

Paweł Rudnicki

DZIAŁANIA OPOZYCJI POLITYCZNEJ W LATACH 70. I 80. W PRL NA RZECZ EDUKACJI OBYWATELSKIEJ. REFLEKSJE NAD POMINIĘTYM DYSKURSEM

Debaty dotyczące opozycji demokratycznej i drogi do zmiany władzy i systemu w 1989 roku nieraz doprowadzały opinię publiczną do wzburzenia. Merytoryczne dyskusje często uniemożliwiały spory personalne, kwestie ideologiczne czy zabawy polityką historyczną. Rozważania naukowe dotyczące działalności organizacji opozycyjnych głównie odbywają się w środowiskach politologów, socjologów czy historyków. Wydaje się jednak, że poza kwestiami historycznymi, społecznymi czy politycznymi (ale nie w oderwaniu od nich) ważnym, lecz marginalizowanym kontekstem działalności opozycyjnej jest jej wymiar edukacyjny, który w istotny sposób wpłynął na świadomość nie tylko uczestników czy sympatyków opozycji, ale w gruncie rzeczy na całe społeczeństwo. Wydaje się, że, ignorując aspekt edukacyjny opozycji, trudno w pełni wytłumaczyć: jak doszło do zmiany społecznej; w jaki sposób ludzie zdobyli świadomość opresji rzeczywistości, w której od lat funkcjonowali; w jaki sposób zdobyli wiedzę, jak stawiać opór totalitarnemu państwu? W dwudziestą rocznicę zmiany systemowej warto przyjrzeć się niezwykłym działaniom edukacyjnym, które towarzyszyły działalności opozycji w Polsce w latach 70. i 80.

Rozważaniom w niniejszym tekście będą poddane wątki (niezależnej od państwa) obywatelskiej edukacji dorosłych dokonywanej w warunkach nielegalnej działalności politycznej. Niezwykle istotne w tym kontekście jest to, że była to sytuacja, w której obywatele sprzeciwili się woli państwa totalitarnego i mimo całej opresji jakiej doświadczyli, wyszli zwycięsko ze zmagania, w których (jak się zdawało) nie mieli szans. Zdobywana przez ludzi wiedza dawała im szansę na krytyczne podejście do rzeczywistości. Miała charakter nieformalny i dokonywała demistyfikacji treści, które przyswoili w szkołach państwowych, do których uczęszczali.

Edukacja towarzysząca działalności opozycyjnej była daleka od form organizacji szkolnictwa w PRL i ukazywała, że edukacja nie musi być zorganizowana totalitarnie na podobieństwo państwa. Szkoły przestały być miejscami jedynie słusznej wiedzy, nauczyciele przestali być wszechwiedzący, uczniowie zyskali możliwość uczenia się

wykraczającego poza formalne kanony. Działania edukacyjne w ramach opozycji także stawały się formą kontestacji systemu. Uczestnictwo w wykładach, dyskusjach, wiecach, czytanie wydawnictw podziemnych, nasłuchiwanie audycji, tworzenie niezależnych (quasi)instytucji edukacyjnych było wyrazem sprzeciwu wobec państwa. Ocena tych edukacyjnych kontekstów działalności opozycyjnej dokonywana z perspektywy kilku dekad pozwala na dostrzeżenie edukacyjnego fenomenu, który – jak się wydaje – jest przy badaniu opozycji demokratycznej dyskursem nieco pominiętym. Tym, co przykuwa uwagę, jest mianowicie realizacja licznych pedagogicznych i andragogicznych teorii. Istotne w tym kontekście wydają się dwie kwestie. Po pierwsze realizowane działania edukacyjne, mimo że można odnieść je do teorii, zdarzyły się obok nich, a czasami je nawet wyprzedziły (zwłaszcza pedagogiczny dyskurs postmodernizmu). Po drugie była to edukacja w działaniu, absolutnie rezygnująca ze wszystkich restrykcyjnych elementów systemu oświatowego, odkłamująca fałszerstwa państwa totalitarnego, ale nie pozbawiona ideologii. Celem tej edukacyjnej aktywności miał być samorozwój i samoświadomość ludzi oraz zdolność do kreowania własnej rzeczywistości. W sytuacji ostrej konfrontacji z władzą ludzie uczący się w działalności opozycyjnej ukazali, że społeczeństwo może edukować się bez/mimo szkoły, że wiedza stwarza możliwości faktycznej emancypacji, a społeczeństwo, po to aby się edukować, nie potrzebuje maszyny biurokratycznej. Jeśli zestawimy oba te elementy, można dojść do wniosku, że teorie edukacyjne doby postmodernizmu zostały ze skutkiem zrealizowane w ramach działalności opozycyjnej lat 70. i 80. Jest to refleksja dotycząca tego, że oprócz akademickich rozważań, istotnych, lecz często pozostających na kartach niszowych czasopism specjalistycznych, edukacja dorosłych odbyła się całkowicie bez udziału władz, instytucji, systemów oceniania i... bez teoretyków. Sami działacze dostrzegli, jak istotna dla powodzenia działań opozycyjnych jest edukacja. Jak zauważa Kazimierz Przyszczykowski: „Nie sposób jednak nie zwrócić uwagi na fakt, że o «edukację (dla) nowej formacji» w latach siedemdziesiątych upomnieli się przede wszystkim opozycyjni politycy (Władysław Frasyniuk, Jacek Kuroń i Adam Michnik), a nie pedagodzy”¹.

Edukacja oparta na działaniu, na zbiorowym proteście, na podważeniu jedności przyczyniła się do zmiany społecznej. Władza nie doceniła, jak wielkie znaczenie dla ruchów opozycyjnych miała edukacja dokonywana przy okazji aktywności politycznych. To właśnie dzięki niej ludzie stworzyli alternatywę dla jednowymiarowego świata PRL. Ta odmienność opierała się na pluralizmie, społecznościach obywatelskich i wiedzy zdobywanej w wyniku realnej potrzeby.

¹ K. Przyszczykowski, *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji. Pomiędzy oporem, emancypacją i transformacją*, Poznań–Toruń 1993, s. 107.

Działanie na rzecz zmiany

Syntetyczne ujęcie działań edukacyjnych realizowanych w ramach opozycji demokratycznej w PRL można wyrazić w trzech pojęciach: wiedza, umiejętności, postawy. Doprowadziły one do skutecznego działania na rzecz zmiany. Wymienione kategorie same w sobie nie zaskakują, każdy bowiem system edukacyjny (a także społeczny) opiera się na wpajaniu wiedzy, utrwalaniu umiejętności oraz kształtowaniu postaw poprzez wychowanie, socjalizację i edukację (w dowolnej kolejności). Jak słusznie zauważa Zygmunt Bauman:

Tajemnica każdego trwałego (czyli skutecznie reprodukującego się) systemu społecznego polega na przekształceniu „funkcjonalnych wymogów” w motywy działań aktywnych jednostek. [...] tajemnica skutecznej „socjalizacji” polega na sprawianiu, aby jednostki chciały robić to, czego system od nich wymaga. Cel ten można osiągnąć w sposób jawny przez zdobycie poparcia dla zadeklarowanych (i uzgodnionych) interesów „całości społecznej”, takiej jak państwo lub naród, za pomocą różnorodnych procesów określanym mianem „wzbudzania ducha”, „edukacji obywatelskiej” lub „indoktrynacji ideologicznej”. [...] Można go także osiągnąć pośrednio przez jawne lub potajemne narzucanie czy wpajanie określonych wzorów behawioralnych, a także wzorów radzenia sobie w trudnej sytuacji. Kiedy ludzie zaczną według nich postępować (a nie ma innej możliwości, skoro alternatywne rozwiązania i umiejętności potrzebne do wcielania ich w życie stają się przestarzałe i zanikają) podtrzymują tym samym system².

W tej perspektywie brak przejawów krytycznego podejścia do edukacji, wychowania czy socjalizacji, który był (i jest) zauważalny w programach i systemach edukacyjnych, w działaniach państw i społeczeństw, które o wiele częściej stawiały na obywatelstwo swoich obywateli, aniżeli na ich oświecenie. W działaniach systemu edukacyjnego każde z tych pojęć jest dokładnie opisane, usystematyzowane, czy wręcz zaprogramowane. Efektem każdego z nich winien być człowiek jakiego oczekuje władza. Mimo zasadniczych różnic między systemami społecznymi model pożądanego przez władzę obywatela jest zadziwiająco zbliżony i dający się ogólnie opisać słowami takimi jak: podporządkowany, przewidywalny, realizujący wskazywane cele³. Mając obywateli o takich przymiotach, władza nie musiała się obawiać, że tworzony przez nią system mógł zostać zakwestionowany. Z większością problemów władza radziła sobie umiejętnie, alokując posiadane zasoby wobec tych, które wymagały środków bardziej radykalnych, władza używała argumentu siły, którym dysponowała (zwykle w majestacie tworzonego przez siebie prawa).

Większość XX-wiecznych społecznych kontestacji prędzej lub później stawała się na tyle nieszkodliwa, że władze przestawały się ich obawiać. Polska droga do

² Z. Bauman, *Życie w pośpiechu, czyli wyzwania dla edukacji w epoce płynnej nowoczesności*, [w:] i d e m, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, tłum. J. Konieczny, Kraków 2007, s. 171.

³ Zbieżności te można zauważyć w modelu *homosovieticusa* (Zinowiew, Tischner), jak i człowieka jednowymiarowego (Marcuse).

zmiany systemu jest jedną z nielicznych, które skończyły się bezkrwawym przejściem władzy i reorganizacją systemu. Edukacyjne wymiary działań prowadzących do tej zmiany opierają się na wykorzystaniu wiedzy jako instrumentu pozwalającego dokonać rzeczywistego opisu świata. To z kolei umożliwiło ukazanie nieswiadomym obywatelom, w jakim państwie żyją, jakim manipulacjom podlegają i jak wyjść poza opresyjną rzeczywistość. Demaskacji władzy można było dokonać dzięki likwidacji formalnych ograniczeń dystrybuowania i zdobywania wiedzy, demystyfikacji edukacyjnych przekłamań, czy wyjaśnianiu niedopowiedzeń. Zasadniczo emancypacyjna funkcja edukacji w czasach opozycji była realizowana przeciw zindoktrynowanym programom kształcenia i przeciw reżimowym placówkom oświatowym. Umiejętności, które pojawiły się w kontekście działalności opozycyjnej, dotyczyły w kwestiach *stricte* edukacyjnych zdolności do przełamania tradycyjnych edukacyjnych podziałów na: nauczycieli i uczniów; wewnętrzny świat szkoły – rzeczywisty świat osoby uczącej się; nakaz podporządkowania osób uczących się – prawo do bycia sobą. I czerpania z tego wyłomu inspiracji do funkcjonowania jako człowiek świadomy i odpowiedzialny obywatel. Podstawową kategorią w zakresie postaw stała się obywatelskość rozumiana jako odpowiedzialność za państwo realizowana (początkowo) w próbach naprawy systemu, a finalnie jako działanie skierowane przeciw reżimowi. Kategoria obywatelskości, jak łatwo się domyślić, nie była także neutralna ideologicznie⁴.

W działalności opozycji demokratycznej niezwykle istotnym elementem było uzyskanie krytycznej świadomości dotyczącej systemu totalitarnego, zrozumienie na czym polega jego siła. Trafnego rozpoznania dokonał J. Kuroń:

Za podstawową właściwość systemu totalitarnego uznaliśmy [...] wyłączenie społeczeństwa z organizacji, a co za tym idzie, atomizację społeczną i rozkład więzi. Stąd zasadniczym elementem wszelkich działań na rzecz demokracji jest samoorganizacja społeczna, to jest tworzenie samorządnych, niezależnych od władz państwowych organizacji skupiających większość, czy w każdym razie znaczną część społeczeństwa⁵.

Samoorganizacja i samokształcenie stały się początkami zmiany całkowicie oddolnej i skierowanej początkowo nie tyle przeciw systemowi, lecz na rzecz jego odmiany. Władza totalitarna jednak nie podjęła kwestii jakiegokolwiek przemiany. Nie musiała, bo pozornie siła, jaką miała, dawała jej poczucie absolutnej przewagi. Działalność opozycyjna koncentrowała się na stworzeniu obywatelskiej alternatywy wobec państwa. Przykładem takich obywatelskich działań stały się na przykład: Komitet Obrony Robotników (KOR), Ruch Obrony Praw Człowieka i Obywatela, a ostatecznie także NSZZ „Solidarność”. Ludzie tworzący opozycję zdobyli świadomość, że tylko aktywność

⁴ Zarówno władza totalitarna, jak i opozycjoniści chętnie posługiwali się tym terminem, kreując go wedle swoich założeń ideologicznych.

⁵ J. Kuroń, *Polityka i odpowiedzialność*, Londyn 1984, s. 51.

samych obywateli, zorganizowanych poza aparatem państwa, daje szansę na skuteczne działanie. Ważną opozycyjną ideą stało się hasło J. Kuronia „Nie palcie komitetów, zakładajcie własne!”, które oddawało ideę obywatelskiego działania. Stworzyć organizacje, które mogą samodzielnie działać, dając tym samym dowód, że nie tylko władza może zabierać głos, równocześnie nie podejmując otwartej konfrontacji z władzą. Podejmowane oddolne działania doprowadziły do istotnych zmian w relacjach grup dotąd nieznanających wspólnego języka robotników i inteligencji. Władza do pewnego momentu skutecznie szczuła na siebie te grupy. Tragiczne doświadczenia wydarzeń w Poznaniu w 1956 roku, na Wybrzeżu w 1970 roku, czy w Radomiu w 1976 roku uświadomiły robotnikom i inteligencji, że osobno nie ma możliwości skutecznego działania. Opozycyjny alians stworzył szansę na zorganizowanie nie ze względu na grupę zawodową, wykształcenie czy pochodzenie⁶, ale skierowaną na naprawę systemu, który postrzegany był jako wadliwie działający. Komitet Obrony Robotników stał się przykładem organizacji, która w sposób mądry, pomysłowy i skuteczny dokonywała kontestacji systemu poprzez samooorganizowanie i obywatelską aktywność.

Jaką edukację proponowali więc niepokorni z tamtych lat? Głównym ich celem było stworzenie w świadomości politycznej obrazu swojego (poszczególnych ludzi), który rozładowałby napięcia dręczące jednostkę w konkretnym środowisku i czynił ową sytuację bardziej przejrzystą. Program ten był adresowany do społeczeństwa, jak ma postępować. [...] W mniejszym stopniu zwracano uwagę na stworzenie spójnego systemu poglądów interpretujących teraźniejszość i formułujących ideał przyszłości, opartego na świadomym wyborze określonego systemu wartości⁷.

Zarzewiem buntu był KOR, a w każdym razie dobitnie ukazywał, że władze nie mogą nie liczyć się z opozycją. Ludzie, którzy tworzyli organizację, byli rozpoznawani i wiarygodni. Zwykle mieli już status wroga publicznego (z J. Kuroniem i A. Michnikiem na czele). Jan Józef Lipski, współtwórca KOR-u, tak opisuje jego istotę:

Na czym idea KOR-u polegała przede wszystkim? [...] Po pierwsze, był to pomysł na działalność apelującą przede wszystkim do wartości etycznych, do ogólnych zasad moralnych, a nie do postaw politycznych. [...] Totalitaryzm na tym właśnie polega, że w ostatecznej konsekwencji wszystko staje się polityką, bo władza dąży do kontrolowania wszystkiego. Przede wszystkim chce ona jednak regulować sumienia ludzkie w zakresie spraw społecznych, by reagowały według kolejnych uchwał i decyzji tej władzy. [...] Po drugie, był to pomysł na działalność jawną, bez

⁶ Nie do końca się to udało. W wykładach UL brali udział w większości inteligenci, robotnicy z czasem zaczęli się pojawiać na spotkaniach, ale nie byli większością. UL stwarzał możliwość spotkania pokoleń. Oprócz ludzi młodych w spotkaniach brali udział również ludzie z pokolenia ich dziadków. Podejmowane dyskusje były szansą na nawiązanie dialogu między grupami społecznymi i pokoleniami.

⁷ K. Przyszczypkowski, *Wychowanie obywatelskie w koncepcjach edukacyjnych opozycji politycznej w Polsce w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń-Poznań 1998, s. 87.

ukrywania istnienia Komitetu, jego składu, a nawet z ostentacyjnym podaniem do wiadomości publicznej adresów i telefonów. Pomysł ten był pochodną dotychczasowych form protestów, gdy sygnatariusz listu, deklaracji lub petycji podpisywał się imieniem i nazwiskiem, a więc się ujawniał. [...] Po trzecie, był to pomysł na działalność nie tylko jawną, lecz i legalną. [...] Nawet samo istnienie Komitetu, którego legalność kwestionowały władze bezpieczeństwa, gdyż KOR nigdy nie podjął kroków w celu zarejestrowania się i uzyskania tą drogą zezwolenia na działalność, znajdowało uzasadnienie prawne: w PRL obowiązuje w tym zakresie stara ustawa z lat trzydziestych, która przewiduje możliwość tworzenia dla doraźnych celów (pomoc powoździanom, pogorzelncom itp.) komitetów bez rejestracji: w dodatku KOR miał tylko jedną cechę organizacji, to jest członkostwo, nie miał zaś statutu, prezesa czy składek⁸.

Działania Komitetu początkowo dotyczyły wsparcia materialnego dla poszkodowanych i zapewnienia im opieki w różnych wymiarach (np. prawnym). Później KOR stał się centrum wymiany informacji o represjach, miejscem gdzie koordynowano działania opozycyjne i swoistą agencją informacyjną, która dystrybuowała wiadomości o sytuacji w Polsce poza granice kraju. W tej organizacji pojawiły się pomysły na zorganizowanie Uniwersytetu Latającego i Towarzystwa Kursów Naukowych jako przestrzeni edukacyjnych wspierających działania opozycji.

Uniwersytet Latający działał wśród innych, podobnych inicjatyw, a wszystkie one przygotowywały powstanie sformalizowanej instytucji, jaką miało być Towarzystwo Kursów Naukowych. Często te same osoby brały udział w różnych przedsięwzięciach bądź jako organizatorzy i wykładowcy, bądź jako uczestnicy i słuchacze. Dzięki temu możliwe było powstanie dużego środowiska osób w różnym stopniu zaangażowanych w działalność opozycyjną, ale w większości znających się osobiście, często ze sobą zaprzyjaźnionych, solidarnie reagujących na represje czy szkany ze strony władz⁹.

W tym kontekście zróżnicowane środowisko tworzące KOR było istotnym wsparciem, bowiem stawało się naturalnym zapleczem intelektualnym przy podejmowanych działaniach edukacyjnych. Sporo osób udzielało się publicystycznie, naukowo i edukacyjnie, publikując w podziemiu ważne teksty, uwiarygodniając tytułami naukowymi czy swoimi nazwiskami działania edukacyjne, w końcu biorąc udział w licznych wykładach, prelekcjach i dyskusjach. Ludzie tworzący KOR, mimo że pochodzili z różnych środowisk, mieli różny światopogląd i podejście do polityki, stworzyli bardzo silną organizację, która dała skuteczny odpór działaniom władzy. Wojciech Onyszkiewicz, jeden z członków KOR, podkreślał: „Mieliśmy świadomość, że żyjemy w kraju, w którym ostateczną, choć bardzo rzadko wypowiadającą się instancją, są robotnicy. W 1976 r. każdy miał w głowie, że tym razem trzeba dołączyć się do buntu”¹⁰. Działania podej-

⁸ J.J. Lipski, *KOR. Komitet Obrony Robotników – Komitet Samoobrony Społecznej*, Warszawa 2006, s. 129-131.

⁹ R. Terlecki, *Uniwersytet Latający, 1977-1978*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2000, t. 39, s. 118.

¹⁰ *Wypowiedź Wojciecha Onyszkiewicza, działacza KOR*, [w:] M. Kołodziejczyk, *NiepoKORni*, „Polityka. Pomocnik Historyczny” 2006, nr 19.

omowane przez KOR okazały się skuteczne. Liczne rozprawy, w których przedstawiciele Komitetu byli obrońcami, wsparcie materialne dla rodzin skazywanych robotników, ale również i akcje informacyjne sprawiły, że Komitet był postrzegany jako kluczowa organizacja opozycyjna. „Biuletyny KOR-u i teksty, docierające przez Wolną Europę odmieniły ludzi. Determinacja i odwaga KOR-owców przełamały wytrwale wznoszony przez władze mur nieufności dzielący robotników od środowisk uniwersyteckich i inteligencji. Ale i jeszcze jeden mur zdawał się pękać. KOR był laicki, działał z dala od struktur Kościoła”¹¹. Organizacja stała się pewnego rodzaju pomostem między tymi wszystkimi, którzy dotąd nie mieli szansy bądź okazji do tego, aby się spotkać, porozmawiać, poznać. Komitet pozwolił na zbliżenie grup, które dotąd nie próbowały podjąć między sobą prawdziwej dyskusji. To zjednoczenie tak różnych środowisk w ramach jednej organizacji dało impuls do działania. Być może pierwszy raz pojawiła się realna szansa, by ci wszyscy, którzy dotąd mimo wiedzy, co trzeba zmieniać w systemie, nie byli samodzielnie w stanie dokonać przemiany, w KOR, w grupie zyskują zdolność działania skutecznego. Tak się stało. „KOR to był fantastyczny pomysł polityczny, ale cały czas strasznie pilnowano, żeby nie wkroczyć w prawdziwą politykę – w politykę, która polega na wybieraniu opcji ideowej. Popieraliśmy każdą inicjatywę, jeśli była względnie przyzwoita i broniliśmy wszystkich, którzy się w jakiś sposób samoorganizowali”¹². Mimo to KOR był istotnym politycznym graczem przed erą Solidarności. Działania podejmowane przeciw władzy były tak pomyślane, aby nie prowokowały otwartej riposty, mimo tego i tak osoby tworzące i współpracujące z Komitetem były represjonowane, skazywane w procesach politycznych, maltretowane psychicznie i fizycznie oraz szczute przez propagandę. Jednak władzy nie udało się pokonać tej organizacji opozycyjnej. Jeśli chodzi o kwestie edukacyjne, to najistotniejszym elementem w działalności KOR-u stała się świadomość, że ludzie chcą wiedzieć i przekonanie, że należy im wiedzy dostarczać.

W Deklaracji TKN stwierdzano też, że bez poszukiwania prawdy o świecie i samym sobie nie mogą kształtować się twórcze, samodzielne postawy ludzi. TKN były tą formą edukacji, w której promowano odmienny od dotychczas oficjalnie funkcjonującego paradygmat edukacji, a także refleksji nad edukacją. [...] Animatorzy TKN świadomi tych potrzeb pragną pomóc tym wszystkim, którzy przez samokształcenie chcą wzbogacić swą wiedzę. Zaczątkiem tej działalności było powołanie grup samokształceniowych, które miały studiować wybrane zagadnienia historii, socjologii, ekonomii, literaturoznawstwa, filozofii i pedagogiki. Zróżnicowane były formy działania TKN: wykłady, opieka stypendialna, kontakty naukowe z zagranicą, działalność wydawnicza, sympozja [...]”¹³.

¹¹ A. Boniecki, *Tak, jak to dziś pamiętam*, „Tygodnik Powszechny”, <http://www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/59/boniecki.html>, 29 kwietnia 2006.

¹² S. Blumsztajn, M. Okoński, *Robiliśmy niemożliwe*, „Tygodnik Powszechny”, <http://www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/59/blumsztajn.html>, 29 kwietnia 2006.

¹³ K. Przyszczypkowski, *Opozycja polityczna w Polsce...*, s. 43.

Podziemne wydawnictwa, nagrania wykładów i przemówień, liczne tytuły prasy podziemnej kolportowane po Polsce, inicjatywy edukacyjne, takie jak TKN i Uniwersytet Latający i niezliczone koła samokształceniowe, to wszystko zaczęło się wówczas. Oczywiście nie tylko za sprawą działań KOR-u, ale i innych organizacji podziemnych, ale to właśnie wtedy zaczęła się dokonywać edukacja, która faktycznie pozwoliła na dotarcie do mas i wzbudzenie w nich refleksji. Właśnie wówczas, w tym szczególnym kontekście edukacja odegrała bardzo istotną rolę. Dzięki niej można było ukazać, jak kontestować system, na czym polega jego opresja i jak z nią walczyć. Wiedza, którą ludzie zdobywali, dawała kompetencje krytyczne, których nigdy wcześniej nie mieli. Edukację ujarzmiającą zamieniono na wyzwalającą, której nakazem jest zmiana opresyjnych warunków życia, która mogła dokonać się przez działanie. Siłą opozycji demokratycznej stała się umiejętność angażowania ludzi do działania. Nauczyć ludzi, jak sobie radzić z władzą, jak się sprzeciwiać ograniczającej rzeczywistości, jak organizować się w grupy i w końcu jak uczyć się dla siebie i społeczeństwa. Ta idea działania została opisana przez J. Kurońa w kilkanaście lat po przełomie 1989 roku. Jej głównym przekazem było kontrolowanie własnego życia i aktywne tworzenie rzeczywistości bez czekania, aż ktoś ją zagospodaruje. We wstępie *Działania* J. Kuroń pisał: „Jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami. Panować nad swoim życiem można tylko w działaniu stanowiącym udział w partnerskim współdziałaniu z innymi ludźmi”¹⁴. Tak funkcjonował KOR, Uniwersytet Latający czy TKN, takie aktywizujące podejście do rzeczywistości dawało możliwość angażowania ludzi, czynienia ich odpowiedzialnymi za swoje biografie i edukowania ich w zakresie umożliwiającym emancypację.

Edukacja w opozycji. Między nowoczesnością a ponowoczesnością

Tradycyjny, technologiczny model kształcenia dorosłych w PRL opierał się na masowej produkcji ludzi wiedzących mniej więcej to samo, podobnie odczuwających, przygotowanych do realizacji zadań zleconych przez innych. Jak pisze Mieczysław Malewski

[...] zasadniczym zadaniem nauczyciela dorosłych jest „wlewanie przez lejek” gotowej i nieproblematicznej wiedzy do pustych krypt umysłów słuchaczy oraz odzwierciedlenie w ich świadomości obrazu świata, w którym przyjdzie (przyszło) im żyć i pracować. Obraz ten jest prezentowany jako system naturalnie istniejących instytucji, ról społecznych, norm moralnych oraz procedur postępowania [...]”¹⁵.

¹⁴ J. Kuroń, *Działanie. Jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami*, Wrocław 2002, s. 5.

¹⁵ M. Malewski, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 1, s. 48.

Przystosowanie do oczekiwań władzy, dzięki technologicznemu kształceniu, stało się względnie prostą czynnością. Rozbudowany system oświatowy, gwarantujący dostęp do edukacji w połączeniu z szeroką gamą wzmocnień pozytywnych bądź negatywnych, pozwalał na całkiem skuteczną kontrolę społeczną dokonywaną poprzez edukację. Wiedza przekazywana w placówkach oświatowych była zespolona z oficjalnym programem władzy, indoktrynacja stała się dla władzy naturalnym składnikiem edukacji. Podobnie zresztą jak tworzenie szkolnych podziałów, z klasycznym, na nauczycieli i uczniów, na czele. Nauczyciel był więc tym ważniejszym i lepszym, dodatkowo miał wiedzę, której nie można było kwestionować i władzę nad uczniami. Dzięki swoim przymiotom stawał się jednocześnie wytwórcą mas, urzędnikiem państwowym realizującym program władzy oraz utrwalaczem systemu, który swoją pracą uwiarygodniał. Rola ucznia oznaczała podległość, bezrefleksyjne i encyklopedyczne przyswajanie wiedzy podawanej przez nauczycieli oraz przyjmowanie sposobu myślenia propagowanego przez placówki oświatowe. W tym kontekście wiedza stawała się istotnym czynnikiem prowadzącym do podporządkowania społecznego, z którego władza chętnie korzystała.

Działania edukacyjne PRL-owskich władz, realizowane na skalę masową, sprawiały, że dostęp do oświaty był łatwiejszy niż kiedykolwiek wcześniej. To dawało szansę, których nigdy wcześniej w takim wymiarze w kraju nie było. Edukacja dorosłych wraz z zapewnionym miejscem pracy wzmocniała wizerunek władzy państwowej, która nie tylko kształciła, ale od razu zatrudniała ludzi, dając im przekonanie, że są państwu potrzebni oraz że potrzebują państwa, by istnieć. Jak pisał ówczesny dydaktyk: „[...] kształcenie dorosłych w instytucjach oświatowych dzięki upowszechnianiu treści [...] kultury, reprezentacyjnej przyczynia się do zbliżenia wszystkich grup społecznych narodu, a tym samym zwiększa jego spójność, czyli jest czynnikiem integracyjnym”¹⁶. Edukacja integrowała dokładnie wedle zamiarów władzy. Dawała szansę centralnego sterowania społeczeństwem ludzi myślących wedle określonych wzorów. Koncepcja *homosovieticus* ukazywała, na kim władzy szczególnie zależy. Masy podporządkowane, bezwolne, intelektualnie zniewolone, kierujące główną aktywność na zdobycie reglamentowanych dóbr materialnych. Edukacja stała się skuteczną formą zarządzania społeczeństwem podporządkowanym. Sprowadzona do funkcji adaptacyjnych pozwalała na przystosowywanie całych mas ludzi do funkcjonowania w sposób, jakiego oczekiwała władza. Dla poszczególnych jednostek nie musiało to być odczucie wysoce opresyjne. Władza za darmo kształciła, zapewniała pracę, niewysokie, lecz dosyć regularnie dostarczane socjalne benefity i zwalniała od licznych trosk, organizując wiele aktywności, które potencjalnie nie powinny być dla niej istotne. Ale na tym właśnie polegała siła

¹⁶ F. Urbańczyk, *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław 1973, s. 136.

systemu totalitarnie zorganizowanego. Pozbawić ludzi inicjatywy, kreować ich życie i przyzwyczajać do tego, że wszystko zawdzięczają władzy. W zamian oczekiwać posłuszeństwa i decyzyjności sprzężonej z wymaganiami władzy. Edukacja w tym kontekście stała się przestrzenią idealną do podporządkowywania sobie mas.

Ponowoczesne konteksty edukacji dekonstruują przestrzeń edukacyjną w każdym praktycznie wymiarze. Rola szkoły jako klasycznej instytucji edukacyjnej kontrolowanej przez władzę została zakwestionowana. Krytycznie zorientowani badacze zarzucali jej ideologizację, technicyzację, umasowienie i uprzedmiotowienie uczniów i nauczycieli. Dostrzegali w instytucjach edukacyjnych miejsca obezwładniania człowieka. Ukryty program edukacji formalnej pozwalał na produkowanie rzesz ludzi wykształconych, ale jednocześnie nierozumiejących otaczającego świata, pozbawionych refleksji. Krytyka edukacji dokonywana między innymi przez Illicha, Freire, Chomsky'ego, McLarena, Giroux'a, Miller czy Meighana ukazywała, jak dramatyczne może być bawienie się uczniami i nauczycielami. Badacze jednoznacznie wskazywali, że największym beneficjentem tak manipulowanej edukacji jest władza. Szkoły, programy nauczania, systemy ocen pozwalały na tworzenie zasad przyjmowanych jako naturalne przez uczniów (w każdym wieku), nauczycieli i środowisko. Szkoła została rozpoznana jako instytucja mogąca faktycznie ograniczać ludzi. Stąd proponowane alternatywy wskazują na odejście od formalnie zorganizowanej edukacji¹⁷. Oczywiście szkoła pozostała (i niezmiennie pozostanie) naczelną instytucją edukacyjną, bo jej pozycja jest społecznie utrwalona tak bardzo, że nie ma większych złudzeń co do tego, że przestanie istnieć. Pedagodzy krytyczni zaczęli dostrzegać, że przestrzenie edukacyjnego wyzwolenia oznaczają edukację, która jest realizowana z własnej potrzeby osoby uczącej się i jest skierowana na rozumienie. Taka edukacja jest możliwa absolutnie w każdym miejscu, warunkiem kluczowym jest posiadanie takiej potrzeby. Wiedza przestała być oderwana od rzeczywistości i zaczęła się łączyć z biografiami osób uczących i uczących się. Nauczyciel w ponowoczesnych koncepcjach świadomie zrezygnował z opresyjnych atrybutów, stając się facylitatorem, transformatywnym intelektualistą czy (baumanowskim) tłumaczem. Wyzbywając się świadomie symboli przemocy, zyskał dostęp do świata uczniów. W ten sposób stał się równoprawnym uczestnikiem edukacji. Osoby uczące się również porzuciły uczniowską rolę, zyskując prawo do edukowania się wedle własnych potrzeb. Te dekonstrukcje doprowadziły, zwłaszcza w kontekście edukacji dorosłych, do bardzo istotnych zmian. Model technologiczny, mimo że nie do końca wyeliminowany, został w płynnej nowoczesności skonfrontowany z humanistyczno-

¹⁷ Zob. I. Illich, *Spoleczeństwo bez szkoły*, tłum. F. Ciemna, przedm. B. Suchodolski, Warszawa 1976; D. Gribble, *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, Kraków 2005.

krytycznymi¹⁸ założeniami edukacji, wedle których osoba ucząca się decyduje, jakiej wiedzy potrzebuje i w jaki sposób ją zdobędzie. Zdobywana wiedza koresponduje z jej doświadczeniem i powinna być użyteczna przede wszystkim w wymiarze jednostkowym. Coraz więcej dorosłych zaczęło uczyć się dla siebie, bez przymusu. Uczenie się przestało być sprowadzane do formalnych zajęć, określonych programem, czasem czy ocenami. Stało się działaniem silniej niż kiedykolwiek wcześniej wpływającym na życie w pozytywny, rozwijający jednostkę sposób. Sprawilo to, że kategorie całościowego uczenia się zaczęły być wpisywane w programy polityk społecznych i edukacyjnych państw zachodnich. Nawet władze korzystające dotąd z tradycyjnej edukacji dostrzegły, jakie skutki przynoszą edukacyjne przemiany. W warunkach gospodarki opartej na wiedzy społeczeństwa uczące się stały się dla władzy strategicznym kapitałem rozwojowym państw, potencjalnym źródłem ich zamożności. Nowe formy edukacji oddziałują w istotny sposób obywatelsko. Wpływały na świadomość ludzi, wzmagaly zainteresowanie światem i prowadziły do kreowania społeczeństwa obywatelskiego. Zdobywana wiedza dawała ludziom możliwość postrzegania swojej rzeczywistości w sposób krytyczny i refleksyjny. Człowiek w czasach płynnej nowoczesności, aby rozumieć szybko zmieniający się świat, musi nieustannie aktualizować wiedzę, orientować się w kwestiach globalnych i lokalnych, to wymaga o wiele większej świadomości i zaangażowania w procesy zdobywania wiedzy. To zmusza również do przyjmowania określonych postaw i podejmowania działań. Efektem, być może najistotniejszym uczenia się osób dorosłych w ponowoczesności, jest zrozumienie, że edukacja jest istotnym elementem funkcjonowania, ważniejszym niż kiedykolwiek wcześniej¹⁹.

To wiedza o człowieku, jego doświadczenia i zdolność rozumienia rzeczywistości, w której istnieje, czynią go zdolnym do kontrolowania swojego życia (co nie oznacza upowszechnienia tej zdolności). Lata 90. i początek XXI wieku ukazują, że takie podejście jest racjonalne, daje ludziom możliwości, jakich wcześniej nie mieli. Odbiera również władzy strategiczną zdolność używania edukacji jako narzędzia kontroli społecznej. Co prawda publiczne instytucje edukacyjne (ze szkołą na czele) nadal przekazują dominującą ideologię, niemniej jednak w czasach płynnej nowoczesności ludzie nauczyli się edukować z rzeczywistości, co ogranicza wpływ władzy (o ile ludzie są w stanie krytycznie orientować się, w jaki sposób władza na nich wpływa w nowych warunkach). Edukacja w płynnej nowoczesności dała możliwość zrozumienia świata w sposób o wiele bardziej pełny aniżeli kiedykolwiek wcześniej. Ten mechanizm prezentuje Jack Mezirow w koncepcji uczenia się transformatywnego:

¹⁸ M. Malewski, *op. cit.*

¹⁹ Oczywiście to pozytywna wersja zmian edukacyjnych w ponowoczesności. Można bez większego trudu ukazać mankamenty edukacji w ponowoczesności na czele z patologiami rynków edukacyjnych, utowarowieniem edukacji, czy jej konsumencyjnymi wymiarami. Pominięcie tych kwestii jest dokonane w sposób świadomy na potrzeby niniejszego tekstu.

[...] uczenie się jest integralnym składnikiem życia ludzi i rozgrywa się w naturalnym układzie „człowiek-świat”. Informacje uzyskiwane z bycia w świecie są nieustannie konfrontowane z informacjami budującymi struktury życiowego doświadczenia, kreując dialektyczny proces interpretacji generującej nowe znaczenia i nowe sensory. W ten sposób rodzi się wiedza. Nie jest ona kanonem prawd ustanowionych przez autorytety, które to prawdy trzeba pamięciowo opanować, a następnie bezbłędnie i bezkrytycznie reprodukować²⁰.

Te zmiany w rozumieniu edukacji i wiedzy sprawiły, że stały się one również bardziej wymagające. Ciężar odpowiedzialności za zdobywanie wiedzy został przeniesiony na jednostkę, to zaś oznacza, że musi ona rozważniej wybierać i dokonywać rozróżnienia między tym, co jest rzeczywiście użyteczne i potrzebne do uzyskania świadomości, a co jest jedynie elementem edukacyjnego konsumeryzmu. Człowiek uczący się w ponowoczesności, o ile jest świadomy istoty edukacyjnych działań, ma szansę na funkcjonowanie w oderwaniu od licznych ograniczających przymusów, którym dawniej należało się podporządkować. To wyzwolenie jest być może również największym obciążeniem czasów płynnej nowoczesności.

W działaniach edukacyjnych opozycji demokratycznej można obecnie, z perspektywy kilku dekad, odnaleźć spotkanie modelu kształcenia opartego na kontrolowanych przez władzę instytucjach z działaniami edukacyjnymi, które dziś bez trudu można umiejscowić w pedagogicznym dyskursie ponowoczesności. Wszelkiego rodzaju edukacyjne wyzwolenia czy dekonstrukcje, które zdarzyły się właśnie wówczas ukazują jak istotna dla demokratyzacji życia społecznego jest wiedza i niezależne formy jej dystrybucji. Alternatywne instytucje edukacyjne, odejście od wiodącej roli państwa w zakresie kształcenia, kompetencje krytyczne uzyskiwane przez obywateli w procesie samokształcenia i obywatelskiego samowychowania ostatecznie zaowocowały obaleniem systemu totalitarnego. Rola, jaką odegrała w tym edukacja, nie jest, jak się wydaje, wystarczająco doceniana. Te wyprzedzające swoje czasy formy edukacyjne dały możliwość obserwacji, jak wiele można osiągnąć, tworząc postawy wobec rzeczywistości oparte na wiedzy krytycznej i umiejętności samostanowienia. Edukacja dokonywana przy okazji działalności opozycyjnej funkcjonowała na zasadzie sprzeciwu wobec jednowymiarowego kształcenia formalnego realizowanego przez państwowe instytucje edukacyjne. Brak możliwości jawnego działania, ograniczona możliwość przekazywania treści antysystemowych i liczne represje wobec ludzi opozycji wymusiły sposoby organizacji edukacji znacznie odbiegające od form realizowanych przez państwowe instytucje edukacyjne. Działania podejmowane w ramach Uniwersytetu Łatającego, Towarzystwa Kursów Naukowych, czy licznych kół samokształceniowych ukazywały inne podejście do edukacji, wiedzy, nauczania. Dobrowolność, refleksyjność i nastawienie na wyzwalające uczenie się sprawiły, że udział w wykładach, dyskusjach

²⁰ M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, Wrocław 1998, s. 106-115.

traktowano nie tylko jako element edukacji, ale nieskrępowanego społecznego istnienia. Edukacja realizowana w taki właśnie sposób stwarzała szanse na budowę społeczeństwa obywatelskiego. Kategoria obywatelskości stała się zresztą jedną z ważniejszych w edukacyjnych działaniach opozycji. Jak zauważa K. Przyszczykowski:

Poszukiwano w wychowaniu obywatelskim dobra wspólnego. Stwierdzono, że społeczeństwo obywatelskie to ten rodzaj społeczeństwa (pluralistycznego), które charakteryzuje się dobrem wspólnym i że tak, jak obywatelom greckiej *polis*, obyczaj nakazuje dbać o dobro wspólne. Tak rozumiana obywatelskość polegać miała na uczestnictwie jednostki w „my”, które obejmuje inne obszary życia społecznego i innych członków danego społeczeństwa. Dla opozycji politycznej obywatelskość była postawą normatywną i poznawczą. Polegała na świadomym i aktywnym uczestnictwie w „osobowości zbiorowej, ograniczającej i kształtującej jej decyzje i działania”. Mamy w tym przypadku do czynienia z jednej strony z postawą wykraczającą poza swoje nawyki i przyzwyczajenia, a z drugiej zaś ograniczenia określonych przywilejów lub ich wykorzystania dla realizowania dobra wspólnego. [...] Aby jednak społeczeństwo obywatelskie zaistniało, jego członkowie winni uświadomić sobie jego istnienie. Dostrzegali ten problem także ówcześni działacze opozycyjni. Niektórzy z nich z całą mocą akcentowali konieczność edukacji obywatelskiej społeczeństwa „wyuczonej bezradności”²¹.

Fenomen opozycji demokratycznej w kwestiach edukacyjnych opierał się na podważeniu uprawnień władzy w zakresie edukacji i przeniesieniu odpowiedzialności za własną edukację na ludzi. Nie chodzi rzecz jasna o neoliberalne podejście propagujące ten sam skutek (które pojawiło się zresztą po 1989 r.), ale o obywatelską świadomość ludzi zaangażowanych w opozycję. Było to trudne zadanie, bowiem należało się przyznać przed sobą, że posiadana dotąd wiedza była elementem propagandy, w którą ludzie często wierzyli. Równie istotna była chęć do zdobywania wiedzy, która zmuszała do rewizji sposobu myślenia. Zmiana w kwestiach edukacyjnych dokonała się na poziomie jednostek, społeczności, ale również w dużej mierze społeczeństwa. O ile jednostki świadomie podchodziły do samokształcenia, a społeczności wymagały od osób zaangażowanych wiedzy, aby skutecznie mogły w opozycji działać, to zmiana świadomości społecznej nastąpiła na drodze konfrontacji prawd przedstawianych przez władze z tym, co mówili znajomi, sąsiedzi, bliższa i dalsza rodzina, współpracownicy. Ślepa wiara w omnipotencję władzy zaczęła przegrywać z wątpliwościami, o których wspominało otoczenie. Ludzie nie potrafiący coraz częściej odnaleźć w narracjach władzy związków z rzeczywistością, zaczęli wierzyć osobom, które znali i które trafnie wskazywały mankamenty systemu. Wiedza o opresji systemu, jeśli ktoś zechciał ją dostrzec, płynęła zewsząd. Ludzie wraz z „karnawałem Solidarności” rzeczywiście zaczęli wierzyć, że coś się zmieni. Zaczynali również zdobywać świadomość, jak działać na rzecz zmiany. Była to wiedza z ulicy, z zakładów pracy, ze spotkań w gronie znajomych. Edukacja

²¹ K. Przyszczykowski, *Wychowanie obywatelskie w koncepcjach...*, s. 95.

niewymagająca certyfikatów, zaświadczeń, ocen. Zadziałał tu bez wątpienia mechanizm uczenia się nieformalnego, który Peter Alheit w 2002 roku opisywał w ten sposób:

Uczymy się podczas rozmowy z przyjaciółmi; uczymy się, próbując nowych rzeczy, uczymy się, oglądając telewizję i czytając książki, wertując katalogi czy przeglądając strony internetowe. Uczymy się wówczas, gdy zastanawiamy się nad czymś i gdy snujemy plany. Niezależnie od sposobu uczenia się, czy jest on spontaniczny, czy refleksyjny, nie możemy działać inaczej – uczniami pozostajemy przez całe nasze życie²².

Pomijając oczywiste różnice wynikające z technologii, opis jak najbardziej pasuje do aktywności podejmowanych przez środowiska opozycyjne w latach 70. i 80. Ludzie zaczęli edukować się w oderwaniu od programów oficjalnych. W związku brakiem wolnych mediów, działacze opozycji sami tworzyli tytuły prasowe czy wydawnictwa. Drugi obieg pozwalał wspierać działania edukacyjne.

Niezależna działalność naukowa i dydaktyczna nie byłaby możliwa bez dostępu do książek, oficjalnie zakazanych, a jeżeli przechowywanych w nielicznych bibliotekach, to wydawanych do korzystania na miejscu jedynie posiadaczom specjalnych pozwoleń. Dlatego zakładano podziemne wypożyczalnie, z których pierwsza uruchomiona została w Warszawie w 1977 roku. [...] Biblioteka zaopatrywana była m.in. w książki przemycane z paryskiego Instytutu Literackiego i w 1978 roku dysponowała już trzystoma tytułami, a ponadto setką numerów miesięcznika „Kultura” [...]. Od jesieni 1977 roku działała w Krakowie podziemna biblioteka SKS-u, posiadająca książki i czasopisma wydawane nielegalnie, czyli w tzw. „drugim obiegu”, a także opublikowane na emigracji i przemycane do kraju. [...] Kilkaset wydawnictw podzielonych zostało na kilka zbiorów i ukrytych w kilku prywatnych mieszkaniach. Zaufani czytelnicy mogli składać zamówienia u prowadzącej bibliotekę, a następnie na tydzień lub dwa wypożyczyli zamówioną książkę²³.

Działania edukacyjne realizowane w ramach opozycji sprawiły, że wiara w system przestała być czymś niepodważalnym. Zostało to dokonane poprzez aktywność obywatelską. Władza totalitarna zaczęła tracić zdolność kreowania rzeczywistość przez jednowymiarową opowieść o świecie. Opozycja, rozbijając ten monopol, zdobyła szanse na przekonanie ludzi do swoich racji. Ludzi z różnych zawodów, grup, różnie uposażonych, wykształconych itd. Każdy bowiem, chcąc lub nie, otrzymywał krytyczne informacje od swojego otoczenia. Inne informacje otrzymywała inteligencja, robotnicy czy chłopci, ale za każdym razem zdobywana wiedza jednakowo krytycznie odnosiła się do rzeczywistości. Siła opozycji została zbudowana przez masowe poparcie jej działań, to zaś – jak się wydaje – stało się możliwe właśnie dzięki edukacji nieformalnej.

²² P. Alheit, *Podwójne oblicze całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2, s. 55.

²³ R. Terlecki, *Uniwersytet Latający*, s. 119-120.

Zakończenie

Obserwując liczne podsumowania dwudziestolecia, zmiany transformacyjnej dokonywane obecnie w wielu środowiskach trudno dostrzec, aby podkreślano wagę czy chociażby obecność działań edukacyjnych dla dokonanej zmiany społecznej. Pomijanie dyskursu edukacyjnego jest poważnym przeoczeniem, które nie pozwala na dostrzeżenie, jak bardzo istotną rolę przy zmianie systemowej odegrało wyzwalające uczenie się świadomych obywateli. Fenomen działań edukacyjnych, który można odnaleźć w działalności opozycyjnej, wydaje się absolutnie niepowtarzalny chociażby w dzisiejszych warunkach. Ówczesna edukacja, tak jak w teoriach krytycznych, sprawiała, że ludzie mieli szansę na rzeczywistą odmianę nie tylko własnych biografii, ale również świata, w którym funkcjonowali. To szczególnie istotna wiedza zwłaszcza w kontekście tego, że obecnie coraz częściej edukacja sprzyja działaniom adaptującym do zastanych warunków życia. W społeczeństwie, w którym głównym wyróżnikiem jednostek staje się coraz bardziej kreatywnie napisane CV, edukacja funkcjonuje jako coś, co należy mieć, aby móc to wpisać na kartkę, która może skłoni kogoś, aby zatrudnił jej właściciela/właścicielkę. Tym bardziej warto przyjrzeć się nie tak wcale odległym czasom i działaniom edukacyjnym, które wielu osobom pozwoliły zrozumieć rzeczywistość i podjąć działanie na rzecz jej przemiany.

ACTIVITIES OF POLITICAL OPPOSITION IN PEOPLE'S REPUBLIC OF POLAND (PRL) OF 1970S AND 1980S IN FIELD OF CIVIC EDUCATION. REFLECTIONS OVER NEGLECTED DISCOURSE

S u m m a r y

The article presents activities oriented toward an independent civic adult education under a totalitarian regime. The text is intended as a voice in the debate about the opposition's victory over the communist rule – the debate that is still on, twenty years after the systemic transition began. In the mainstream discussions about the paths leading to transition and democratization of the system there is no mention of education. Educational dimension of oppositional activities in the PRL helped people to acquire critical understanding of their civil and political situation and provided the means to raise their awareness. It was education that conditioned a collective action against the system. From the pedagogical point of view, forms of this educational activity seem very interesting. Referring to both the critical education, some contexts of post-pedagogy and to biographical and lifelong learning they well preceded academic theories of that period. Education in the times of the mass opposition movement was of an informal character and reached beyond the official educational system. This informal education resulted in greater understanding of the experienced oppression and provided the motivation to overthrow the regime. The description of these educational activities reveals the significance of the socially-involved education for the processes of emancipation.