

## **IDEA OŚWIATY DOROSŁYCH WEDŁUG FRANCISZKA URBAŃCZYKA. ZARYS PROBLEMU**

Z końcem XIX wieku zmiany o charakterze społeczno-ekonomicznym, jakich doświadczały społeczeństwa europejskie, miały przemożny wpływ na poziom ich świadomości. W sposób znaczący wzrosło wśród nich zapotrzebowanie na edukację, w szczególności dorosłej ich części. Stąd w obszarze refleksji pedagogicznej poczęła się kształtować nowa dyscyplina – oświata dorosłych, która w drugiej połowie XX wieku wyodrębniła się jako pełnoprawna subdyscyplina nauk pedagogicznych. Mowa o andragogice (Wojciechowski i in., 1986, s. 20–23, Aleksander, 2009, s. 32–38).

Wśród licznego grona prekursorów idei kształcenia dorosłych w Polsce (Aleksander, 2009, s. 52–61) wymienia się Kazimierza Osińskiego (1738–1802), Stanisława Staszica (1755–1826), Jana B. Chodźko (1777–1851), Lucjana H. Siemieńskiego (1807–1877), Konrada Prószyńskiego (1851–1908), Jadwigę Dziubińską (1874–1937), Stanisława Michalskiego (1865–1949), Antoniego Konewkę (1885–1944), Kazimierza Kornilowicza (1892–1939), Helenę Radlińską (1879–1954), Ignacego Solarza (1891–1940), Zofię Solarzową (1902–1988), Maksymiliana Siemieńskiego (1905–1966), Kazimierza Wojciechowskiego (1905–1994) czy Joannę Landy-Tołwińską (1906–1930), natomiast rzadko kiedy pojawia się nazwisko Franciszka Urbańczyka (1900–1976).

A jest to pewnego rodzaju zaniedbanie, wszak to niewątpliwie niedooceniony twórca podstaw teorii i praktyki kształcenia dorosłych w dwudziestowiecznej Polsce. Wyjątek stanowią słowniki pedagogiczne autorstwa Wincentego Okonia, w których zawsze znajduje się chociaż krótka informacja poświęcona temu pedagogowi. Należy podkreślić, iż Tadeusz Aleksander uważa Urbańczyka za jednego z «inicjatorów i twórców polskiej dydaktyki dorosłych» (Aleksander, 2007, s. 1158). Podobną opinię wyraził również Czesław Kupisiewicz, który nazywa tego ostatniego krakowskim andragogiem (Kupisiewicz, 2007, s. 12).

W centrum zainteresowań Franciszka Urbańczyka pozostawała oświata dorosłych. W latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku poświęcił się on pracy społeczno-oświatowej. Jeszcze przed wojną pracował jako dydaktyk w szkole średniej (Urbańczyk, 1960, s. 12). W latach pięćdziesiątych był on związany z Katedrą Kultury i Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie nawiązał współpracę z Zygmuntem Mysłakowskim oraz

Maksymilianem Siemińskim. W tamtym okresie Urbańczyk był autorem następujących prac: *Oświata dorosłych w naukach pedagogicznych 1945–1956* (Warszawa 1957); *Uczenie się dorosłych* (Warszawa 1950), Urbańczyk przetłumaczył pracę Thorndike’a z języka angielskiego: *Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej* (Warszawa 1959); *Zasady nauczania matematyki* (Warszawa 1960). W kolejnych dwóch dekadach poprzedniego wieku na rynku wydawniczym ukazały się najważniejsze prace tego autora poświęcone oświacie dorosłych, a mianowicie: *Dydaktyka dorosłych* (Wrocław – Warszawa – Kraków 1965, wyd. I), *Dydaktyka dorosłych* (Wrocław–Warszawa – Kraków – Gdańsk 1973, wyd. II zmienione i rozszerzone); *Problemy oświaty dorosłych* (Warszawa 1973) (Aleksander, 2009, s. 12); *Wybrane problemy liceów dla pracujących* (Warszawa 1977). Krakowski andragog swoją twórczością wydatnie przyczynił się do wzmocnienia fundamentów andragogiki polskiej, bowiem jak pisze Tadeusz Wujek «całokształt dorobku naukowego F. Urbańczyka stawia go (...) w rzędzie współtwórców współczesnej teorii oświaty dorosłych» (Wujek, 1996, s. 388).

Autor artykułu, dokonując interpretacji poglądów prezentowanych przez Franciszka Urbańczyka, w sposób zamierzony umiejscawia je w epoce, w której ten andragog tworzył. Zatem brak w tym artykule odniesień do współczesnych opracowań naukowych, a wszelkie problemy i kwestie oświaty dorosłych omawiane są w kontekście ocen i opinii, którymi kierował się sam pedagog.

Traktował on oświatę dorosłych jako, w najlepszym tego słowa znaczeniu, przykład działalności społecznej, która «zrodziła się z określonych potrzeb społecznych, a zwłaszcza z dążenia do zdobycia niepodległości, do emancypacji klasy robotniczej i warstwy chłopskiej, jak i do demokratyzacji społeczeństwa» (Urbańczyk, 1973b, s. 36), rozwijającej się tylko w określonych instytucjach i organizacjach społecznych. Należy pamiętać, iż pedagog ten w swojej twórczości nie pozostawał obojętny na dominujące w tamtym okresie trendy, które nakazywały eksponować zalety działalności dziewiętnastowiecznych socjalistów i komunistów. Podobnie wyglądała sytuacja z prezentowaną przez niego oceną aktywności na tym polu Polski Ludowej. Autor ma świadomość, iż czasy, w których tworzył Franciszek Urbańczyk nie pozwalały nikomu być obojętnym wobec systemu, niemniej jednak nie ma żadnych racjonalnych przesłanek ani pewnych informacji, dzięki którym można by ocenić działalność tego pedagoga jako jednoznacznie naganną czy też szlachetną. Poza tym autor artykułu jest przekonany, iż wszelka refleksja o charakterze naukowym powinna być osadzona na gruncie obiektywizmu światopoglądowego, w myśl którego perspektywa polityczna schodzi na plan dalszy, w sytuacji kiedy dyskurs dotyczy analizy problemów oświaty dorosłych. Dlatego też zamiast kontekstu politycznego eksponowana będzie wyłącznie analiza dorobku naukowego tego pedagoga i jej potencjalny wpływ na rozwój polskiej andragogiki.

### Oświata dorosłych a dorosłość

Zdaniem Franciszka Urbańczyka pojęcia „oświata dorosłych” używano zamiennie z terminami „praca oświatowa” czy praca „kulturalno-oświatowa”.

Kwestia oświaty osób dorosłych stanowiła dla niego ważki problem, wszak jest to ten rodzaj działalności społecznej, który za cel stawia sobie zaspokojenie potrzeb intelektualnych, etycznych, estetycznych, zawodowych czy wreszcie rozrywkowych dojrzałego człowieka. Istotne zatem wydaje się przybliżenie proponowanej przez krakowskiego andragoga definicji zagadnienia, które stanowi swoistą kanwę niniejszej publikacji. Otóż oświatę dorosłych utożsamiał on z ogółem „zabiegów o intencji wychowawczej, mających na celu umożliwienie ludziom dorosłym i dorastającej młodzieży, która nie korzysta ze szkół dla dzieci i młodzieży, zdobywanie wiedzy, życie kulturalne i rozrywkę w instytucjach i organizacjach społecznych specjalnie do tego celu powołanych i mających zadanie wychowawcze” (Ibidem, s. 14).

Zatem oświata dorosłych jest dla Urbańczyka procesem o intencji wychowawczej, w ramach którego z jednej strony pracownik oświatowy oddziałuje i przekazuje wiedzę uczniowi dorosłemu, z drugiej zaś strony istotne jest, aby w ramach tego procesu dorosły w sposób aktywny zdobywał wiedzę. Po to by, jak pisał, nauka stała się „dla dorosłego ucznia uświadomioną potrzebą” (Ibidem, s. 171).

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o granicę dorosłości andragog proponował, aby na człowieka dorosłego spojrzeć przez pryzmat trzech płaszczyzn – biologicznej, psychologicznej i społecznej, przy założeniu, że biologiczna dojrzałość stanowi wykładnię dla rozpatrywania jej w pozostałych kontekstach.

Jak zauważał, w powszechnej opinii zwykło się podejmować refleksję nad dorosłością, za kryterium przyjmując wiek. Niewątpliwą cezurę oddzielającą dzieciństwo od dorosłości stanowi 18 rok życia jednostki i ten warunek stanowi niewątpliwie o dojrzałości w kontekście biologicznym.

W poszukiwaniu wykładni dla perspektywy psychologicznej dorosłości należy poddać analizie rozmaite teorie psychologii rozwojowej. Wśród nich istnieje koncepcja, która, w opinii autora artykułu, dojrzewanie psychiczne traktuje jako proces naturalny dokonujący się poprzez czynności psychiczne „na tle dziedzicznie uwarunkowanych zmian w czynnościach komórek nerwowych i całego układu nerwowego” (Pieter, 1963, s. 61). Po dokonaniu tego typu zabiegu można stwierdzić, iż wraz z osiągnięciem przez młodego człowieka osiemnastego roku życia pojawia się w nim naturalna skłonność do autorefleksji, której efektem może być bardziej poważny i odpowiedzialny stosunek do siebie i do świata. Rozważania poświęcone dorosłości w aspekcie psychologicznym rodzą wątpliwości szczególnie, jeśli podjąć kwestię samodzielności czy odpowiedzialności człowieka. Jednak, jak twierdził ten andragog, brak zadowalającej definicji jest wynikiem złożoności i wieloaspektowości obu tych

pojęć. Natomiast był przekonany, iż omawiany rodzaj dojrzałości przejawić się może w „sproblematyzowaniu umysłu” (Urbańczyk, 1959, s. 339).

O społecznym aspekcie dojrzałości, w powszechnym przekonaniu, decydują wszelkie normy prawa stanowionego funkcjonujące w życiu społecznym, traktujące osiemnastoletniego człowieka jako dorosłego, oczywiście z pewnymi odstępstwami. Według Urbańczyka przejawem kontekstu społecznego dojrzałości jest niewątpliwie sytuacja, w której człowiek dorosły, ustabilizowany zawodowo (Rubinsztein, 1962, s. 211–212) i prywatnie podejmuje aktywność w konkretnej instytucji kształcenia dorosłych. Zdaniem polskiego pedagoga wpływ na podjęcie takiej decyzji miała niewątpliwie sytuacja społeczno-ekonomiczna jednostki. Pojawiła się bowiem u niej świadomość pewnego dysonansu, a biorąc pod uwagę fakt, iż pełniąc określone role społeczne, odczuwa pewne braki i niedogodności, dlatego też podjęła ona kroki mające na celu swój rozwój personalny. W opinii Urbańczyka świadomość pewnych deficytów okazuje się niezwykle kreatywnym bodźcem, bowiem w sytuacji kiedy jednostka nie ma takiej świadomości, trudno jest ją zmotywować do podjęcia jakiegokolwiek aktywności edukacyjnej. Chyba że, jak podkreślał andragog, sytuacja ma charakter nadzwyczajny. Dobrym przykładem może być okres dwudziestolecia międzywojennego i lata powojenne w Polsce, kiedy to potrzeba kształcenia była tak głęboka, że ludzie sami zapisywali się do szkół i na rozmaite kursy dla dorosłych, i nie potrzebowali do tego żadnego bodźca z zewnątrz. Twierdził on również, iż sytuacja uległa zmianie od roku 1949, kiedy to na różnych szczeblach edukacji dorosłych pojawiali się uczniowie, którzy niekoniecznie byli w stanie sprostać edukacyjnym wyzwaniom. Specyfika aktywności zawodowej ucznia dorosłego każe pamiętać, iż jego bierna postawa niekoniecznie musi być wynikiem braku zainteresowania czy przejawem dezaprobaty, sens tego zagadnienia doskonale oddają słowa E.L. Thorndike’a – amerykańskiego psychologa, który stwierdził, iż „Nie można się spodziewać, aby człowiek zmęczony całodzienną pracą w fabryce, urzędzie, gospodarstwie wiejskim lub domowym mógł się nauczyć w ciągu godziny tyle, ile by potrafił się nauczyć, gdyby nauka była jego głównym zajęciem” (Thorndike, 1951, s. 4).

### **Oświata dorosłych w ujęciu historycznym**

Franciszek Urbańczyk głównych przyczyn rozwoju oświaty dorosłych upatrywał nade wszystko w rozwoju przemysłu oraz w rozwoju nauki, które miały miejsce w drugiej połowie XVIII wieku. Istotny wpływ na te procesy, według niego, miała filozofia Oświecenia, działalność fizjokratów (Radlińska, 1964, s. 109, Bednarek, Jastrzębski, 1996, s. 116–117), a przede wszystkim transformacja, jaka dokonała się w gospodarce europejskiej. Uważał, iż oba te zjawiska – progres techniczny i naukowy – w sposób dalece istotny wpłynęły na jakość ludzkiego życia. Bowiem postępujący od połowy XIX wieku proces industrializacji ściśle powiązany był ze wzrostem poziomu świadomości

nie tylko jednostkowej, ale także społecznej. Rozwijający się tak gwałtownie przemysł wymusił wręcz na ludziach pracy konieczność posiadania przez nich określonych kwalifikacji bez względu na to, w jakim obszarze, czy umysłowym, czy technicznym, podejmowali oni aktywność zawodową. Pomiędzy procesem industrializacji a postępem naukowym pojawiła się wtedy głębsza zależność, którą określić można mianem sprzężenia zwrotnego. W sposób absolutnie trafny wyraził to John Ruskin (angielski pisarz i krytyk społeczny), który pisał: «Tylko praca może uzdrowić myśl i tylko myśl może uszczęśliwić pracę; myśl i praca nie mogą być bezkarnie od siebie oddzielone» (cyt za Hesen, 1931, s. 233, przypis 1).

Analizując dogłębnie te problemy, polski andragog stwierdził, iż oświata dorosłych najlepiej rozwinięta była w dziewiętnastowiecznej Anglii, która pozostawała naówczas niekwestionowanym liderem gospodarczym w Europie. Analogiczna sytuacja panowała w Stanach Zjednoczonych, gdzie edukacja dorosłych rozwijała się równie prężnie (Harwas, 1965, s. 50). Urbańczyk podaje przykład założonej w 1891 roku wielkiej międzynarodowej szkoły korespondencyjnej w Scranton w Pensylwanii, która swoją działalność rozpoczęła od kursów zawodowych dla górników, a w późniejszym czasie kursy prowadziła dla wielu innych zawodów (Urbańczyk, 1973b, s. 52).

Andragog, poddając analizie kwestię edukacji dorosłych na ziemiach polskich w pierwszej połowie XIX wieku (Radlińska, 1964, s. 54), stwierdził, że ze względu na ograniczenia natury politycznej (Polska pozostawała pod zabarami), jak i ekonomiczny niedorozwój, działania oświatowe do drugiej połowy tego wieku miały charakter niezwykle ograniczony. Dopiero z końcem wieku pomimo dość radykalnej polityki prowadzonej w zaborze rosyjskim i pruskim, pojawiły się stowarzyszenia oświatowe, które rozprowadzając czasopisma dla samouków, organizując odczyty czy spotkania poświęcone problematyce pedagogicznej, za cel swojej działalności obrały sobie walkę z analfabetyzmem (Urbańczyk, 1973b, s. 304).

Działania te skierowane były przede wszystkim do ludu, stąd w wieku XIX określeniem synonimicznym dla oświaty dorosłych był termin oświata ludowa.

Franciszek Urbańczyk wiele miejsca w swojej twórczości poświęcił kwestii oświaty dorosłych w Polsce Ludowej (Urbańczyk, 1964b, s. 229–235, Urbańczyk, 1964c, s. 287–295). Twierdził on, iż na rozwój edukacji dorosłych ogromny wpływ miał rewolucyjny charakter przemian społeczno-ustrojowo-gospodarczych, jakie dokonały się w Polsce po II wojnie światowej, a w szczególności przejęcie władzy przez klasy pracujące. Podkreślał, iż żywo były one zainteresowane stworzeniem inteligencji o proveniencji chłopsko-robotniczej (Urbańczyk, 1977, s. 14). Stąd też władze Polski Ludowej stworzyły faktycznie sprzyjający klimat do rozwoju oświaty dorosłych, zakładały państwowe szkoły dla pracujących, szkoły korespondencyjne, domy kultury różnego szczebla, w istotny sposób przyczyniły się również do istotnych

zmian w prawie bibliotecznym, dzięki któremu mogła powstawać struktura powszechnych bibliotek publicznych.

Podjęmowane w omawianym obszarze działania, zdaniem Urbańczyka, były swoiście rozumianą odpowiedzią na zachodzące w sposób niezwykle gwałtowny w wieku XX zmiany cywilizacyjne, warunkowane postępującą rewolucją naukowo-techniczną. Analizując kwestię uczenia się, kształcenia czy też wychowywania dorosłych z początków wieku XIX należy podkreślić, iż ogólna stabilizacja i powolny rozwój, nie zapowiadały takich zmian na tym polu. Stąd też wiele pracy musieli wykonać wszyscy propagatorzy idei oświaty dorosłych w wieku XIX i w pierwszej połowie wieku XX, aby uświadomić szerokim masom społeczeństwa, iż kształcenie zdobyte w młodości może być traktowane jedynie jako etap w całościowej edukacji. Co ciekawe sceptycyzm względem tej kwestii, zdaniem Urbańczyka, wyrażali nawet «wybitni uczeni, jak William James, [którzy] wypowiadali przekonanie, że wyjąwszy sprawy swego zawodu człowiek po 25 roku życia nie może już niczego się nauczyć» (Urbańczyk, 1962, s. 156).

### Kształcenie ustawiczne

Wydarzeniem w historii andragogiki była koncepcja „*life-long education*” B.A. Yeaxlee’a. Postulat całościowego kształcenia zaproponowany przez tego angielskiego działacza społecznego zdobywał od drugiej dekady XX wieku prawo obywatelstwa na całym niemal świecie (Urbańczyk, 1973a, s. 64).

W opinii polskich obywateli pokutowało przekonanie, iż wychowywanie ludzi dorosłych było działaniem jeśli nie przypadkowym, to już z całą pewnością bezskutecznym. Jak zauważa Urbańczyk, opierając się na niektórych polskich badaniach prowadzonych w latach sześćdziesiątych XX wieku nie tylko przez niego, ale także innych (1977, s. 48–52, 221–231), ludzie młodzi do 25 roku życia znacznie częściej nastawieni byli na osiągnięcie i podniesienie kwalifikacji niż osoby starsze. Chociaż, jak dodaje, nie była to stała tendencja i zalecał sukcesywną jej eksplorację (1973a, s. 95).

Analizując dorobek naukowy Franciszka Urbańczyka, nietrudno zauważyć, jak bliska była mu koncepcja ustawicznego kształcenia, którą niezwykle często podejmował w swojej refleksji nad ideą oświaty dorosłych.

Należy przede wszystkim podkreślić, iż w sposób jednoznaczny dokonywał rozdziału między pojęciami uczenia się oraz permanentnego kształcenia się. Otóż twierdził on, iż zakres znaczeniowy pierwszego z terminów sprowadzić można do działań, które podejmuje jednostka w trosce o swój rozwój umysłowy, czyli poprzez zdobywanie wiedzy oraz poprzez podnoszenie swoich zawodowych kwalifikacji. Drugi z terminów był już według niego ściśle związany z funkcjonowaniem określonych instytucji, których obowiązkiem było organizowanie procesu kształcenia dla osób nim zainteresowanych.

Dlatego też twierdził, iż uczenie ma charakter indywidualny (wolicjonalny) *a contrario* do kształcenia ustawicznego, które miało charakter powszechny bowiem wychodziło naprzeciw potrzebom społecznym. I, jak dodawał, to ostatnie warunkowane było przez czynniki społeczne, czyli władzę państwową czy zakład pracy. Zatem, można powiedzieć, iż uczenie się stanowi wypadkową zainteresowań jednostki, natomiast kształcenie ustawiczne jest odpowiedzią na społeczne zapotrzebowanie.

Ponadto był przekonany, iż kształcenie ustawiczne jest nieraz mylnie kojarzone ze wszelkimi przejawami aktywności edukacyjnej podejmowanej przez dorosłych. Według niego nosi ono znamiona procesualności, którą cechuje nade wszystko szeroka perspektywa czasowa, a ponadto przyczynia się ono do uaktualnienia i pogłębienia posiadanej już wiedzy. Twierdził, iż ten rodzaj kształcenia powinien być skierowany przede wszystkim do pracowników o bardzo wysokich kwalifikacjach. Natomiast działania krótkotrwałe, już nie mówiąc o tych jednorazowych nie mogą być rozpatrywane jako przejaw ustawicznego kształcenia. Zatem organizowane przez zakłady pracy, tudzież zakłady doskonalenia zawodowego, kursy kwalifikacyjne czy też działalność szkół zawodowych i ogólnokształcących dla pracujących, nie mogą być traktowane jako przejaw ustawicznego kształcenia.

Polski pedagog polemizuje również z definicjami kształcenia ustawicznego autorstwa P. Lengrand'a i A.S.M. Hely'ego, którzy utożsamiali je z zakrojona na szeroką skalę działalnością takich instytucji jak biblioteki, domy kultury, muzea, ogniska kulturalne, szkoły dla dorosłych czy uniwersytety ludowe. Twierdził on, że takie stanowisko skutkować by mogło wyparciem pojęcia „oświata dorosłych” przez „kształcenie ustawiczne” oraz mogłoby wytyczyć kierunek działania w sposób hasłowy. Stosowanie nowego terminu na oznaczenie oświaty dorosłych, w opinii tego andragoga, nie wносиłoby żadnych korzyści, a mogłoby jedynie zatuszować fakt, że w istocie mowa o kształceniu dorosłych (1973b, s. 71).

### **Motywy aktywności edukacyjnej dorosłych**

Ważnym zagadnieniem, które w opinii Urbańczyka, można traktować jako wstępne w refleksji nad ustawicznym kształceniem, jest kwestia motywów (potrzeb), którymi kieruje się uczeń dorosły. Polski pedagog podziela pogląd na problem motywu J.E. Murray'a, który twierdził, iż „jest [on] tym wewnętrznym czynnikiem, który inspiruje, ukierunkowuje i integruje zachowanie człowieka” (Murray, 1968, s. 10). Urbańczyk traktuje motyw jako potrzebę, która skłania człowieka do działania. Można zatem przytoczyć definicję potrzeb zaproponowaną przez Józefa Pietera, który twierdził, iż są to „obiektywne odpowiedniki różnopostaciowych przeżyć niezadowolienia lub braku” (Pieter, 1963, s. 209).

W opinii andragoga, należy więcej uwagi poświęcić potrzebom, które szczególnie w życiu osób dorosłych są stosunkowo nowe, a przez to nieznane. Reakcje na tego typu potrzebę – która może być wynikiem nowej sytuacji społecznej – są niezwykle zróżnicowane, od przypadkowych począwszy, a na tych, które generują złe samopoczucie skończywszy. Jednak najważniejsze jest, aby człowiek znalazł przedmiot, który zaspokoi tę nową potrzebę. Urbańczyk w sposób jednoznaczny twierdzi, iż jedynie intensywnie przeżywana przez dorosłego potrzeba może generować niezbędną do podjęcia określonej aktywności, dawkę energii. Warto zatem bliżej poznać motywy, dla których osoby dorosłe podejmują trud kształcenia i uczenia się (Urbanczyk, 1970, s. 63–80).

Pedagog tę kwestię poddał wnikliwej analizie, prowadząc badania własne. Na ich podstawie wyróżnił trzy rodzaje motywów, a mianowicie: utylitarne, społeczne i intelektualne (1977, s. 47).

Motywy utylitarne, zwane również praktycznymi, stanowią niezwykle silny bodziec dla jednostki, która podejmuje kształcenie, bowiem przede wszystkim pragnie ona poprawić swój status materialny. Wszak skala zarobków ma bezpośredni wpływ na jakość zaspokajanych potrzeb pierwotnych (piramida Masłowa). Jednak motywy praktyczne mają, zdaniem andragoga, bardziej złożony charakter. Przykładem może być sytuacja, w której uczeń dorosły nie jest podmiotem autonomicznym, zatem potrzeba usamodzielnienia będzie dla niego tym najbardziej praktycznym celem. Z kolei w sytuacji, kiedy zdobędzie zawód i pracę, będzie zabiegał o podnoszenie kwalifikacji, ale warunkiem koniecznym jest zadowolenie i satysfakcja z wykonywanej profesji (Ksieniewicz, 1961, s. 86). W przeciwnym przypadku, kiedy pracownik jest zdemotywowany, konieczność doksztalcenia również będzie miała rację bytu. Jednakże powodem będzie konieczność przebranzowienia się, która, jak zauważa andragog, stosunkowo często dotyczyła pracowników fizycznych, nisko wynagradzanych, ale również tych, którzy reprezentowali profesje, w których występowały uciążliwe warunki pracy, zagrażały kondycji zdrowotnej pracownika czy też były nieaprobowane społecznie. Jest wreszcie grupa obywateli na przykład rolnicy, którzy uczestnicząc w edukacji dorosłych chcieli poprzez podniesienie swoich kwalifikacji wpłynąć na poziom efektywności i innowacyjności działań, podejmowanych we własnym gospodarstwie. Do motywów o charakterze utylitarnym Urbanczyk zalicza również sytuacje, w których podjęte przez pracownika działania natury edukacyjnej są wynikiem nakazu czy wręcz przymusu, jaki wywiera na nim pracodawca. Andragog polemizował jednak z takim stanowiskiem. Jego koncepcja korespondowała z tezą sformułowaną przez niemieckiego pedagoga Grubera, który pisał, że „kształcenie dorosłych możliwe jest tylko na zasadzie zupełnej swobody i dobrowolności uczestnictwa” (Gruber, 1922, s. 7).

Potrzeby o charakterze społecznym to kolejny rodzaj motywów, którymi mogą kierować się dorośli uczniowie. Jednak, jak podkreśla pedagog,



stosunkowo rzadko pełnią one przewodnią rolę w procesie decyzyjnym osoby dorosłej. Eksplorując aspekt etiologiczny tego rodzaju motywacji, andragog wskazuje, iż osobie zainteresowanej zależy przede wszystkim na społecznym uznaniu i szacunku oraz na zdobyciu awansu społecznego, a wszystko to okazuje się możliwe dzięki wykształceniu.

Asumptem do tego typu działań mogą być różnego rodzaju względy, dajmy na to ambicjonalne, altruistyczne, środowiskowe. Dobrym przykładem tych ostatnich może być masowy udział społeczności wiejskiej tudzież małomiasteczkowej w jakimś przedsięwzięciu kulturalnym. Jest to niewątpliwie wynikiem wpływu zaangażowania autorytetów tegoż środowiska na współobywateli. Niejednokrotnie motywy mają charakter snobistyczny, co jest warunkowane potrzebą naśladownictwa innych. Do bardziej twórczych motywów zaliczyć należy przyjaźń, aktywne uczestniczenie w życiu organizacji społecznych, Urbańczyk wskazuje również opinię publiczną, którą traktuje jako niezwykle istotny czynnik motywujący do edukacji. Sytuacją, w której motyw natury społecznej stanowi swoistą dominantę, dotyczy osób doświadczających krzywd, a nawet upokorzeń wynikających z braku odpowiednich kwalifikacji czy wykształcenia. Jest to na tyle silny bodziec, że dorosły świadomie pragnie się kształcić, wykształcenie bowiem stanowi dla niego przepustkę do społecznego awansu.

Ostatni rodzaj motywów reprezentowany jest przez potrzeby natury intelektualnej. Można powiedzieć, iż przede wszystkim warunkowane są one poprzez ciekawość i chęć zgłębiania tajników określonego obszaru wiedzy, ponadto najistotniejsze wydaje się zaspokojenie wiedzy związanej z kształtowaniem postawy światopoglądowej. Postulat Franciszka Urbańczyka dotyczący tego problemu jest dość jasny i oczywisty, uważa, iż „potrzebny jest dobrze rozumiany kult nauki stanowiący niezbędny składnik kultury umysłu” (1973b, s. 99). Jednak, jak sam podkreśla, potrzeba interpretowania zjawisk i procesów rządzących otaczającym światem, nie jest niestety udziałem wszystkich ludzi, jest ona wypierana nie tylko przez potrzeby utylitarne (bytowe); kolejnym powodem może być również kwestia niezaspokojenia potrzeb społecznych, ale równie często rzeczywistym faktorem jest inercja umysłowa dorosłych. Andragog wyraża niepokój, iż brak umysłowego progresu i funkcjonowanie zdominowane przez nawykowe działania mogą prowadzić do sytuacji, w której człowiek stać się może „żywym manekinem” (Ibidem, s. 63).

Jednakże człowiek doznaje również potrzeby dowartościowywania się, a dzieje się to poprzez sukcesywny progres jego możliwości umysłowych, który stanowi doskonałą sposobność ku temu, aby tę potrzebę zaspokoić. Pożądany stan uczeń dorosły może osiągnąć tylko w drodze ciągłego kształcenia. Doskonale tę sytuację obrazowała rzeczywistość oświatowa, w której uczestniczył Urbańczyk. Twierdził on bowiem, że uczniowie dorośli niejednokrotnie bagatelizowali tę potrzebę, ale doświadczywszy jej poprzez pracę z książką

(Urbańczyk, 1964a, s. 68–71), odkrywali nieznanne sobie dotąd zainteresowania intelektualne, które następnie pragnęły zgłębiać.

Według andragoga kwestie dotyczące motywacji, pragnień i zainteresowań ludzi dorosłych stanowią niezwykle ważny element w refleksji poświęconej oświacie dorosłych. Na potwierdzenie tej tezy przytacza on słowa Eduarda Lindemana, którego uznać można za propagatora idei edukacji dorosłych. Ten amerykański pedagog pisał, iż dorośli pragną „inteligencji, siły i władzy, wyżycia się, wypowiedzenia się, wolności tworzenia, uznania, przyjemności, rozrywek, przyjaźni [...] Chcą być czymś, chcą, by się z nimi liczone; chcą, by ich talenty zostały wykorzystane; [...] Krótko mówiąc, pragną siebie doskonalić; to jest ich podstawowym, realistycznym celem” (Lindeman, 1926, s. 13–14).

### **Dorosłość – ukryty potencjał**

Roztaczając refleksję poświęconą szeroko rozumianej problematyce oświaty dorosłych, a opartą na spuściznie europejskiego kręgu kulturowego, trzeba stwierdzić, iż zagadnieniem tym interesowali się już myśliciele czasów starożytnych. Platon w swoim fundamentalnym dziele „Państwo”, planował również kształcenie obywateli w późniejszym okresie ich życia. Na potwierdzenie tych słów warto przytoczyć słowa głównej postaci tego dialogu, Sokratesa: „jak będą mieli po lat pięćdziesiąt to ci, którzy [...] okażą się najlepszymi [...] – i w praktyce i w teoriach – tych już trzeba doprowadzić do końca drogi [...], żeby wznieśli w górę światło swojej duszy [...]. A gdy zobaczą dobro samo, będą go używali jako pierwowzoru, [...]. I tak będą zawsze wychowywali drugie pokolenie ludzi takich samych” (Platon, 1997, s. 249).

Natomiast uczeń Platona, Arystoteles, *implicite* doceniając rolę dorosłych uczniów w procesie dydaktycznym, pisał, iż „młodzieniec nie jest odpowiednim słuchaczem wykładów nauki o państwie; brak mu bowiem doświadczenia w kwestiach życia praktycznego, [...]. Ponadto, ulegając łatwo namiętnościom, słuchałby tych wykładów na próżno i bez korzyści” (Arystoteles, 1956, s. 6).

Rozważania dotyczące omawianej kwestii nieobce były filozofom, myślicielom czy teoretykom w kolejnych epokach, ponadto intensywność przebiegu procesów społeczno-polityczno-gospodarczych w świecie, zaowocowały w XX wieku pojawieniem się poglądu, który nie tylko obalił tezę jakoby wiek stanowił przeszkodę natury edukacyjnej, ale zaczął dostrzegać jego pozytywny wpływ na naukowy rozwój człowieka. Doskonale wyraził to sam Urbańczyk w następujących słowach: „wielu wybitnych twórców (na przykład Galileusz, Gauss, Goethe, L.Tolstoj, Verdi, W.Wundt i in.) stworzyło wybitne, a nawet genialne dzieła w późnej starości (między 70. a 90. r. życia)” (1959b, s. 25).

### Podsumowanie

Według krakowskiego pedagoga, inicjując rozważania dotyczące kwestii andragogicznych, należy poznać uwarunkowania historyczne, społeczne, polityczne czy wreszcie gospodarcze tego zjawiska, a następnie wniknąć w jego specyfikę, eksponując kontekst etiologiczny.

Ponadto niezwykle istotne jest, aby zgłębić naturę dorosłości, dokonując jej analizy przez pryzmat bio-psycho-społeczny, trzeba bowiem poznać specyfikę i prawidłowości rządzące tym okresem ludzkiego bytowania. Wszak to warunek konieczny do dalszych studiów nad problematyką oświaty dorosłych. Poznawszy bowiem tę kwestię, łatwiej jest analizować zagadnienia związane z szeroko rozumianym kształceniem dorosłych.

Pedagog ten dokonał również rozgraniczenia znaczeniowego pomiędzy terminami uczenie się a kształcenie się, jeśli chodzi o osoby dorosłe. Według Urbańczyka oświata dorosłych powinna nade wszystko pełnić funkcje wychowawcze. Warto podkreślić, iż wiele miejsca w swojej twórczości poświęcił on problematyce motywacji kształcenia się dorosłych, a niektóre jego badania można uznać za pionierskie w tym obszarze.

Można zatem stwierdzić, iż według pedagoga nadrzędnym celem kształcenia dorosłych powinno być nie tylko przekazywanie wiadomości, ale nade wszystko kształtowanie określonych sprawności, nawyków i umiejętności. Wyzwaniom tym sprostać można tylko w przypadku, kiedy system edukacyjny będzie umiejętnie oddziaływał na każdą osobę dorosłą, którą wówczas można będzie traktować jako ucznia dorosłego (Urbańczyk, 1973a, s. 32), a trzeba dodać, iż dla krakowskiego pedagoga zagadnienie to było jednym z najistotniejszych postulatów w jego rozważaniach dotyczących idei oświaty dorosłych.

### Bibliografia

- Aleksander T. (2009), *Andragogika*, Radom – Kraków.
- Aleksander T. (2007), *hasło: Franciszek Urbańczyk*, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 6, Warszawa, s. 1158.
- Arystoteles (1956), *Etyka Nikomachejska*, Warszawa.
- Bednarek S., Jastrzębski J. (red.) *Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei. Od Absolutu do Żeromszczyzny*, Wrocław 1996.
- Gruber F. (1922), *Der Erwachsenenunterricht*, Munchen, s. 7 cyt. za: Urbańczyk F. (1965), *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław – Warszawa – Kraków, s. 68.
- Harwas E. (1965), recenzja książki Malcolma-Knowlesa, *The adult education movement in the United States*, New York 1962, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 1, s. 50.
- Hessen S. (1931), *Podstawy pedagogiki*, Warszawa.
- Ksieniewicz I. (1961), *Dorośli jako słuchacze kursów zawodowych*, „Oświata Dorosłych”, nr 2, s. 86.

Kupisiewicz Cz. (2007), *Krakowski andragog*, [w:] „Głos Nauczycielski”, nr 26, s.12.

Lindeman E.C., *The Meaning of Adult Education*, N. York, 1926, s. 13–14 cyt. za: Urbańczyk F. (1963), *Motywy postępowania a kształcenie się człowieka dorosłego*, „Oświata Dorosłych”, nr 10, s. 511.

Murray J.E. (1968), *Motywacja i uczucia*, Warszawa.

Pieter J. (1963), *Słownik psychologiczny*, Wrocław – Warszawa – Kraków.

Platon (1997), *Państwo. Prawa*, Kęty.

Radlińska H. (1964), *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław – Warszawa – Kraków.

Rubinsztejn S.L., 1962, s. 211–212 cyt za: Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1979, s. 145.

Thorndike E.L. (1951), *Uczenie się dorosłych*, Warszawa.

Urbańczyk F. (1959a) *Praca samodzielna ucznia szkoły korespondencyjnej*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 6, s. 339.

Urbańczyk F. (1959b), *Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej*, Warszawa.

Urbańczyk F. (1960), *Zasady nauczania matematyki*, Warszawa.

Urbańczyk F. (1962), *Możliwości uczenia się człowieka dorosłego*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 3, s. 156.

Urbańczyk F. (1964a), *Metody nauczania dorosłych*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 2, s. 68-71.

Urbańczyk F. (1964b), *Pedagogika dorosłych w XX leciu*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 5, s. 229–235.

Urbańczyk F. (1964c), *Pedagogika dorosłych w XX leciu*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 6, s. 287–295.

Urbańczyk F. (1965), *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław – Warszawa – Kraków.

Urbańczyk F. (1970), *Struktra motywów kształcenia się nauczycieli na studiach zaocznych w WSP oraz ich znaczenie społeczne*, [w:] *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, z. 14, s. 63–80.

Urbańczyk F. (1973a), *Dydaktyka dorosłych*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.

Urbańczyk F. (1973b), *Problemy oświaty dorosłych*, Warszawa.

Urbańczyk F. (1977), *Wybrane problemy liceów dla pracujących*, Warszawa.

Wojciechowski K. przy współpracy Maziarz Cz. i Nowak J. (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986.

Wujek T. (1996), *Powstanie i rozwój refleksji andragogicznej*, [w:] Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa, s. 388.

## Summary

### **Franciszek Urbańczyk's idea of adults' education. Outline of issues**

Keywords: Franciszek Urbańczyk, andragogy, adults' education, adult student, educational needs of adult persons, lifelong learning, history of polish andragogy.

Franciszek Urbańczyk (1900–1976) is not very popular, however a very important pioneer of polish andragogy. He mainly focused on the education of adults. He claimed that the reflection of adults' education should expose skills, habits and competences of adult students.

F. Urbańczyk made a very strong statement that education process initiator should always follow up-bringing purposes. In his thesis he focused a lot on historical context of this issue. This point of view clearly showed him the role of the permanent education in human development. It's worth to mention that the educator has made a border line between two ideas: learning and education when the subject is an adult person.

The significant role in his educational theory is the problem of motivation of adults' education.