż wolniej, cywilizacja europejska. Dostrzegł, że także u nas proces ten się rozpoczął, który trzeba wspierać, usuwać przeszkody zarówno społeczne, jak i wynikające z braków pracy oświatowej. Ta bowiem wymaga innych sposobów i metod pracy dostosowanych do potrzeb i możliwości dorosłych uczniów, którzy utrudzeni pracą zarobkową nie mają czasu na zdobywanie wiedzy tradycyjnymi szkolnymi metodami nauczania. „Rutyna dawnych dróg” edukacji utrudnia bowiem rozwój oświaty.

Pojawienie się wskazanych dążeń w początkach XX wieku oraz ich interpretacje podjęte przez L. Krzywickiego potwierdzały konieczność refleksji teoretycznej nad zagadnieniami andragogicznymi, czego przykładem był właśnie omawiany podręcznik. Potrzeby badań andragogicznych szczególnie mocno podnosiła H. Radlińska. W rozprawie „Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego” uzasadniała, iż nie wystarczy *rozpalić ogniska oświaty*, aby zaraz wywołać nimi zainteresowanie szerszych grup społecznych. Podobnie jak L. Krzywicki, dostrzegała H. Radlińska, złożoność i różnorodność uwarunkowań społecznych, politycznych i innych rozwoju pracy oświatowej. *Praca oświatowa jest nierozłączna z walką – pisała – podwójną walką: z czynnikami, co światło zasłaniają w obawie by nie rozświeciło ono zbyt jaskrawo nędzy ludzkiej, i walką z przesądami, biernością, śpiączką mas ciemnych, które światła nie dostrzegają, często dostrzec nie mogą* (Orsza 1913c, s. 148). Popularne wtedy wśród oświatowców hasło „Oświata ludu dokona cudu”, jeśli nie towarzyszą mu hasła społeczne, jest „usypianiem sumieni” pisała. Dlatego wprowadzenie w życie prawa wszystkich ludzi do kultury, wiedzy, wymaga, jej zdaniem, badań naukowych, poznania potrzeb ludzi z różnych warstw i środowisk, aby pracą oświatową budować na „rozpoznanej potrzebie kraju”. Zaznaczyła, iż nauka polska podjęła takie badania, chociaż posiadała utrudnione zaborami warunki rozwoju. Przed działaczami oświatowymi postawiła zadanie wspomagania badań i popularyzowanie wyników.

Pracę oświatową wiązała H. Radlińska z zadaniami wychowania narodowego, aczkolwiek przeciwstawiała się ideologii tzw. wychowania narodowego. Teoretycznych uzasadnień pracy oświatowej dostarcza, jej zdaniem, pedagogika społeczna, którą rozumiała jako teorię wychowania narodowego. Nauka ta ukazuje rozliczne związki, jakie zachodzą między jednostką a społeczeństwem, jak każdy człowiek świadomie czy nie *jest duszą w swoją ojczyznę wcielony* (Orsza 1913c, s. 146). Formułowała nowe zadania pracy oświatowej wobec wychowania narodowego. Ma docierać do każdego, *zapewnić możliwość indywidualnego swobodnego rozwoju* (Orsza 1913c, s. 146). Tak rozumiana oświata jednocześnie upowszechnia kulturę duchową narodu. W oświacie, jak pisała, nie ma miejsca na gatunek „ludowy”, na limitowanie i preparowanie

wiedzy specjalnie dla ludu, jak to często w praktyce bywało. Krytycznie odnosiła się do wykorzystywania oświaty do celów politycznych i doraźnych interesów. Jedynym celem oświaty jest służyć rozwojowi człowieka, ma uruchomić społeczeństwo, jak to ujmowała. Można stwierdzić, iż ta myśl H. Radlińskiej stanowiła podstawę jej pedagogiczno-andragogicznego credo. Koncepcja wychowania jako poszukiwanie sił i pomocy w rozwoju, którą w pełni rozwinęła H. Radlińska w późniejszych pracach, wydanych już w niepodległej Polsce, została zarysowana właśnie w tej rozprawie. *Nowe siły żywotne, które budują przyszłość, ma praca oświatowa wspierać, im drogę rozjaśniać. Ma budować mosty nad przepaściami różnic wykształcenia, lecz nie przepajać wszystkich jednemi tylko pojęciami – uznanymi za 'jedynie narodowe' przez warstwy polityką kierujące, czyli nie: potępiać 'nowinki', niezgodne z tradycją, lecz z miłością zbliżać się do każdego ruchu, odnajdywać jego siły twórcze, pomnażać je i umacniać. Ma przekazywać puściznę przeszłości, pamiętać przytym, że nie można zasiewać przyszłości na ściernisku dawnych żniw, lecz na glebie uznanej trudem żniwiarzy, nie ziarnem wszelkim z dawnego plonu, lecz tylko tym, co ma moc dalszego plonowania* (Orsza 1913c, s. 150–151). Przytoczyłam ten dość długi fragment, gdyż ilustruje zarówno krytykę dotychczasowej pracy oświatowej, jak również głęboką wiarę H. Radlińskiej w człowieka, przepojoną miłością i chęcią pomocy w rozwoju oraz szacunkiem dla podejmowanego trudu edukacyjnego.

Omówione rozprawy H. Radlińskiej i L. Krzywickiego pokazują, iż polscy andragodzy dostrzegali znaczenie oświaty dorosłych, nie tylko w jej funkcji narodowej, ale głównie w jej funkcji kreatywnej jako przestrzeni dla kształtowania człowieka. Formułowane przez nich cele i zadania oświaty dorosłych odzwierciedlają nowe, światowe tendencje w postrzeganiu oświaty i jej roli w rozwoju człowieka i społeczeństwa. Równocześnie przedstawione analizy są świadectwem wyodrębniania się nowej nauki, która początkowo w ramach pedagogiki społecznej podjęła problemy edukacji człowieka dorosłego. Potwierdzają tę tezę także inne rozprawy umieszczone w podręczniku.

Rozważania części IV podręcznika koncentrują się wokół zagadnień elementarnej edukacji dorosłych, które w początkach XX wieku na ziemiach polskich nadal stanowiły najważniejszy problem pracy oświatowej. Władysława Weychert-Szymanowska podała, iż w Królestwie Polskim było wtedy 70,9% analfabetów. Warto podkreślić, iż pisano zarówno o odmienności podejścia metodycznego do pracy z dorosłymi, konieczności stosowania odpowiednich metod dydaktycznych, podręczników, organizacji procesu kształcenia uwzględniających potrzeby i właściwości umysłowe dorosłych uczniów, ale także uwzględniono inne niż u dzieci oczekiwania dorosłych wobec nauki. Wreszcie, co uważam za niezwykle cenne, bardzo interesująco sformułowane zostały cele nauczania dorosłych analfabetów i dorosłych o niskiej kulturze umysłowej, owych „nędzarzy umysłowych”, jak to określiła W. Weychert-Szymanowska. Nauczanie analfabetów widziano nie tyle jako zadania

użyteczne, ale postrzegano je przede wszystkim w perspektywie ogólnokształcącej, rozwojowej. Poprzestanie jedynie na nauce czytania i pisania niweczy bowiem trud zarówno samych analfabetów, jak i nauczycieli. Zatem głównym celem pracy oświatowej, jak pisała W. Weychert-Szymanowska jest rozbudzanie w dorosłych potrzeby wiedzy, przekazanie podstaw umożliwiających samokształcenie i samodzielne obcowanie ze sztuką, pięknem. *Głód wiedzy książkowej rozpoczyna się bowiem dopiero od chwili, gdy się zadowoli żądzą zdobycia sztuki czytania, sztuki dzielącej ludzi na dwa odłamy, dwie kasty, więcej – na dwa gatunki antropologiczne, z których wyższy posiada o jeden zmysł więcej. Głód wiedzy należy z półświadości na jasne światło duszy wydobyć, rozpalać iskrę człowieczeństwa, podsycać ogień, aby buchnął potężnym płomieniem, żądzą prawdy, doskonalenia się.*

Wtedy dopiero książka zamieni się w zdroj rozkoszy najczystszych (Weychert-Szymanowska 1913, s. 299).

Podobnie cele edukacji dorosłych postrzegała Jadwiga Dziubińska, pisząc o kursach rolniczych dla młodzieży i dorosłych. Obok funkcji praktycznych owych kursów, szczególnie autorka wyeksponowała ich funkcję oświatową, kulturową i wychowawczą. Kursy rolnicze miały kształtować nowy typ polskiego chłopca, który potrafi zadbać zarówno o własne, jak i społeczne interesy wsi (Dziubińska 1913).

Wymowa tej części podręcznika najlepiej została ujęta przez W. Weychert-Szymanowską, która pisała: *stawiamy sobie za ostateczny cel nauki z analfabetami dorosłymi wyrobienie w nich sprawności myślenia i rozbudzenia dziewiczej duszy drzemiącej* (Weychert-Szymanowska 1913, s. 307).

W częściach V i VI podręcznika została omówiona problematyka kulturalna i estetyczna. Ukazano działalność domów ludowych, klubów robotniczych, związków zawodowych, stowarzyszeń antyalkoholowych, teatrów i towarzystw muzycznych. We wszystkich opracowaniach podkreślano, iż istota działalności owych instytucji opiera się na aktywności i twórczości dorosłych, czym odróżniają się od instytucji oświatowych. Dorosli uczestnicy instytucji kulturalnych, zdaniem autorów *Pracy oświatowej...*, sami współkreują program i wypracowują formy jego realizacji. Dorosły czuje się w nich gospodarzem, podmiotem. Praca kulturalna ma stworzyć sposobność zaspokajania potrzeb kulturalnych rozbudzonych poprzez pracę oświatową. Podkreślano, iż praca oświatowa jest powiązana z pracą kulturalną, są wobec siebie komplementarne. Włączenie zatem problematyki pracy kulturalnej i kształcenia estetycznego do podręcznika oświaty dorosłych świadczy, że jego autorzy oświatę dorosłych postrzegali wieloaspektowo, w kontekście społeczno-kulturowym, co szczególnie zasługuje na najwyższą ocenę. Rzadko bowiem, także i w późniejszej literaturze andragogicznej, treści te były traktowane integralnie z innymi, wchodzącymi w obszar oświaty dorosłych.

Instytucje kulturalne, np. kluby, domy ludowe, zdaniem autorów podręcznika, mają gromadzić ludzi zainteresowanych wspólnymi wartościami.

Wtedy ich kulturotwórcze oddziaływanie rozszerzy się także na środowisko, rozbudzając w nim nowe potrzeby, kształtując poglądy i styl życia. Ten aspekt szczególnie podnosiła Zofia Daszyńska-Golińska, ukazując działalność oświatowo-kulturalną domów ludowych powstających za granicą, a także polskich. Aktywność instytucji kulturalnych wyraża się, jej zdaniem, w ich funkcjach społeczno-wychowawczych i kulturotwórczych (Daszyńska-Golińska 1913a). W tym kontekście Z. Daszyńska-Golińska w artykule „Walka z alkoholizmem w służbie oświaty i etyki” podejmuje także zagadnienia alkoholizmu. Do celów pracy oświatowej włączyła zadania zapobiegania wszelkim uzależnieniom, które obniżają wartość człowieka. *Przy niezbędnym zaś podziale pracy – pisała – uznać trzeba za oświatowe takie organizacje, które za cel swój postawiły zwalczanie nałogów przeciwstawiających się fizycznemu i moralnemu zdrowiu rasy. Do takich należy zorganizowana walka z alkoholizmem (...)* (Daszyńska-Golińska 1913b, s. 421). Zdaniem Z. Daszyńskiej-Golińskiej problemy alkoholizmu należy rozpatrywać na tle szerszym – społecznym, kulturowym i narodowym. Upowszechnianie oświaty ma być równoczesne z działalnością ruchów abstynenckich i wstrzemięźliwości, powiązane z wychowaniem moralnym, estetycznym i narodowym. Dopiero takie zespolone działania antyalkoholowe mogą przyczynić się do pozytywnych rezultatów. *Walkę stawiać przeto należy na szerszym tle ogólnospołecznego dobra i odwoływać się do odpowiedzialności wobec zadań pokolenia obecnego i dobra pokoleń przyszłych. Antyalkoholizm nie jest bowiem prywatną sprawą jednostki, ale doniosłą, pierwszorzędną kwestią społeczną, która na tle stosunków naszych i walki o byt narodowy pierwszorzędnego nabiera znaczenia* (Daszyńska-Golińska 1913b, s. 441).

Ostatnia – VI – część dotyczy kształcenia estetycznego. Szczególnie wyeksponowano w niej funkcję kreatywną pracy oświatowej, co łączy wszystkie rozprawy i artykuły podręcznika, o czym już pisałam. Uzyskanie wysokich rezultatów pracy oświatowej, jak pisał Tadeusz Szydłowski, ukazując działalność oświatową muzeów, stanie się realne dopiero jeśli nie będzie się ona ograniczała jedynie do popularyzacji, krzewienia osiągnięć naukowych, lecz kiedy (...) *zwrócimy usiłowania w tym kierunku, by ogół nie zadawał się biernym asymilowaniem podawanych wiadomości, lecz uczuł w sobie pragnienie do samodzielnych w kierunku ich zdobywania wysiłków, do prób obserwowania i wyciągania wniosków z osobistych doświadczeń (...)* (Szydłowski 1913, s. 445). Szydłowski bardzo krytycznie odniósł się do ówczesnej oświaty, która jego zdaniem, kształtowała u słuchaczy głównie postawy bierno, pasywne, nie rozbudzała potrzeb i radości obcowania z wiedzą, nie tylko jej posiadania, ale stałego doświadczenia. Ukształtowanie twórczej, kreatywnej postawy wobec oświaty, wiedzy zmieni funkcję wykształcenia, które przestanie być martwym (...) *lecz skarbem zawsze żywym, odradzającym się i potęgującym* (Szydłowski 1913, s. 445).

Analogiczne poglądy co do roli i funkcji oświaty wyrazili pozostali autorzy podręcznika. Zygmunt Gargas dostrzegł, iż głównym mankamentem polskiej oświaty dorosłych jest zbyt wyeksponowanie upowszechnienia wiedzy. Natomiast podnoszenie kultury ogółu, jego zdaniem, nie polega jedynie na wiadomościach i nawet nie głównie na wiadomościach, ale przede wszystkim na wprowadzaniu bodźców aktywizujących działanie poprzez pobudzenie uczuć i wyobraźni (Gargas 1913). Te elementy życia duchowego wymagają jednak innych form i środków oddziaływania niż podawanie wiadomości, np. poprzez teatr, które oddziałują przede wszystkim na uczucia. Zofia Kruszevska, w tekście „Popularyzacja muzyki” dotyczącym głównie wskazówek metodycznych w tym względzie, dostrzega także znaczenie rozbudzania i kształtowania uczuć odbiorców, które rozbudzają potrzeby oświatowe i mogą stanowić inspirację do podjęcia nauki (Kruszevska 1913).

Nieodzownym ogniwem oświaty dorosłych, zdaniem autorów podręcznika, musi być zatem wychowanie kulturalne, estetyczne, poprzez teatr, chór, kapelę, muzeum, wycieczki, podróże etc. mogące oddziaływać na emocje, zainteresowania, pobudzać potrzeby wielorakie i inspirować. Celowe wyzwalać uczuć, emocji *chwytających za serce* (Kruszevska 1913) uznali jako czynnik niezwykle sprzyjający pracy oświatowej, by człowiek posiadał (...) *żywą radość z ciągłego z nią (wiedzą – przyp. aut.) obcowania* (Szydłowski 1913, s. 445).

Omówione pokrótce teksty zamieszczone w podręczniku są próbą interpretacji zawartych w nich myśli, nie tylko poprzez ich rekonstrukcję – zrozumienia znaczeń nadawanych edukacji dorosłych przez poszczególnych autorów, ale też – konstruowania znaczeń zrozumiałych w dzisiejszym kontekście społeczno-kulturowym. Zgodnie z interpretatywnym paradygmatem zrozumienie polega bowiem na odkrywaniu sensów ludzkich wytworów, w tym także tekstów naukowych jako „odtwórcze przeżywanie”. Doświadczenie owego przeżywania jest podstawą zrozumienia, a tym samym poznania. Mam nadzieję, iż zawarte w artykule analizy, będące autorską próbą interpretacji treści zawartych w podręczniku, pozwolą współczesnym andragogom doświadczać radości przeżywania odtwórczego i poznania (Kuderowicz 1987; Markowska 2007; Urbaniak-Zajac 2013). Wydobyte z niepamięci zbiorowej teksty, usytuowane w kontekście dorobku naukowego andragogiki początku XXI wieku, mają swoje „drugie życie”, mogą stanowić źródło myślenia o edukacji człowieka dorosłego.

Refleksje na zakończenie

Podjęte w artykule rozważania nie ukazują recepcji podręcznika zarówno w środowisku działaczy oświatowych i pionierów andragogiki w okresie ukazania się podręcznika, a także w okresie Drugiej Rzeczypospolitej i po drugiej wojnie światowej. To zadanie wymaga odrębnego opracowania.

Z moich dotychczasowych studiów nad kształtowaniem się andragogiki wynika, iż podręcznik wprawdzie nie był przedmiotem odrębnych analiz, stanowił jednak istotne źródło ujmowania różnych kwestii andragogicznych. Odnajduję te tropy zarówno w twórczości andragogicznej H. Radlińskiej, twórczyni polskiej andragogiki, jak też w dziełach innych autorów, m.in.: Kazimierza Korniłowicza, Andrzeja Niesiołowskiego, Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej, Mariana Bronisława Godeckiego, Antoniego Konewki, wśród organizatorów ruchu teatrów ludowych, świetlic, uniwersytetów ludowych. Warto też zauważyć, iż podręcznik ukazał się w niezbyt korzystnym czasie dla jego szerszego upowszechnienia. Przede wszystkim to czas niewoli (o czym pisałam) i wynikające z niej ograniczenia, a wkrótce pierwsza wojna światowa, która zniweczyła działania i usunęła w zapomnienie wiele osiągnięć. W wolnej Polsce przed edukacją dorosłych i andragogiką stanęły nowe wyzwania. Te przesłanki stanowiły uzasadnienie, aby ukazać *Pracę oświatową*... nie w perspektywie oceny znaczenia i wpływu na dalszy rozwój myśli andragogicznej, chociaż czasami było to nieuniknione, ale jako źródło, do którego warto powrócić, co podkreślałam w tytule artykułu.

Poprzez użycie metafory źródła chciałam dobitnie podkreślić, iż tak jak miejsce wypływu wody na powierzchnię ziemi jest źródłem rzek, podłożem i początkiem życia wielu organizmów, tak też omawiany podręcznik jest takim źródłem dla andragogiki. Źródło jest synonimem dynamiki, zmienności, tworzenia, rodzenia się nowego. *Praca oświatowa*... jest nadal takim właśnie źródłem niewyschniętym, dostarcza inspiracji i stanowi wyzwanie dla myśli andragogicznej. Nie tylko dlatego, iż jest początkiem kształtowania się andragogiki, z którego rozwinęły się liczne kierunki, tendencje, dziedziny, charakteryzujące się licznymi meandrami, nie dlatego także, że znalazły się w tym podręczniku rozprawy ważne, istotne dla myśli andragogicznej, kreślące zadania, dziedziny zainteresowań, dostarczające wiedzy o metodach i formach pracy edukacyjnej z dorosłymi, ale przede wszystkim dlatego, że jest przykładem odwagi wnoszenia do refleksji naukowej zagadnień nowych, które dotąd nie były przedmiotem analiz. Tak jak bijące źródło, pierwszy podręcznik może nadal inspirować dyskurs i kreować narrację andragogiczną. Bogactwo podjętych problemów, analizy wielu zjawisk oświaty dorosłych początku XX wieku, wykorzystanie różnych strategii argumentacyjnych, nadawanie znaczeń dla aktywności edukacyjnych dorosłych, stanowią interesujące tropy. Tropy, które dziś poprzez praktyki recepcyjne mogą być wykorzystane do andragogicznych interpretacji doświadczeń edukacyjnych dorosłych, mogą być impulsem tworzenia kultury pamięci zbiorowej. W dyskursie pamięci polskiej myśli andragogicznej powrót do źródła, jakim jest omawiany podręcznik, stanowi ważny punkt dla kształtowania się jej tożsamości. Jak powiedział Leonardo da Vinci *Ten, kto ma dostęp do źródła, nie czerpie z kałuży* (wikicytaty).

Bibliografia

- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa.
- Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza (1913). Przez T. Bobrowskiego, Z. Daszyńską-Golińską, J. Dziubińską, Z. Gargasa, M. Heilperna, Z. Kruszewską, L. Krzywickiego, M. Orsetti, H. Orszę, St. Posnera, M. Stępowskiego, T. Szydłowskiego, Wł. Weychert-Szymanowską. Kraków. Nakładem Michała Arcta w Warszawie.
- Daszyńska-Golińska Z. (1913a), *Domy ludowe*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Daszyńska-Golińska Z. (1913b), *Walka z alkoholizmem w służbie oświaty i etyki*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Dziubińska J. (1913), *Kursy dla młodzieży rolniczej*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Gargas Z. (1913), *Teatr włościański*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Gergen K.J. (2009), *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Warszawa 2009.
- Hulewicz J. (1934), *Udział Galicji w walce o szkołę polską*, [w:] B. Nawroczyński (red.): *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty. T.II*. Warszawa 1934, s. 505.
- Hulewicz J. (1964), *Wstęp. Helena Radlińska – historyk oświaty*, [w:] H. Radlińska: *Pisma pedagogiczne. T.III: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Wyb. i oprac. W. Wyrobkowa-Pawłowska. Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Jamrożek W. (1997), *Oświata pozaszkolna w koncepcjach i działalności Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza*, [w:] Sapia-Drewniak E., Stopińska-Pająk A.(red.), *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*. Toruń.
- Jamrożek W. (2003), *Kobiety polskie w ruchu oświatowym w Galicji na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] Jamrożek W., D. Żołędź-Strzelczyk D. (red.), *Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki*. Poznań.
- Jamrożek W. (2009), *Aktywność edukacyjna galicyjskiego Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza*, [w:] Sapia-Drewniak E. (red.), *Towarzystwa społeczne i ich działalność oświatowa. Konteksty historyczne i teraźniejszość*. Dąbrowa Górnicza.
- Kajzar H. (2007), *Manifest teatru meta-codziennego*, [w:] Dudzik W. (red.), *Świadomość teatru. Polska myśl teatralna drugiej połowy XX wieku*. Warszawa.
- Kruszewska Z. (1913), *Popularyzacja muzyki*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Krzywicki L. (1913), *Drogi oświaty*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Krzywicki L. (1959), *Wspomnienia. T. 3*. Warszawa.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*. Lublin 2010.

- Kuderowicz Z. (1987), *Dilthey*, Warszawa.
- Markowska M. (2007), *Interpretacja jako rozumienie w ujęciu Wilhelma Diltheya*, „Czasopismo Filozoficzne” nr 2.
- Orsza H. (1913a), *Nasze biblioteki powszechne*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Orsza H. (1913b), *Początki pracy oświatowej*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Orsza H. (1913c), *Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Radlińska H. (1964), *Pisma pedagogiczne. T.III: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Wyb. i oprac. W. Wyrobkowska-Pawłowska. Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Ricoeur P. (1992), *Cierpienie nie jest bólem*, [w:] *Filozofia osoby*, Kraków.
- Stopińska-Pajak A. (2010), *Biograficzne konteksty pierwszego polskiego podręcznika andragogiki „Edukacja Dorosłych”* nr 2 (63).
- Szydłowski T. (1913), *Muzeum jako czynnik oświatowy*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Taylor Ch. (2002), *Etyka autentyczności*, Kraków.
- Urbaniak-Zajac D. Kos E. (red.) 2013, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa.
- Weychert-Szymanowska W. (1913), *Nauczanie dorosłych*, [w:] *Praca oświatowa...*

Netografia

<http://pl.wikiquote.org/wiki/>. Dostęp: 16.02.2013.

Summary

Return to the source – about the first Polish andragogy textbook

Keywords: andragogy, adult education, textbook, source

An article presents the genesis of publication of the first Polish andragogical textbook entitled “*Educational work. Its tasks, methods, organisation. The textbook developed with effort of Adam Mickiewicz Folk University*”, Krakow 1913 („*Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza*”) and discusses its content. The author of the article shows the textbook as an important source of developing andragogy as a science, its identity, which can

still initiate discussion and create andragogical narration. The metaphor of source used in the article allows to point to many trails that through receptive practices can be used for andragogical interpretation of adult education experience and can be a stimulus to create collective memory. According to the author, the discussed textbook is still the non-dried-up source of Polish andragogy despite 100 years that have passed since it was published.