

Jak nauczyć się czytać w dorosłości? Joanny Landy-Tołwińskiej walka z analfabetyzmem

Katarzyna Chyl-Tanaś / Zespół Badań Międzynarodowych,
Instytut Badań Edukacyjnych

e-mail: k.chyl@ibe.edu.pl

ORCID: 0000-0002-0452-5731

Streszczenie

Joanna Landy przez pięćdziesiąt lat swojej działalności naukowej, oświatowej i popularyzatorskiej przyczyniła się do zmniejszenia problemu analfabetyzmu w powojennej Polsce. Naświetliła też zagadnienia związane z analfabetyzmem funkcjonalnym i brakiem wsparcia instytucjonalnego dla uczących się dorosłych. Celem artykułu jest przedstawienie dorobku naukowego Landy w świetle współczesnej wiedzy o nabywaniu czytania oraz aktualnych problemów z czytaniem dorosłych Polaków. W artykule omawiam i cytuję napisane przez Landy podręczniki dla dorosłych uczących się czytać na kursach początkowych, a także przygotowane przez nią opracowania naukowe. Przedstawiam badanie losów absolwentów kursów dla dorosłych analfabetów zrealizowane po piętnastu latach od zakończenia akcji alfabetyzacyjnej. Prezentuję też unikalne badanie materiałów autobiograficznych przeprowadzone w formie konkursu pamiętnikarskiego. Wzięli w nim udział dorośli, którzy sami, nieformalnie i bez kursów, nauczyli się czytać. Opowiadam również o idei samokształcenia i uczenia przez całe życie, której propagatorką w Polsce była Joanna Landy. Pomimo ostatecznego wyeliminowania w Polsce analfabetyzmu rozumianego jako zupełna niepiśmienność, dorośli Polacy wciąż zmagają się z problemem analfabetyzmu funkcjonalnego, a więc z rozumieniem i wykorzystaniem tekstów w praktyce. Wskazuje na to m.in. badanie OECD PIAAC. Źródłem tego stanu rzeczy można doszukiwać się już w polityce edukacyjnej lat powojennych i prześledzić je, korzystając z dorobku naukowego Landy.

Słowa kluczowe: Analfabetyzm, analfabetyzm funkcjonalny, nauka czytania i pisania w dorosłości, samokształcenie, uczenie ustawiczne, uczenie nieformalne.

How to learn to read as an adult? Joanna Landy-Tołwińska's struggle against illiteracy

Abstract

Joanna Landy significantly contributed to reducing illiteracy in post-war Poland throughout her fifty years of academic, educational, and popularizing activities. Additionally, she highlighted issues relating to functional illiteracy and the lack of institutional support for adult learners. This article aims to present Landy's scientific achievements considering contemporary knowledge about reading acquisition and the current state of reading difficulties among Polish adults. In the article, I discuss and cite textbooks for adults learning to read at introductory courses developed by Landy, and her scholarly publications. I present a study of the life trajectories of graduates from adult literacy courses conducted fifteen years after the literacy campaign ended. I also showcase a unique study of autobiographical materials collected in a memoir-writing contest, in which adults who learned to read on their own, informally and without courses, participated. Additionally, I delve into self-education

and lifelong learning, which Joanna Landy advocated for in Poland. Despite the ultimate eradication of illiteracy, understood as complete illiteracy, in Poland, Polish adults still struggle significantly with functional illiteracy—understanding and using texts in practice, as highlighted by the OECD PIAAC study. The roots of this situation can be traced back to the educational policies of the post-war years, which can be explored through Landy's academic legacy.

Keywords: Illiteracy, functional illiteracy, learning to read and write in adulthood, self-teaching, lifelong learning, informal learning.

1. WPROWADZENIE

Umiejętność czytania jest ważna we współczesnym świecie, niezbędna zarówno w codziennym życiu, jak i w formalnej edukacji. Choć w Polsce powszechna edukacja doprowadziła do wyeliminowania analfabetyzmu rozumianego jako zupełna niepiśmienność, to problemy z czytaniem ze zrozumieniem są wciąż bardzo powszechne. Jak pokazało badanie PIAAC, niemal co piąty Polak ma problemy z rozumieniem nawet krótkich, praktycznych tekstów, takich jak ulotki czy ogłoszenia (Burski i in., 2013). Badaczką, która zajmowała się zarówno analfabetyzmem rozumianym jako zupełny brak umiejętności czytania i pisania, jak i analfabetyzmem funkcjonalnym i uczeniem się przez całe życie, była Joanna Landy-Tołwińska¹. Przeglądając się jej dorobkowi w świetle współczesnych badań, można lepiej zrozumieć historię alfabetyzacji w Polsce i jej współczesny obraz. Podobnie jak w połowie XX wieku temat ten, pomimo dużej wagi społecznej, jest wciąż rzadko w Polsce podejmowany. Postać naukowczyni również nie jest szeroko znana. Celem pracy jest więc przedstawienie sylwetki badaczki i omówienie prowadzonych przez nią badań w świetle współczesnej wiedzy o czytaniu, a także namysł nad obecnym poziomem alfabetyzacji w Polsce.

Artykuł rozpoczynam krótkim biogramem Joanny Landy. Następnie opowiadam o problemie analfabetyzmu i działaniach podejmowanych w II Rzeczypospolitej i powojennych latach Polski Ludowej w celu jego zmniejszenia. W tym okresie Joanna Landy pracowała jako nauczycielka, a później również autorka programów nauczania i podręczników dla dorosłych uczniów i ich nauczycieli. W kolejnej części omawiam rzeczywiste efekty akcji alfabetyzacyjnej 1949-1951, w które mamy wgląd dzięki badaniom Landy przeprowadzonym piętnaście lat później. Okazało się, że pomimo propagandowego sukcesu tej akcji, analfabetyzmu nie da się zlikwidować za pomocą ustawy. Większość absolwentów kursów bądź nie czytała wcale, bądź z wielkim trudem. W kraju istniał też problem analfabetyzmu funkcjonalnego, o którym Landy pisała od czasu konferencji UNESCO w 1965 r. W kolejnej części tekstu omawiam metodę pamiętnikarstwa konkursowego i konkurs na pamiętniki samouków, dzięki któremu Landy zebrała unikalne materiały autobiograficzne od ponad 300 osób. Osoby te, w różnym wieku i w różnych sytuacjach życiowych, na ogół same w nieformalny sposób nauczyły się czytać i pisać. Landy opublikowała ich pamiętniki wraz z analizą ilościową i jakościową treści. W artykule przywołuję w cytatach głosy samouków, ilustrujące różne motywacje i problemy stojące na drodze do nauki czytania.

Artykuł kończę omówieniem starań Landy o instytucjonalne wsparcie dla uczenia ustawicznego i nieformalnego. O tych wysiłkach świadczą jej praca w stowarzyszeniach, podejmowane inicjatywy i liczne publikacje. W podsumowaniu odnoszę się do obecnego stanu kompetencji podstawowych dorosłych Polaków w świetle badania PIAAC, a także niewielkiego rozpowszechnienia uczenia nieformalnego dorosłych w Polsce.

2. NOTA BIOGRAFICZNA JOANNY LANDY (1906 1993)

Joanna Landy studiowała historię na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego. W 1930 r. obroniła pracę magisterską. Uczęszczała na zajęcia do Marcellego Handelsmana, Stefana Baleya, Władysława Tatarkiewicza (Archiwum UW, RP19629). W tym okresie należała również do Związku Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej (ZNMS) (Lindenberg, 1998), Koła Historyków i Bratniej Pomocy (Archiwum UW, RP19629). Landy zaczęła studiować dziesięć lat po przyjęciu pierwszych kobiet na UW, a obroniła dyplom na pięć lat przed uchwaleniem haniebnego getta ławkowego na Uniwersytecie. Już jako studentka pracowała oświatowo, przede wszystkim w wojsku. Opracowała pierwsze programy nauczania i podręczniki dla dorosłych, pisała artykuły naukowe i prace metodyczne (Landy-Tołwińska, 1961). Wyszła za mąż za kolegę z ZNMS, filologa Tadeusza Brzezińskiego (zm. 1942); pierwsze książki i artykuły publikowała pod nazwiskiem Landy-Brzezińska. Jako młode małżeństwo Brzezińscy zamieszkali na Żoliborzu. Należeli do środowiska postępowej, lewicowej inteligencji zakładającej Warszawską Spółdzielnię Mieszkaniową. W czasie okupacji Landy pracowała w żoliborskim Społecznym Przedsiębiorstwie Budowlanym

¹ Z uwagi na dwa dwuczłonowe nazwiska (Landy-Brzezińska, Landy-Tołwińska), których używała, w pracy zachowuję je w odpowiednich cytowaniach, w tekście jednak stosuję formę „Joanna Landy”.

(Lindenberg, 1998). Jako żołnierka AK działała w Pomocy Żołnierzowi, kobiecej organizacji Biura Informacji i Propagandy (Muzeum Powstania Warszawskiego). Pod pseudonimem „Marta” wzięła udział w powstaniu warszawskim (Kaczor, 1997; Muzeum Powstania Warszawskiego).

Po wojnie aktywnie uczestniczyła w pracach przygotowawczych, a następnie w kampanii walki z analfabetyzmem w latach 1949–1951 (Landy-Tołwińska, 1961). Wyszła za mąż za Stanisława Tołwińskiego, działacza społecznego i pierwszego powojennego prezydenta Warszawy. Doktorat na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego obroniła w 1962 r. Była pracownicą naukową Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego, Państwowego Zakładu Higieny (obecnie: Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego PZH), a następnie, od 1962 r., pierwszą kierowniczką niewielkiego Zakładu Kształcenia Dorosłych w Instytucie Pedagogiki (od 1972 r. pod nazwą Instytut Badań Pedagogicznych, obecnie Instytut Badań Edukacyjnych; Kaczor, 1997). Landy, w warunkach przymusowej izolacji świata akademickiego, utrzymywała kontakty z zachodnimi ośrodkami naukowymi, aktywnie uczestniczyła w konferencjach, w tym spotkaniach UNESCO. Popularyzowała naukę i swoje idee edukacyjne jako członkini (Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej) i współzałożycielka (Stowarzyszenie Oświatowców Polskich) organizacji zainteresowanych kształceniem dorosłych.

Krótkie wzmianki o Landy można znaleźć w źródłach z zakresu andragogiki (Stopińska-Pająk, 1994; Czerniawska, 2009), poświęcono jej także jeden biogram (Kaczor, 1997) i jeden dłuższy artykuł (Sulik, 2010). Dostępny jest również wywiad z córką Landy i Brzezińskiego, Krystyną Lindenberg, przeprowadzony dla USC Shoah Foundation (Lindenberg, 1998). Na jego podstawie informacje podaje też Centrum Badań nad Zagładą Żydów. Biogram powstańczy udostępniła Muzeum Powstania Warszawskiego. O sobie samej Landy prawie nie pisała. Ci, którzy ją znali, mówili, że była miłą i pomocną osobą.

3. NAUKA CZYTANIA DLA DOROSŁYCH

Analfabetyzm w krajach globalnego Południa to wciąż żywy temat, ale Polski ten problem już nie dotyczy. Jednak jeszcze po pierwszej wojnie światowej jedna trzecia Polaków nie potrafiła pisać ani czytać (Stańczyk, 2016). W 1919 r. uchwalono ustawę o obowiązku nauki szkolnej dla dzieci do 14 lat i przymusowym nauczaniu analfabetów w Wojsku Polskim. Obok umiejętności czytania i pisania żołnierz miał zostać uświadomiony narodowo i obywatelsko (Odziemkowski, 1998). Landy w tym okresie nie tylko uczyła poborowych, ale także uczestniczyła w pisaniu programów kursów dla przyszłych żołnierzy (Landy-Brzezińska, 1938). Spis powszechny GUS z 1931 r. odsetek analfabetów oszacował na 20% (Stańczyk, 2016). Jednak dopiero Polska Ludowa ostatecznie rzuciła rękawicę analfabetyzmowi jako masowemu zjawisku. W 1951 r., po dwóch latach od uchwalenia słynnej ustawy, analfabetyzm oficjalnie zlikwidowano.

Wpływ ideologii i polityki PZPR na treść curriculum, sposoby diagnozy analfabetyzmu, organizację przymusowych, bezpłatnych szkoleń i propagandę wokół całego przedsięwzięcia był, rzecz jasna, ogromny. Zainteresowanych sposobami działania Komisji do Walki z Analfabetyzmem – podległej Ministerstwu Oświaty i tworzącej struktury na poziomie województw, powiatów i gmin, angażującej armię pracowników i aktywistów, która w krótkim czasie wytropiła ponad milion i przeszkoliła prawie 800 tysięcy dorosłych analfabetów (Landy-Tołwińska, 1961) – odsyłam do książek (Mauersberg i Walczak, 2005), artykułów naukowych (Budnik, 2011; Budnik, 2013) i publicystyki (Osęka, 2009). Polityczny wymiar i konsekwencje tego masowego programu inżynierii społecznej są istotne, a anegdoty o społecznych donosach na analfabetów i zaliczanych w ich poczet bazgrzących farmaceutów – smakowite. W tej pracy interesuje mnie jednak głównie metoda uczenia dorosłych czytania opracowana przez Joannę Landy, a także treść przygotowywanych przez nią materiałów dydaktycznych.

4. METODA CAŁOSTKOWA

Dwa zasadnicze podręczniki dla dorosłych napisane przez Landy to przedwojenne „Czytamy” (3 wydania, wznowienie w 1945) i powojenny „Start” (4 wydania; oszałamiający nakład 1 270 000 egzemplarzy). Oparte są one o analityczno-syntetyczną metodę „całostkową” – od początku eksponuje się ucznia na całe słowa, które coś znaczą. Landy tłumaczy, że dawne, błędne metody podchodziły do zagadnienia inaczej. Skupiały się na przykład na uczeniu pojedynczych liter według kolejności w alfabecie (metoda alfabetyczna). Późniejsza metoda dźwiękowa była oparta na głoskach, nie nazwach liter, co było bardziej naturalne i dawało lepsze efekty. Metoda sylabowa unikała w nauce początkowej wymawiania oddzielnych spółgłosek i uczyła sylabizowania. Według Landy odpowiednia była przede wszystkim w ortografiach regularnych z dużą liczbą sylab otwartych (np. w hiszpańskim). Tym metodom przeciwstawiana jest metoda całostkowa lub globalna. Bierze ona za podstawę wyrazy lub nawet całe zdania:

W tej metodzie uczeń prędzej czy później zorientuje się, że całość składa się z części, wyodrębni je i rozpozna. Jest to więc czynność analityczna. Gdy elementy wyrazu są przyswojone, służą one do rozpoznawania nowych wyrazów, czyli do syntezy. Stąd też ogólna nazwa tych metod jako analityczno-syntetycznych.

(Landy-Tołwińska, 1961)

W Polsce taką metodę spopularyzował Marian Falski w swoim bestsellerowym do dziś „Elementarzu” dla dzieci (Falski, 1910), a następnie „Elementarzu powiastkowym” dla żołnierzy (Falski, 1921). Landy, doceniając styl tego podręcznika, krytycznie oceniła jednak metodykę. Według niej pierwsze lekcje były zbyt trudne. Problem z nimi polegał na tym, że w analizie słów (podziale na głoski) wymuszały wymawianie głosek, które trudno jest wymówić w izolacji. Na przykład „d” trudno jest wymówić czysto, wymawiane jest raczej z przydechem jako „de” lub „dy”. Tak więc synteza (składanie głosek w słowo) była dla ucznia trudna, choć przykłady pozornie łatwe, jak na przykład słowo dom. Była to jedna z przyczyn skłaniających Landy do napisania podręcznika „Czytamy” (Landy-Tołwińska, 1961). Przede wszystkim zależało jej na tym, żeby do analizy wyrazów dochodziło spontanicznie. Poniżej przedstawiam cytaty z dwóch trudno dostępnych publikacji Landy, przedwojennej i powojennej, w których wyjaśnia metodę całościową i uzasadnia jej stosowanie.

Uczeń, odpowiednio prowadzony, powinien sam dojść do analizy. Początkowo więc wyrazów nie analizujemy, przygotowujemy tylko grunt w umyśle słuchacza do samorzutnego rozbioru wyrazu na elementy składowe. Przedwczesna analiza jest szkodliwa, wprowadzona zaś w odpowiednim czasie jest konieczna, gdyż bez niej niemożliwe są prace syntetyczne: odczytywanie i pisanie nowych wyrazów na podstawie znanych liter. Początkowo więc uczymy słuchaczy tylko kojarzyć wyrazy z ich obrazem pisanym i odwzorowywać. Dopiero po pewnym czasie przez odpowiednie ćwiczenia i zestawienia słów przygotowujemy ucznia do rozpoznawania liter. Oto przykład: dobrze poznane obrazy wyrazów z tekstu czytanki zestawiamy w ten sposób:

a
ta
tak
ptak

(Landy-Brzezińska i in., 1938)

Patrząc na te wyrazy i porównując je ze sobą, uczeń już wzrokowo ujmował podobieństwa i różnice, przede wszystkim ilościowe (od najkrótszego do najdłuższego wyrazu), a następnie jakościowe (jakie elementy i gdzie się powtarzają). Analiza słuchowa dokonywała się również drogą porównania: ile dźwięków słychać w wyrazie „a”, ile w „ta”, ile w „tak”, a ile w „ptak”. Następnie skojarzenie poszczególnych dźwięków z odpowiednimi literami nie przedstawiało już żadnej trudności. W ten sposób można było doprowadzić uczniów do samorzutnej analizy, bez rozrywania rysunku wyrazu, bez wysiłania się w wymawianiu poszczególnych głosek i bez trudności w syntezie (Landy-Tołwińska i in., 1961).

Debata o tym, jak należy uczyć czytać, trwa od lat. Omawiany kontekst to uczenie czytania osób dorosłych. Co więcej, czytania w języku o dość regularnym zapisie ortograficznym, jakim w przeciwieństwie do angielskiego czy francuskiego jest polski (Scheppert i in., 2017; Share, 2008). Dlaczego metoda opracowana przez Landy jeszcze przed wojną, a w późniejszych latach konsekwentnie opisywana jako znacząca innowacja, mogła być w tej grupie szczególnie skuteczna?

Przede wszystkim, chociaż Landy już w pierwszych lekcjach posługiwała się tylko specjalnie dobranymi całymi słowami, nie oznacza to, że promowała metodę opartą na wzrokowym zapamiętywaniu całych słów (whole-word learning, look-and-say method). Choć w latach 30. i 40. taka metoda była w USA modna, od lat 50. krytykowano ją jako nieskuteczną (Marrapodi, 2013). Miała jednak pewne zalety – badania pokazały, że w angielskim tysiąc najczęstszych słów to aż 65% przeciętnego tekstu (Fry i in., 1999) i szybkie rozpoznanie ułatwia ich czytanie (Marrapodi, 2013). Z drugiej jednak strony takie podejście nie uczy poprawnego, szybkiego i automatycznego kojarzenia głosek z literami. Nawet w nieregularnym ortograficznie angielskim automatyzacja takich połączeń jest dla nauki czytania niezbędna (Seymour, Aro i Erskine, 2003). Natomiast w dość regularnym ortograficznie polskim, znając litery, można przeczytać dowolne nowe słowo – niewiele jest bowiem wyjątków (jak np. marznąć, gdzie „r” i „z” wymawia się oddzielnie).

Metoda całościowa, zwłaszcza w wersji Landy, chociaż bazowała na krótkich, wysokofrekwencyjnych słowach, z natury była fonologiczna. Nie chodziło o uczenie czytania poprzez odpamiętywanie kształtu słów. Uczeń od początku był zaangażowany w analizę fonologiczną i ponowną syntezę, równocześnie wzrokową i słuchową. Kształtowała się zatem jego świadomość fonologiczna. Świadomość fonologiczna, a więc umiejętność dzielenia słów na głoski i manipulowania głoskami, jest dla czytania kluczowa. Doskonale przewiduje też rozwój czytania (Hogan i in., 2005). Osoby nieczytające i słabo czytające, czy to przedszkolaki (Carrol i in., 2003), osoby z dysleksją w różnym wieku (Goswami, 2002), czy dorosłe osoby nieczytające (Landgraf i in., 2012), świadomość fonologiczną mają rozwiniętą w mniejszym stopniu niż osoby sprawnie czytające. U progu nauki czytania wszystkie osoby początkujące mocno angażują procesy fonologiczne do dekodowania tekstu. Wydaje się jednak, że słabiej czytający dorośli w mniejszym stopniu niż dzieci polegają na fonologii, a w większym niż dzieci – na zapamiętywaniu wzorów i całych słów (Thompkins i Binder, 2003). Metoda całościowa jest więc tym bardziej odpowiednia dla dorosłych – zestawia ze sobą podobnie wyglądające i brzmiące słowa, zachęca do rozróżniania liter i głosek i automatyzowania połączeń między nimi. Co więcej, od razu nagradza ucznia poczuciem sensu, kiedy dekodowane słowa coś znaczą.

5. TREŚĆ PODRĘCZNIKÓW

Obecna literatura krytycznie podkreśla nacechowanie polityczne akcji zwalczania analfabetyzmu i publikowanych w tym okresie materiałów dydaktycznych (Budnik, 2011). Opowieści o robotnikach, serdecznej przyjaźni Polski Ludowej z ZSRR czy życiorys Stalina zamieszczony w „Start” mogą z dzisiejszej perspektywy wydawać się zabawne. Jednak po pierwsze czytanki o hutach, zbożu i niemieckiej chciwości znajdziemy już w przedwojennym „Czytamy”. Po drugie uczestnikami kursów byli na ogół chłopcy i robotnicy, dla których tematy związane z rolnictwem i przemysłem były życiowo istotne. Elementarze Landy uczyły dekodować, a następnie szkoliły w funkcjonalnej umiejętności czytania: tłumaczyły nową rzeczywistość (np. opowiadając o Ziemiach Odzyskanych), pokazywały, jak się w niej odnaleźć (np. ćwicząc ucznia w umiejętności pisania listów i adresowania kopert). Widać to również w „Naszej Książce”, pierwszym podręczniku do nauki czytania i pisania po polsku dla Głuchych, równocześnie będącym w zasadzie podręcznikiem kulturoznawczym (Landy-Brzezińska i Tułodziecki, 1951). Materiały, z którymi analfabeci i początkujący w czytaniu dorośli mają styczność to te, które dotyczą ich bezpośrednio. W dzisiejszej Europie są to rachunki, reklamy, ogłoszenia (Kurvers i in., 2009). W ówczesnej Polsce Ludowej były to także teksty o zabarwieniu propagandowym – i takie są zawarte w podręcznikach. Na uwagę zasługują realistyczne ilustracje, co dla osób, które z grafiką miały małą styczność, jest istotne i ułatwia rozumienie tekstu (Marrapodi, 2013). Landy, ogólnie rzecz biorąc, była zadowolona z innowacji, które wprowadziła po wojnie do elementarza „Start”, choć w jej wspomnieniach widać trudy zmagania się z bieżącą polityką.

Zagadnienie treści w elementarzach dla dorosłych jest sprawą bardzo ważną, ale i niezmiernie trudną. Ułożyć tekst z sensem z kilku lub kilkunastu liter według ścisłych przepisów metodycznych (np. bez dwuznaków lub zmiękczeń, bez ó lub rz, itd.), to istna łamigłówka dla autora. A cóż dopiero, gdy ten tekst ma odpowiadać zainteresowaniom dorosłych! Bez porównania łatwiej pisać elementarz dla dzieci, gdzie można czerpać pod dostatkiem z miłych i łatwych dla nich wyrazów, jak „mama, tata, lala, Ola, Ala, As” itp.

Autor elementarza „Czytamy” pragnął zachować pogodę i lekkość tekstów Falskiego, przeplatając nimi tematy poważne, ale bliskie analfabetom. Wyrazy podstawowe i czytanki związane były przeważnie z otoczeniem i pracą na wsi i w mieście. [...] W latach 1948-1955 przestało to wystarczać. Domagano się od autora zaktualizowania podręcznika pod względem politycznym. Autor „Czytamy”, widząc pewne braki i przeżytki w swoim elementarzu, chętnie przystąpił do opracowania nowego pt. „Start”. Jeżeli chodzi o początkowe i najtrudniejsze lekcje, to te wypadły lepiej metodycznie i ciekawiej treściowo niż w „Czytamy”. Późniejsze części elementarza znalazły się pod presją tak jednostronną w swych tendencjach, że nieraz absurdalną w stosunku do możliwości metodycznych i materiału dydaktycznego tego rodzaju podręcznika. W każdym kolejnym wydaniu trzeba było poprawiać niektóre czytanki oraz dodawać uzupełnienie pod kątem bieżącej polityki, co groziło przekształceniem książki w nudną „urzędówkę” lub „agitkę”. Mogło to gruntownie zniechęcić do czytania.

(Landy-Tołwińska, 1961)

Landy broniła swoich książek przed nadmiernym upolitycznieniem. Jednak trudno wyobrazić sobie ponadmilionowy nakład książki w latach powojennych niewspierany przez PZPR. 4 sierpnia 1949 r. Landy napisała do Ministerstwa Oświaty w sprawie uwag do „Start”, protestując przeciwko dokonywaniu bezmyślnych zmian w treści podręcznika. Wskazała na jego złożoność, przemyślaną strukturę i konieczność przeprowadzenia badań nad funkcjonowaniem podręcznika przed ewentualną korektą treści. W konkluzji stwierdziła: „W obecnej chwili nie widzę ani podstaw, ani możliwości do przeprowadzenia zmian w elementarzu „Start”. Jeżeli natomiast kto inny napisze nowy, lepszy elementarz – przyjmę go z radością jako krok naprzód w wielkiej państwowej akcji zwalczania analfabetyzmu (Landy-Tołwińska, 1949, za: Kaczor, 1997).

Według mojej najlepszej wiedzy, taki elementarz nigdy nie powstał.

6. BADANIE LOSÓW ABSOLWENTÓW (1963-1964)

W 1951 r. akcja „likwidacji analfabetyzmu” zakończyła się propagandowym sukcesem. Nie należało się też obawiać analfabetyzmu w najmłodszym pokoleniu, które podlegało już obowiązkowi szkolnemu. Optymizm ten nie był jednak poparty badaniami. Nie sprawdzano, jak potoczyły się losy absolwentów kursów kształcenia dorosłych, czy utrzymali oni i jak korzystali z nabytych umiejętności. W 1962 r. powstał Zakład Kształcenia Dorosłych w Instytucie Pedagogiki. Landy, jako jego pierwsza kierowniczka, w latach 1963-1964 przeprowadziła badanie, które miało zapełnić tę lukę. Pełne analizy, wyniki i wnioski z badania opublikowano w książce Absolwenci kursów nauczania początkowego (Landy-Tołwińska i Matulka, 1970).

W badaniu nawiązano kontakt z osobami, które w latach 1949-1951 podjęły naukę na obowiązkowych kursach (N = 1022). Grupa wybrana do badania była reprezentatywna dla grupy wszystkich uczestników kursów. Podstawowy arkusz badania był rodzajem testu i, jednocześnie, kwestionariusza. Badany musiał odczytać polecenie i odpowiedzieć na pytania o samoocenę czytania, podstawowe wiadomości o Polsce, pisemnie wypełnić kwestionariusz danych osobowych oraz opowiedzieć o swojej nauce na kursie. Ankietę osoba badana wypełniała sama, jeśli potrafiła. Jeśli nie potrafiła, pomagał jej badacz, który miał też

za zadanie zapisywać swoje uwagi i ocenę, np. dotyczącą czasu czytania, ruchów warg w trakcie czytania, czytelności pisma itd.

Nieprzyjemny wniosek z badania był taki, że 15% badanych w dalszym ciągu w ogóle nie potrafiło czytać i pisać. Osób, które trochę czytały, ale nie pisały, było 17%. Kolejne 40% czytało i pisało, ale powoli i z trudem. Zaledwie 28% czytanie i pisanie nie sprawiało żadnych kłopotów. Jako że nauka na kursach trwała czasem zaledwie parę miesięcy, a zdecydowana większość absolwentów (83%) nigdy jej nie kontynuowała – wyniki te nie dziwią, choć są przygnębiające. Landy wnioskowała, że kursy były zbyt krótkie, mało efektywne i nie zdołały zachęcić kursantów do dalszego kształcenia się. Inną istotną przyczyną był brak opieki oświatowej nad absolwentami, ale także czasem bardzo złe warunki bytowe uczniów². Według Landy nauczyciele, często zaangażowani społecznie, byliby gotowi prowadzić dalej zajęcia, ale po akcji pozostawiono ich samym sobie; zmniejszono, a następnie anulowano ich wypłaty. Landy wskazuje także na błędy organizacyjne, w tym zróżnicowany poziom uczniów na kursach. Na zajęcia zaczęto przyjmować osoby, które czytały dość dobrze pomimo ukończenia niewielu klas, a „prawdziwi” analfabeci, wstydząc się swojej słabej sprawności w czytaniu, często z takich kursów rezygnowali. Wreszcie, kolejną przyczyną porażki kursów była trudność z utrzymaniem motywacji uczniów. Powodem mógł być chociażby niski prestiż wykształcenia i zawodu nauczyciela, zarabiających mniej niż niewykształceni aparaczczyki. Środowisko kursantów traktowało naukę jako przykry obowiązek, a nawet jako coś wstydliwego, nie dostarczało więc motywacji zewnętrznej. Nierozbudzenie motywacji wewnętrznej Landy uważała natomiast za grzech główny kursów (Landy-Tołwińska i Matulka, 1970).

7. FUNKCJONALNA ALFABETYZACJA

Wyniki badania losów absolwentów kursów podstawowych jasno pokazały, że pomimo propagandowego sukcesu akcji alfabetyzacji w Polsce wcale nie została ukończona. Byli analfabeci wciąż czytali z trudem – o ile w ogóle. A dopływ kolejnych osób nieczytających wcale nie został zatrzymany. Wbrew obowiązkowi szkolnemu, a także obowiązkowi dokształcania pracowników bez ukończonych 7 lat szkoły podstawowej regulowanemu ustawą z 1956 r., nawet 3 miliony dorosłych Polaków w 1968 r. mogło nie ukończyć podstawówki (Landy-Tołwińska, 1971). Przede wszystkim dotyczyło to osób zatrudnionych w rolnictwie i leśnictwie – 30% ukończyło mniej niż 7 klas, a wśród pracowników fizycznych w tych sektorach było to aż 42% (Landy-Tołwińska, 1971). Według Landy natomiast „wymagane minimum”, aby funkcjonować płynnie w Polsce Ludowej (a więc niezbędny poziom funkcjonalnej alfabetyzacji), to co najmniej pełne wykształcenie podstawowe (8 klas), a w zakresie zawodowym – co najmniej ponadpodstawowe (zasadnicze i średnie szkoły zawodowe).

Jednak po ogłoszeniu sukcesu na polu alfabetyzacji w 1951 r. zainteresowanie władz tematem edukacji dorosłych właściwie zupełnie zgasło. Był niewygodny i mógł przedstawić Polskę Ludową w złym świetle. Na świecie natomiast coraz więcej zaczęto mówić o sytuacji osób, które owszem, zdobyły podstawową umiejętność czytania i pisanie, ale niewystarczającą do płynnego funkcjonowania i wykorzystywania umiejętności czytania do samorozwoju. Termin „analfabetyzm funkcjonalny” (functional illiteracy) był używany już wcześniej, ale zaczął być żywo dyskutowany dopiero na konferencji UNESCO w Teheranie w 1965 r. (Bhola, 1970) i od tego czasu coraz intensywniej badany (Vágvölgyi, 2016). Landy, która w konferencji wzięła zresztą czynny udział, widziała pilną potrzebę zajęcia się „alfabetyzacją funkcjonalną”. Dużo publikowała, prowadziła międzynarodową korespondencję i była na bieżąco ze światowymi trendami (Landy-Tołwińska, 1971). Jednak sił i środków, by się tym tematem zająć, było niewiele. W 1970 r. sprawozdała, że prowadzony przez nią Zakład Kształcenia Dorosłych rozporządzał zaledwie 2,5–3,5 etatami. Był to najmniejszy zakład w Instytucie Pedagogiki, a miał zajmować się szkołami wieczorowymi, kształceniem korespondencyjnym oraz oświatą pozaszkolną – wszystkim, co dotyczy uczenia się dorosłych.

Landy widziała w tym braku zainteresowania władz tematem kluczowy problem. W książkach i artykułach tłumaczyła, że nie można czekać, aż szkolnictwo tak się udoskonali, że każde dziecko nauczy się czytać i pisać. Oświata dorosłych nie powinna pomijać tej młodzieży, która z różnych przyczyn odpadła ze szkoły, a raczej natychmiast reagować, jeśli to niezbędne umieszczając taką młodzież w specjalnych ośrodkach wychowawczych. Ostrzegała, że analfabetyzm funkcjonalny takich osób może się przerodzić w analfabetyzm wtórny. Proponowała więc przeprowadzenie spisu osób, które nie skończyły szkoły podstawowej i za pomocą obiektywnych testów wykonaniowych sprawdzić ich kompetencje w czytaniu i pisaniu. Postulowała, żeby na podstawie wyników takiego spisu zorganizować odpowiednie formy kształcenia dla analfabetów i analfabetów funkcjonalnych (Landy-Tołwińska i Matulka, 1970). Zgłaszała potrzebę, żeby z nauczycielami współpracowali psychologowie, którzy powinni poddawać diagnozie uczestników kursów; osoby z niepełnosprawnością intelektualną powinny być uczone inaczej, zgodnie z zaleceniami pedagogiki specjalnej (Landy-Tołwińska, 1971). Zalecała opracowanie nowych podręczników i nowoczesnych środków dydaktycznych, a także wydawanie odpowiednio opracowanych typograficznie, a treściowo i językowo urozmaiconych lektur dla nowych czytelników. W latach 50. sama takie książki redagowała i pisała (seria wydawnictwa

² Nad upowszechnianiem wiedzy o higienie i zdrowiu, a także planowaniu rodziny, Landy pracowała w latach 50. w Zakładzie Oświaty Sanitarnej w Państwowym Zakładzie Higieny. Książki (np. „Oświata sanitarna na wsi. Higienizacja wsi”), broszury przeznaczone do bezpłatnego rozdawania (np. „Czy planujesz szczęście rodzinne?”) oraz, w jednym wypadku, scenariusz do przezrocza („Jak zajaczek Szarusz wygrał wyścigi, czyli cudowne lekarstwo”) podpisywała tylko drugim nazwiskiem, jako Joanna Tołwińska. Ten obszar działalności Landy nie dotyczy jednak bezpośrednio czytania i w tej pracy go pomijam.

Czytelnik – „Książka Nowego Czytelnika”), jednak „niestety, wypaczenia okresu kultu jednostki uniemożliwiły kontynuację tego potrzebnego wydawnictwa” (Landy-Tołwińska, 1971)³. Brak odpowiednich lektur stawiał nowych czytelników w trudnej sytuacji, skazując ich na materiały dla dzieci lub zbyt trudne książki dla typowo uczących się dorosłych. Po zrealizowanych kursach zalecała weryfikację efektów uczenia i, w miarę potrzeb, organizację grupowego lub indywidualnego doksztalcenia (Landy-Tołwińska, 1971). Naukę czytania proponowała też łączyć z kursami innych przydatnych umiejętności, np. zdrowego żywienia czy kroju i szycia, w które wplatane byłyby elementy czytania, notowania i korzystania ze źródeł. Nawoływała do stworzenia i wydania odpowiednio łatwych i atrakcyjnych treściowo magazynów, lektur, a także klubów czytelniczych, organizowanych nie w ławkach, a w kręgach. Zachęcała też do pozostawienia większej swobody nauczycielom w doborze form, metod i treści nauczania (Landy-Tołwińska i Matulka, 1970) oraz wzmocnienia prestiżu zawodu nauczyciela poprzez lepsze pensje i tworzenie dobrego klimatu wokół edukacji, coraz ważniejszej w czasach wzrastającej automatyzacji pracy i rosnących wymagań codziennego życia (Landy-Tołwińska, 1971). Funkcjonalna alfabetyzacja nie była jednak dla władz priorytetem. Nie skorzystano więc z wyników badania i rekomendacji Landy.

8. BADANIE PAMIĘTNIKARSKIE (1964)

8.1. Pamiętnikarstwo konkursowe w Polsce Ludowej

Metoda pamiętnikarska to szczególna odmiana metody dokumentów osobistych, zapoczątkowana przez Floriana Znanickiego publikacją *Chłop polski w Europie i Ameryce* (Thomas i Znanicki, 1912). Ta rdzennie polska jakościowa metoda socjologiczna zaowocowała szeregiem publikacji w dwudziestoleciu międzywojennym; m.in. były to pamiętniki bezrobotnych, chłopów i emigrantów w opracowaniu Ludwika Krzywickiego czy konkursowy zbiór *Młode pokolenie chłopów* pod redakcją Józefa Chałasińskiego (Landy-Tołwińska, 1968). Po wojnie pamiętnikarstwo konkursowe stało się zjawiskiem masowym. Do 1974 r. w Polsce zorganizowano ponad tysiąc konkursów (Kosiński, 2004). W latach 70. ukazywał się kwartalnik „Pamiętnikarstwo Polskie”, działał też szereg stowarzyszeń badających pamiętniki (Dunin-Wąsowicz, 1974). Obecnie metoda pamiętnikarska wciąż jest w socjologii stosowana. Ciekawymi przykładami nowych opracowań są *Pamiętniki pandemii* (Instytut Filozofii i Socjologii PAN; Instytut Socjologii UW, Instytut Kultury Polskiej UW; Głowacka i in., 2022) i *Pamiętniki bezrobotnych* (Instytut Gospodarstwa Społecznego SGH, Instytut Socjologii UMK; Błędowski i in., 2019).

Pamiętniki, choć metodologicznie są wyzwaniem w analizie (Kosiński, 2004), jako źródło historyczne mają wiele zalet. Można się z nich dowiedzieć na temat ról społecznych, socjalizacji i mechanizmów awansu społecznego (Szczepański, 1971). Są źródłem do opisu życia codziennego, obyczajowości i epoki. Pozwalają rekonstruować świadomość społeczną: język, stereotypy, stosunek do polityki, postawy, a także analizować aspiracje, cele i marzenia pamiętnikarzy (Kosiński, 2004). W analizie często wykorzystuje się metodę współczynnika humanistycznego, opracowaną jeszcze przez Znanickiego (Doliński i in., 2020). Pamiętniki konkursowe często nie powstają spontanicznie, ale w odpowiedzi na odezwę konkursową. Oznacza to, że organizatorzy konkursów, układając odezwy, wpływają na treść i formę pamiętników. W Polsce Ludowej takie odezwy były mocno upolitycznione i często nawoływały wprost do potwierdzania „dobroczynnej” mocy systemu (Palska, 1997).

W pewnym stopniu ta kwestia dotyczy także odezwy konkursowej ogłoszonej przez Landy w Instytucie Pedagogiki w 1964 r. Pretekstem do organizacji konkursu było zresztą „dwudziestolecie oświaty w Polsce Ludowej”. Odezwa zaznacza, że celem konkursu jest „uzyskanie materiału rzucającego światło na drogi i sposoby zdobywania wykształcenia od podstaw przez samouków dzięki rewolucji kulturalnej w Polsce Ludowej”, a także „zbadanie wpływu samouctwa na życie rodzinne, pracę zawodową i społeczną samouków i na dalszy rozwój” (Landy-Tołwińska, 1968). Z drugiej strony, jest to jedyne „polityczne” miejsce w odezwie. Podkreślone jest główne kryterium – wiek powyżej 25 lat i nieuczęszczanie w dzieciństwie do szkoły. Pamiętnikarzy poinformowano o braku jakichkolwiek kryteriów formalnych i treściowych, a „warunkiem podstawowym jest szczerłość i rzetelność relacji”. We wskazówkach, co zawrzeć w pamiętniku, wymieniono dane demograficzne, sprawy związane z uczeniem się, powodami rezygnacji z edukacji i wznowienia jej, o tym, jak nauka wpłynęła na późniejsze życie, z jakich środków i pomocy samoucy korzystają, jak spędzają czas wolny i jakie mają plany na przyszłość (Landy-Tołwińska, 1968; Landy-Tołwińska, i in., 1968). W wytycznych nie było nic o chwaleniu ustroju. Pochwały Polski Ludowej w pamiętnikach, owszem, zdarzają się, ale często sprawiają wrażenie spontanicznych:

Za sanacyjnej Polski rolnik nie miał żadnej możliwości napić się nawet piwa, bo faszka kosztowała 10 jaj, a „sporty” 1 jajo, a w dzisiejszej Polsce 7 butelek za 10 jaj a 12 „sportów” za jajo. Piwa się bierze co tydzień 10 butelek, bo się nie jest bez grosza, tak jak bywało w przeszłości na przednówku.

(S.S., w: Landy-Tołwińska, i in., 1968)

³ W serii „Książka Nowego Czytelnika” Joanna Landy opublikowała wraz z przyjaciółką „Trudne Zwycięstwo”. Książka składa się z opowieści z morałem o problemach wywołanych przez alkoholizm. Fabularnie przedstawia alternatywne sposoby spędzania wolnego czasu, a kończy się serią pytań i odpowiedzi o alkohol i alkoholizm w formie „Czy wiesz, że...” (Landy-Brzezińska i Puczyńska-Wentlandtowa, 1951).

8.2. Konkurs na Pamiętniki Samouków (1964)

W odpowiedzi na szeroko reklamowaną w mediach odezwę Instytutu Pedagogicznego nadesłano z całej Polski ponad 300 pamiętników. W wielu wypadkach teksty wymagały uzupełnienia lub weryfikacji, co często prowadziło do wymiany korespondencyjnej z autorami, wizyt samouków w Instytucie na Górczewskiej 8 w Warszawie lub nawet wizyt komisji konkursowej w ich domach. Wyróżnione pamiętniki zostały opublikowane w zbiorze Łaknęliśmy wiedzy jak chleba. Pamiętniki samouków (red. Landy-Tołwińska i in., 1968), a ich analiza w książce Od samouctwa do samokształcenia (Landy-Tołwińska, 1968). Fakt, że materiał źródłowy został w tak dużej części wydany (55 z 302), jest wyjątkowy dla pamiętnikarstwa konkursowego (Kosiński, 2004). Do tekstów organizatorzy wprowadzili poprawki redakcyjne, których dokładny zakres jest dziś jednak trudny do ustalenia. Wiemy, że pamiętniki przed drukiem skrócono, poprawiono „rażące błędy językowe i stylistyczne”, zrezygnowano z dołączonych opowiadań i wierszy. Z drugiej strony „starano się zachować oryginalny kształt wypowiedzi autorów” (Landy-Tołwińska, 1968). Dla orientacji czytelników każdy pamiętnik poprzedzono adnotacją redakcyjną, uzupełniającą informacje zebrane dzięki wywiadowi i korespondencji, i wyjaśnieniami, które partie usunięto i dlaczego.

Pamiętnikarzy podzielono na trzy grupy i tak też zaprezentowano opublikowane w Pamiętnikach samouków teksty: osoby najmłodsze (25–40 lat), które lata szkolne przeżyły na ogół pod okupacją; średnia grupa (41–56 lat) dorastała w okresie międzywojennym, a grupa najstarsza (57–82 lata) jeszcze pod zaborami. Udało się uzyskać równowagę płci: 55% mężczyzn i 45% kobiet, choć wcześniej w podobnych konkursach uczestniczyło zaledwie po kilka pamiętnikarek. Według Landy – „świadczy to o gospodarczej, społecznej i oświatowej emancypacji kobiet w Polsce Ludowej”. Rolnicy i rolniczki przystali niemal połowę zgłoszeń, robotnicy i robotnice – prawie 20%. Reszta pracowała w rzemiośle, umysłowo, zajmowała się domem, dziećmi i innymi osobami lub była na rencie. Łączyło ich wszystkich samouctwo – fakt, że do szkoły jako dzieci nie chodzili wcale (44%), ukończyli zaledwie parę klas lub przeszli przez inną nietypową drogę edukacji.

8.3. Samouctwo i samokształcenie

Landy analizowała pamiętniki według różnych kryteriów. Wymieniła m.in. czynniki, które uniemożliwiły samoukom normalną naukę szkolną (brak szkoły na wsi, sieroctwo, wielodzietność rodzin, praca u obcych, brak odzieży, butów i pieniędzy, choroby, wojny), czy materiały, z których korzystali do nauki (np. niekompletny słownik polsko-łaciński, przypadkowe książki, tabliczki gliniane i pióra bez atramentu). Duży nacisk położyła na motywacje towarzyszące samoukom w początkach nauki czytania i pisania i później. Podzieliła je na motywacje introwersyjne, wewnętrzne (praktyczne, prestiżowo-kompensacyjne, poznawcze i filozoficzne) oraz ekstrawersyjne (rodzinne, społeczne, patriotyczne, internacjonalistyczne). Motywacje poznawcze są według Landy obecne w ponad połowie pamiętników – określiła za Maslowem dążenie do wiedzy i rozumienia jako istotne potrzeby człowieka, podobnie jak potrzeby fizjologiczne czy bezpieczeństwa. To staranne badanie źródeł motywacji dorosłych do nauki czytania jest w światowej literaturze bardzo rzadkie; zaledwie kilka procent badań prowadzonych nad motywacją w czytaniu dotyczy dorosłych (Frijters i in., 2019; Conradi i in., 2013).

Aby dać czytelnikowi wgląd w treść pamiętników, cytuję poniżej kilka ich fragmentów, wybranych przez Landy jako reprezentatywne dla różnych typów motywacji. Przykładowo, motyw poznawczy jest wskazywany w pamiętniku J.W. (71 lat), która pisała o swoim dzieciństwie tak:

Od wakacji chodziłam do szkoły póki dało się wytrzymać boso w zimie w domu a rze rodzice byli niepiśmienni a mnie ciągnęło do nauki owijałam nogi szmatami i szłam do stryja ich córka umiała czytać wienc pokazywała mi litery i szłam do innej sąsiadki aby pomogła kiedy zaczęłam składać litery radość moja nie miała granic.

J.W., (pam. nr 282) (Landy-Tołwińska, 1968)

Motyw prestiżowo-kompensacyjny związany ze wstydem jest zaś obecny w innym pamiętniku:

Kiedy miałam 14 lat zebrało się u nas w niedzielę młodociane towarzystwo, kilka chłopców i panienek. Między nimi była też kuzynka z guberni generalnej w tym samym wieku co ja. Było też nieco i starszej młodzieży. Ktoś zaproponował grę w flirty. Jest to wesoła gra towarzyska. Są to małe kartoniki z druczkami, na których jest oznaczone numerkami, co komu chce się przesłać. Wszyscy bardzo wesoło przystąpili do gry. I to nastąpił dla mnie najtragiczniejszy moment. Przesłało mi kilku naraz pewne nómary, a ja nie mogłam przeczytać. Czulałam, że zrobiłam się czerwona, poczułam że ogień wytryska mi na skórę. I wtedy to moja kuzynka z guberni generalnej wyjaśniła wszystkim że ja nie umiem czytać. Ona brała udział w grze, bo w guberni były czynne szkoły dla dzieci polskich. Ach! Jak ja jej wtenczas zazdrościłam. Zrozumiałam jak kilku chłopców spojżało z politowaniem w moją stronę...

M.L., (pam. nr. 34) (Landy-Tołwińska, 1968)

Motyw rodzinny powodował, że członkowie rodziny kształcili się, aby sobie wzajemnie pomagać:

Uczy się cała rodzina. Uzupełniamy swoje wiadomości czytając książki z biblioteki. Ja też nadal czytam, ale tym razem pomoce poważne naukowe. Przecież dzieci dorastają. Nie mogę wiedzieć mniej od nich. I oczywiście triumfowałam. Dzieci wiedziały, że wiem wszystko że potrafię wytłumaczyć najtrudniejszy wyraz. Opowiadać ładne historyjki o innych

krajach. Nie musiały szukać pomocy koleżanek. Bo miały koleżankę w matce. To też przynosiły piątki z wypracowań, a ja cieszyłam się bo wiedziałam że jest to też moja zasługa, mój stopień. Razem z dziećmi ukończyłam szkołę. Musiałam w to włożyć dużo wysiłku ale nie zostałam w tyle.

E.R. (pam. nr 251) (Landy-Tołwińska, 1968)

Etap nauki czytania, wraz z opisem środków, metod i motywacji był w badaniu pamiętnikarskim podstawowy i prośba o jego szczegółowy opis znalazła się w odezwie. To „samouctwo” – zdefiniowane jako zdobywanie wiedzy i umiejętności od początku, od podstaw, samodzielnie, nie zawsze w zaplanowany sposób. Równie interesujące jest jednak dla Landy to, jak samoucy wykorzystują obecnie umiejętność czytania i pisanie. Dojrzały etap własnej nauki, podjęty ze świadomością celów i środków, służący do rozwoju osobowości, nazywała „samokształceniem”. Wyliczyła aktualne sposoby spędzania wolnego czasu wymieniane w pamiętnikach (pisanie wierszy, korzystanie z rozrywek kulturalnych takich jak radio, filmy, telewizja, teatr; udział w zespołach artystycznych, śpiewanie i układanie piosenek), obecnie ulubione książki (Sienkiewicz, Krasiński, Mickiewicz, Prus, Żeromski)⁴, korzystanie z różnych form oświaty dorosłych (kursy zawodowe, ogólnokształcące). Opisała także proces kształtowania się światopoglądu, krytycznie oceniając wpływ Kościoła katolickiego, brak wsparcia Kościoła dla rozwoju wsi w międzywojniu; docelowym stanem był dla niej światopogląd laicki, „racjonalny”, „materialistyczny”. Nie próbowała jednak lansować uproszczonego schematu typu „zły ksiądz, utrata wiary i droga do socjalizmu”; księża byli różni. Jako ważne źródło kształtowania światopoglądu wymieniała organizacje polityczne: jeszcze przed pierwszą wojną światową socjalistyczny PPS, w międzywojniu PSL „Wyzwolenie”, w Polsce Ludowej – ZMP i PZPR.

To jednak skromne źródła dla dalszego rozwoju osobowości. Analizując zarówno losy absolwentów kursów nauczania początkowego z akcji alfabetyzacyjnej 1949–1951, jak i pamiętniki samouków, Landy podkreślała, że w Polsce Ludowej brakowało zarówno instytutu naukowego zajmującego się w całości oświatą dorosłych, jak i instytucji wspierających osoby dorosłe w drodze samokształceniowej. Zakład prowadzony przez Landy zatrudniał dwie-trzy osoby, zainteresowania ze strony władz centralnych nie było. Działalność, z konieczności, należało więc prowadzić na własną rękę i w niewielkim zakresie.

9. UCZENIE PRZEZ CAŁE ŻYCIE

Sekcja Oświaty Dorosłych przy Oddziale Warszawskim Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej (TWWP) powstała oddolnie w 1967 r. jako „akademicki zespół samokształceniowy”. Założyli ją badacze i badaczki zainteresowani andragogiką, chcący wymieniać się doświadczeniami i informacjami o kierunkach badań na świecie. Ponad połowę wykładów na wszystkich spotkaniach sekcji wygłosiły dwie pracownice i pracownik Instytutu Badań Pedagogicznych – Joanna Landy-Tołwińska, Zofia Matulka i Józef Półturzycki. W 1974 r. organizowano pięćdziesiąte spotkanie sekcji; z tej okazji Landy podsumowała obszary zainteresowań badawczych (kursy jako forma oświaty dorosłych, rola zakładu pracy w kształceniu robotników, zasady opracowywania programów nauczania, kwalifikacje kobiet, odpływ z nauki szkolnej, efektywność nauczania). Przedstawiła aktualne źródła wiedzy naukowej zza zachodniej granicy, wyjątkowo pomocne w obliczu „trudności dewizowych”. Jako jeden z problemów stowarzyszenia wskazała brak zainteresowania młodych pracowników i pracownic naukowych tym tematem. Jako główny cel wymieniła uzyskanie lokalu i etatu, który umożliwiłby stworzenie ośrodka informacyjnego i konsultacyjnego w zakresie oświaty dorosłych (Landy-Tołwińska, 1974).

Kilka lat później ośrodek konsultacyjny wciąż nie powstał. Członkowie sekcji powołali jednak na własną rękę Korespondencyjny Klub Samokształceniowców. Zainicjowało go niewielkie działanie naukowe z 1975 r., w ramach którego Landy przeprowadziła ankietę wśród uczestników konkursu pamiętnikarskiego z lat 1964–1965 (Landy-Tołwińska, 1976). Większość respondentów dalej kształciła się i rozwijała zainteresowania (czytanie powieści, pisanie wierszy, poznawanie folkloru, historii, ogrodnictwo) pomimo podeszłego już czasem wieku. W ankietach pojawiał się też wątek osamotnienia w swoich działaniach. W odpowiedzi na tę potrzebę członkowie sekcji utworzyli Koło Przyjaciół Samokształcenia i zorganizowali wymianę listów między dawnymi samoukami. Członkowie klubu otrzymali adresy i notki biograficzne członków zbliżonych wiekiem i zainteresowaniami – oraz zachętę, żeby wymieniać listy. Landy pełniła funkcję łączniczki, doradczyni i animatorki tej korespondencji (Landy-Tołwińska, 1980a). To był mały projekt, wzięło w nim udział zaledwie 18 osób. Dla uczestniczących w nim samouków jednak bardzo ważny; wyrażali wdzięczność i radość, że akcja trwa i że się o nich pamięta. Landy miała nadzieję, że być może koło, jeśli akcja się rozwinie, w przyszłości przerodzi się w poradnię dla osób samokształcących się (Landy-Tołwińska, 1976).

Poradnia dla dorosłych, o której marzyła Landy, również nie powstała. Choć w pierwszych latach Polski Ludowej odbudowano sieć instytucji państwowych i społecznych i przez parę lat działały centralne poradnie samokształcenia, był to krótki zryw. Pod koniec swojej pracy zawodowej w Instytucie Badań Pedagogicznych Landy opracowała szczegółowy model samokształcenia. Uwzględniła źródła i motywacje samouctwa i samokształcenia poznane dzięki badaniom wzdłużnym i pamiętnikarskim (1), rozwój samodzielnego uczenia się i twórczości w systemie kształcenia ustawicznego (2) i zaproponowała kształt sieci po-

⁴ Poza Krasińskim („Stara Baśń”) wymienieni autorzy do dziś są jednymi z najpoczytniejszych pisarzy w badaniach czytelnictwa Polaków według Biblioteki Narodowej (Zasacka i Chymkowski, 2023).

radnictwa samokształcenia w Polsce Ludowej (3). Był to dość szczegółowy projekt, opisujący sieć od poziomu ministerialnego (finansowanie i nadzór), poprzez Radę Społeczną (koordynacja), jednostki naukowe dostarczające zasobów merytorycznych (w tej roli widziała Instytut Oświaty Dorosłych, o którym marzyła, a który nigdy nie powstał), oddziały wojewódzkie (kuratorium, poradnictwo zawodowe, domy kultury), gminne (centra kształcenia ustawicznego, biblioteki, ośrodki organizacje społeczne), na punktach konsultacyjnych w małych miejscowościach kończąc. Proponowała, że „aby zapobiec procesowi biurokratyzacji, skostnienia i odrywania się od rzeczywistości, poradnie wszystkich stopni powinny pracować również bezpośrednio oświatowo”. Po raz kolejny mówiła o tym, jak wspierający byłby taki system dla osób mieszkających w małych miejscowościach, pracujących w domu matek małych dzieci, rolników i osób, które ze względów na niepełnosprawność, chorobę czy biedę przerwały edukację. Opis modelu zakończyła westchnieniem – „Gdybyż udało się go zrealizować choćby w przybliżeniu!” (Landy-Tołwińska, 1980b).

10. WNIOSKI

Okres działalności naukowej i oświatowej Joanny Landy-Tołwińskiej przypadał na czas sanacji, okupacji, stalinizmu, gomułkizmu i gierkizmu. Jej praca realnie wpłynęła na to, jak w Polsce „likwidowano analfabetyzm” w latach 1949–1951 – korzystało się przecież z jej podręczników wydawanych w ogromnych nakładach, programów i metod nauczania. Akcją „likwidacyjną” przeprowadzono by jednak zapewne z dowolnymi materiałami, bo w tamtym czasie temat alfabetyzacji był dla władz propagandowo ważny. Po akcji zainteresowanie na poziomie centralnym zgasło, a temat stał się niewygodny. Nie można było odwołać raz ogłoszonego sukcesu. Landy przez kolejne dekady obserwowała nieprawdopodobnie wręcz zwijanie się państwa w krytycznie dla niej istotnym obszarze edukacji dorosłych. Jej badania pozwoliły opisać i lepiej zrozumieć potrzeby i motywacje uczących się dorosłych. Zdecydowanie można było zrobić z tych badań użytek praktyczny, wtedy jednak ta szansa została zaprzepaszczona. Dziś są jednak ważne dla zrozumienia, jak wyglądała rzeczywistość oświatowa i akademicka Polski Ludowej i z jakim zapleczem andragogicznym doszło w Polsce do transformacji systemowej. Działalność popularyzatorska i stowarzyszeniowa Landy mogła wpłynąć na naukowców i pedagogów młodszego pokolenia. Jednak w jej ocenie młodzi naukowcy w niewielkim stopniu byli zainteresowani tematem alfabetyzmu funkcjonalnego, uczenia ustawicznego dorosłych i samokształcenia. Temat był niemożliwy, niedofinansowany i nie gwarantował udanej kariery akademickiej. Zaś bez poważnego finansowania w obszarze badawczym i praktycznym nie można było doprowadzić do stworzenia Instytutu Oświaty Dorosłych czy chociażby punktu konsultacyjnego i poradni, o których Landy marzyła.

Potrzeba systemowego wsparcia uczących się dorosłych wciąż jednak istnieje. Toruńskie badania wzdłużne nad losami analfabetów funkcjonalnych pokazały związek problemów z czytaniem ze ścieżkami życiowymi i sukcesem akademickim, zawodowym i rodzinnym na przestrzeni kilkudziesięciu lat (Kwieciński, 2002). Problemy z czytaniem mogą się też w jakimś stopniu dziedziczyć – i nie dotyczy to tylko specyficznych problemów z nauką czytania, czyli dysleksji rozwojowej, ale także środowiska czytelniczego rodziny. Badanie PIAAC z 2012 pokazało, że niemal co piąty Polak może mieć problemy z czytaniem na funkcjonalnym poziomie, niezbędnym do płynnego nawigowania w rzeczywistości (Burski i in., 2013). To gorszy wynik niż europejska średnia (ok. 15%). Pod koniec 2024 r. ogłoszone zostaną wyniki nowego cyklu badania PIAAC, które wskażą kierunek zmian. Bez względu na niepokojące dane z 2012 r. obecnie brakuje jednak zainteresowania tematem analfabetyzmu funkcjonalnego w polityce edukacyjnej. Nie istnieją również narzędzia do skutecznej diagnozy tego problemu u dorosłych (Chyl i in., 2024). Co więcej, Polska plasuje się na jednym z ostatnich miejsc w Europie pod kątem uczenia nieformalnego dorosłych. Uczy się tak zaledwie około 5% dorosłych Polaków (Worek, 2011). W okresie aktywności zawodowej Landy w Europie powstawały organizacje (np. National Adult Literacy Agency – NALA – w Irlandii, założona w 1972 r.), które do dziś prowadzą poradnictwo, szkolenia i tutoring w zakresie czytania, pisania i liczenia dla dorosłych, którzy z rozmaitych życiowych powodów potrzebują wsparcia w tych obszarach. Można więc westchnąć za Landy: „Gdybyż i u nas udało się zrealizować taki program choć w przybliżeniu!”

FINANSOWANIE

Artykuł powstał dzięki finansowaniu Narodowego Centrum Nauki (grant 2022/44/C/HS6/00045).

BIBLIOGRAFIA

Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego. Akta: Joanna Landy, RP19629.

Bhola, H.S. (1970). *Functional Literacy – The Concept and the Program. Reading Program*, School of Education, Indiana University.

- Błądowski, P., Kubicki, P., Połuszyński, Ł. (red.). (2019). *Pamiętniki bezrobotnych. Doświadczenie bezrobocia i trajektorie wykluczenia z perspektywy polityki społecznej i socjologii*. Oficyna Wydawnicza SGH.
- Budnik, M. (2011). *Abecadło i propaganda. Cele jawne i ukryte tekstów do nauki elementarnej dorosłych w latach 1945–1972*. *Napis*, 17, 265–275.
- Budnik, M. (2013). *Walka z analfabetyzmem w Polsce Ludowej i jej realia w świetle wybranych dokumentów Ministerstwa Oświaty oraz Biura Pełnomocnika Rządu do Walki z Analfabetyzmem*. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica*, 19(1), 31–41.
- Burski, J., Chłoń-Domińczak, A., Palczyńska, M., Rynko, M., Śpiewanowski, P. (2013). *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego badania kompetencji osób dorosłych (PIAAC)*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Carroll, J.M., Snowling, M.J., Hulme, Ch., Stevenson, J. (2003). *The development of phonological awareness in preschool children*. *Developmental Psychology*, 39(5), 913–923. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.913>
- Centrum Badań nad Zagładą Żydów. Baza danych. Osoby. <https://getto.pl/pl/Osoby/B/Brzezinska-Joanna-Landy>
- Chyl, K., Dębska, A., Pokropek, A., Szczerbiński, M., Tanaś, Ł.L., Sitek, M. (2024). *Assessment of adults with low literacy skills: A review of methods*. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1346073>
- Conradi, K., Jang, B., McKenna, M. (2013). *Motivation terminology in reading research: A conceptual review*. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127–164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- Czerniawska, O. (2009). *Uczestnicy edukacji dorosłych w pamięci nauczycieli*. *Edukacja Dorosłych*, 1, 44.
- Doliński, W. (2020). *Współczynnik humanistyczny Floriana Znanieckiego w nowych kontekstach doświadczeń autobiograficznych*. *Przegląd Socjologiczny*, 69(2), 95–111.
- Dunin-Wąsowicz, K. (1974). *Pamiętnikarstwo polskie*. *Dzieje Najnowsze*, 6(1), 199–206.
- Frijters, J.C., Brown, E., Greenberg, D. (2020). *Gender differences in the reading motivation of adults with low literacy skills*. W: D. Perin (ed.), *The Wiley handbook of adult literacy* (s. 63–87). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119261407.ch3>
- Fry, E.D. (1999). *1000 instant words*. Teacher Created Resources.
- Głowacka, M., Helak, M., Łukianow, M., Mazzini, M., Orchowska, J. (2022). *Pamiętniki pandemii*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Goswami, U. (2002). *Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective*. *Annals of Dyslexia*, 52, 139–163.
- Hogan, T.P., Catts, H.W., Little, T.D. (2005). *The relationship between phonological awareness and reading*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 285–293. <https://doi.org/10.1044/0161-1461>
- Kaczor, S. (1997). *Joanna Landy-Tołwińska 1906–1993*. *Edukacja Dorosłych*, 4(19), 108–110
- Kosiński, K. (2004). *Pamiętnikarstwo konkursowe jako źródło historyczne. Polska 1944/45–1989: Studia i materiały*, 6, 133–145.
- Kurvers, J., Van Hout, R., Vallen, T. (2009). *Print awareness of adult illiterates: A comparison with young pre-readers and low-educated adult readers*. *Reading and Writing*, 22, 863–887.
- Kwieciński (2002). *Nieuniknione?* Wydawnictwo Naukowe UMK.

- Landgraf, S., Beyer, R., Hild, I., Schneider, N., Horn, E., Schaadt, G., Foth, M., Pannekamp, A., van der Meer, E. (2012). *Impact of phonological processing skills on written language acquisition in illiterate adults*. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, S129–S138.
- Landy-Brzezińska, J. (1938). *Język polski*. W: M. Borowiecka i J. Landy-Brzezińska (red.), *Program kursów początkowych dla przedpoborowych*. Wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych.
- Landy-Brzezińska, J. (1946). *Czytamy. Początkowa nauka czytania i pisanie dla dorosłych*. Ludowy Instytut Oświaty i Kultury (wyd. IV popr. i uzup.).
- Landy-Brzezińska, J. (1946). *Wskazówki metodyczne do elementarza „Czytamy”*. Ludowy Instytut Oświaty i Kultury.
- Landy-Brzezińska, J. (1946). *U progu walki z analfabetyzmem (cz. III)*. *Praca Oświatowa*, 2, 10–13.
- Landy-Brzezińska, J. (1946). *U progu nowej Polski*. Ludowy Instytut Oświaty i Kultury.
- Landy-Brzezińska, J. (1950). *Start. Nauka czytania i pisanie dla dorosłych*. Nasza Księgarnia (wyd. 4).
- Landy-Brzezińska, J., Puczyńska-Wentlandtowa, H. (1951). *Trudne zwycięstwo*. Spółdzielnia Wydawniczo-Oświatowa „Czytelnik”.
- Landy-Brzezińska, J., Tułodziecki, W. (1951). *Nasza Książka. Pierwsza książka do nauki czytania i pisanie dla Głuchoniemych*. Nasza Księgarnia.
- Landy-Tołwińska, J. (1961). *Analfabetyzm w Polsce i na świecie*. Wiedza Powszechna.
- Landy-Tołwińska, J. (1968). *Od samouctwa do samokształcenia. Na podstawie 300 pamiętników samouków*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Landy-Tołwińska, J., Ligocki, H., Kasperowicz, H. (red.). (1968). *Łaknęliśmy wiedzy jak chleba. Pamiętniki samouków*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Landy-Tołwińska, J., Matulka, Z. (1970). *Absolwenci kursów kształcenia podstawowego*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Landy-Tołwińska, J. (1971). *Alfabetyzacja funkcjonalna*. *Biuletyn Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej*, 1(23).
- Landy-Tołwińska, J. (1973). *Kształcenie ustawiczne w świetle nowych tendencji oświatowych*. *Przegląd Pedagogiczny*, 4.
- Landy-Tołwińska, J. (1974). *Główne badania i prace Zakładu Kształcenia Dorosłych*. *Przegląd Pedagogiczny*, 1–2.
- Landy-Tołwińska, J. (1976). *Korespondencyjny klub samokształceniowców działa*. *Biuletyn Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej*, 5.
- Landy-Tołwińska, J. (1980a). *Oświata dorosłych a trzeci wiek*. *Biuletyn Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej*, 2–3.
- Landy-Tołwińska, J. (1980b). *Samokształcenie, poradnictwo i czytelnictwo*. *Biuletyn Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej*, 2–3.
- Lindenberg, K. (1998, 20 listopada). *Wywiad 48312. Wywiad przeprowadzony przez Zofię Zaks*. Visual History Archive, USC Shoah Foundation. <https://vha.usc.edu/testimony/48312>
- Marrapodi, J. (2013). *What doesn't work for the lowest level literacy learners and why?* *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 7(1), 7–23.
- Mauersberg, S., Walczak, M. *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, PTP ZG, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.

Muzeum Powstania Warszawskiego. Powstańcze biogramy. <https://www.1944.pl/powstancze-biogramy/joanna-tolwinska,45989.html>

Oseka, P. (2009). *Naucz się czytać, napisz Stalin*. Gazeta Wyborcza, 167, 23–24;

Odziemkowski, J. (1998). *Praca wychowawcza w armii II Rzeczypospolitej*. Niepodległość i Pamięć, 5(1), 201–211.

Palska, H. (1997). *Polskie pamiętnikarstwo konkursowe. Ideologia w autobiografii, autobiografia w ideologii*. ASK, 1-2(5–6), 9–17.

Rodak, P. (2022). *Fenomen pisania o własnym życiu Konkursy pamiętnikarskie w Polsce w XX wieku*. Kultura i Społeczeństwo, 66(2), 9–38.

Seymour, P.H., Aro, M., Erskine, J.M. i COST Action A8 Network. (2003). *Foundation literacy acquisition in European orthographies*. British Journal of Psychology, 94(2), 143–174.

Scheppert, A., Heeringa, W., Golubovic, J., Gooskens, C. (2017). *Write as you speak? A cross-linguistic investigation of orthographic transparency in Germanic, Romance, and Slavic languages*. W: M. Wieling, G. van Noord i G. Bouma (eds.), *From semantics to dialectometry* (s. 303–313). College Publications.

Share, D.L. (2008). *On the anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an „outlier” orthography*. Psychological Bulletin, 134(4), 584.

Stańczyk, P. (2016). *Wykształcenie ludności II Rzeczypospolitej w świetle badań GUS*. Społeczeństwo i Ekonomia, 1(5), 7–26.

Stopińska-Pajak, A. (1994). *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*. Uniwersytet Śląski.

Szczepański, J. (1971). *Pamiętniki a wiedza o polskim społeczeństwie*. W: S. Adamczyk, S. Dyksiński i F. Jakubczak (red.), *Pół wieku pamiętnikarstwa polskiego* (s. 26–28). b.w.

Thompkins, A.C., Binder, K.S. (2003). *A comparison of the factors affecting reading performance of functionally illiterate adults and children matched by reading level*. Reading Research Quarterly, 38(2), 236–258.

Vágvölgyi, R., Coldea, A., Dresler, T., Schrader, J., Nuerk, H.C. (2016). *A review about functional illiteracy: Definition, cognitive, linguistic, and numerical aspects*. Frontiers in Psychology, 7, 1617. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01617>

Worek, B. (2011). *Kształcenie przez całe życie w polskiej edukacji. System, perspektywa czy płynna rzeczywistość?* W: M. Niezgoda (red.), *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce* (s. 107–126). Wydawnictwo UJ.

Zasacka, Z., Chymkowski, R. (2023). *Stan czytelnictwa książek w Polsce w roku 2022*. Biblioteka Narodowa.