

Summary

Military (the armed forces) in adult education system

Key-words: Adult education system, the armed forces, soldiers, system of armed forces training

An author making profile of adult education system, has show the army (the armed forces) as institution and environment, which meeting peculiar functions and tasks lead education activity in scope predicted (foreseen) for adults.

Peculiarity of the armed forces has been shown in modern conditions and role of education (in military – training) in system preparation of soldiers, military units and subunits for execution military and nonmilitary tasks. System of armed forces training has been displayed well, with particular stress on professional improvement. Moreover (furthermore) attention has been paid on different forms of education and cultural acts lead in military

II. TEORIA I PRAKTYKA EDUKACJI DOROSŁYCH ZA GRANICĄ

Hanna Solarczyk-Szwec

ANDRAGOGIKA W NIEMCZECH A ZEWNĘTRZNE, POŚREDNIE I WEWNĘTRZNE WARUNKI JEJ ROZWOJU*

Andragogika w Niemczech jest, tak jak inne nauki społeczne, zjawiskiem wieloznacznym, niespójnym, niedomkniętym, rozproszonym, co utrudnia jej analizę oraz ocenę. Podejmowanie takich działań wpływa na rozwój samoświadomości i przeciwdziała wyżej wymienionym procesom, może też być traktowane jako antidotum na procesy podważające sens jej istnienia. W tym celu przeprowadziłam badania, których celem było zrekonstruowanie procesu formowania się tożsamości jednej z lokalnych andragogik europejskich, mając na uwadze to, że analiza każdej dyscypliny naukowej może nas czegoś nauczyć, także i wówczas, kiedy zawiera pomyłki, błędy, uchybienia metodologiczne itd. Procedura badawcza obejmująca działania dwutorowe: chronologicznej rekonstrukcji i problemowego organizowania treści, miała przynieść odpowiedź na następujące pytania badawcze:

- I. Jakie ery i fazy można wyróżnić w rozwoju andragogiki niemieckiej? Co jest podstawą ich wyodrębnienia? W jakim stopniu kolejne etapy rozwoju andragogiki zrywały z tradycją etapów wcześniejszych?
- II. Jaka rolę odegrały warunki:
 - zewnętrzne (praktyka i polityka),
 - pośrednie (procesy instytucjonalizacji andragogiki),
 - wewnętrzne (wizja przedmiotu, metod badań oraz funkcji teorii)
 na poszczególnych etapach rozwoju andragogiki? Jaka andragogika powstała pod wpływem tych warunków? Jakie są słabe i mocne strony realizowanej w Niemczech strategii rozwoju andragogiki?

Wnioski na temat zagadnień zawartych w pytaniach badawczych znalazły się w podsumowaniach poszczególnych części i rozdziałów książki (Solarczyk, 2008). W tym miejscu skoncentruję się na kwestiach ujętych pod postacią powyższych pytań w sposób syntetyczny, a nie analityczny. Odpowiedzi na

* Artykuł zawiera wnioski z książki: Hanna Solarczyk, *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*, Wyd. UMK, Toruń 2008, ss. 387.

te pytania, oprócz walorów poznawczych, mogą być wykorzystane także jako kontekst porównawczy do badania i oceny innych lokalnych andragogik.

Andragogika niemiecka konsekwentnie definiuje się jako dyscyplina nauk o wychowaniu, co pozwala na przyjęcie zbieżnej z nią periodyzacji, która nie pozbawia nauki o edukacji dorosłych swojej specyfiki:

- I. **Era orientacji scjentyistycznej w andragogice** – pluralizm praktycznych koncepcji edukacji dorosłych (do 1919 r.)
- II. **Era orientacji hermeneutycznej w andragogice**
 - 1) spór między „starym” i „nowym” kierunkiem w Republice Weimarskiej.
 - 2) kontynuacja tradycji „nowego” kierunku w latach 50. XX w..
- III. **Era orientacji empirycznej w andragogice** – pragmatyzm lat 60. XX w. zwrot realistyczny
- IV. **Era orientacji krytycznej w andragogice**
 - 1) faza społeczno-krytyczna lat 70.: zwrot krytyczny,
 - 2) faza socjo-antropologiczna lat 80.: zwrot refleksyjny,
 - 3) faza postmodernistyczna lat 90.: zwrot konstruktywistyczny.

Podstawą wyróżnienia er w naukach o wychowaniu w Niemczech są dominujące w poszczególnych okresach orientacje metodologiczne, które andragogika przejmowała, co częściowo zwalniało ją z prowadzenia dyskursu metodologicznego, ale też i osłabiało jej naukowy rozwój. Andragogika, w ślad za nauką o wychowaniu, przeszła kolejne etapy rozwoju nauki w ujęciu Paulstona (Kwieciński 1994, s. 22): ortodoksji – rozwoju linearnego, heterodoksji – rozgałęziania i ścierania się różnych opcji i orientacji, w wyniku których dochodziło do teoretyczno-metodologicznych zwrotów, aż po heterogeniczność (w latach 90. XX w.), w której ścierające się obozy metateoretyczne zastąpiły pulsacyjne i oscylacyjne kategorie pojęciowe, organizujące refleksję naukową bez oczekiwania na zwroty. Rozwój niemieckiej andragogiki pokrywa się też z I fazą (empiryczną do lat 70. XX w.) i II fazą (poszukiwania metodologicznych alternatyw przy nasilającej się orientacji normatywnej w latach 70. i 80. XX w.) periodyzacji andragogiki w ujęciu Deshera i Hagana (Malewski 1998, s. 166 i nas.). Wątpliwości budzi to, czy weszła ona już w fazę teoretyczną – budowania autorskich map doniosłych problemów w konfrontacji z konkurencyjnymi przedstawicielami innych teorii, do czego wrócić w dalszej części podsumowania, rozważając relacje między praktyką i teorią edukacji dorosłych w Niemczech.

Jak już wspomniałam, andragogika w Niemczech definiuje siebie jako dyscyplinę pedagogiczną, wskazując na zagrożenia płynące z dominacji innych nauk: filozofii w erze normatywnej i hermeneutycznej, socjologii w erze empirycznej i krytycznej, a także psychologii w II fazie ery krytycznej, czy ekonomii w III fazie ery krytycznej, co miało wpływ albo na redukcję wymiaru pedagogicznego tej nauki, albo też nadmiernie go eksponowało kosztem niedostrzegania kontekstu działania pedagogicznego. Problem ten dotyczy kwestii inter/intradyscyplinarności andragogiki. W przypadku niemieckiej

andragogiki przeprowadzone badania wykazały, że nie wypracowała ona kryteriów asymilacji teorii innych dyscyplin, nie potrafi ich integrować z własnymi propozycjami teoretycznymi. Wyjścia szuka w ewoluowaniu w kierunku nauki intradyscyplinarnej opartej na badaniach empirycznych, stawiając pytania na punkcie sąsiadującym z własnej perspektywy, by zapobiec procesom dezintegracji andragogiki, jakie zaobserwowano pod koniec lat 80., co jest modelem „niebezpiecznie wąskim” i opartym „na utopijnych wartościach, które stworzyły pojęciowe więzienie dla każdego, kto będzie się nim posługiwał” (cyt. za: Malewski 1998, s. 141). Rozważania tego typu zeszyły na plan dalszy wraz z wejściem nauk społecznych w fazę refleksyjności (koniec lat 90. XX w.), tworząc otwarty na problemy sposób uprawiania nauki ponad granicami dyscyplinarnymi.

Kolejne ery i fazy rozwoju andragogiki wyznacza spłot zewnętrznych, pośrednich i wewnętrznych uwarunkowań rozwoju tej dyscypliny.

Szczególne znaczenie dla nauk społecznych mają uwarunkowania zewnętrzne: polityczne, gospodarcze, społeczne itd., ponieważ kształtują dominujący w danej fazie archetyp psychiki zbiorowej (Tarnas 2002, s. 513), który wpływa na dobór teorii i metodologii dla naukowego opisu i eksploracji nurtujących społeczeństwo problemów. Niemiecka andragogika w poszukiwaniu swojej tożsamości ulegała wpływom dojrzałych nauk, korzystając z paradigmatów społecznych (społeczeństwo kapitalistyczne, nowe ruchy społeczne, społeczeństwo ryzyka/emocji/edukacji/wiedzy/informacji, postmodernizm) i teorii nauki (hermeneutyczno-fenomenologiczna, empiryczno-analityczna, teoria krytyczna, pragmatyzm, konstruktywizm), co wiodło do wewnętrznych przełomów, zwrotów i nowych orientacji.

Martha Friedenthal-Haase, powołując się na koncepcję rozwoju teologii w Niemczech (2002, s. 20–22), w której wyróżnia się paradygmaty w zależności od ich zasięgu (makro, mezo, mini) oraz leżących u ich podstaw wartości, interesów i potrzeb, przedstawiła historyczny porządek i pluralizm paradygmatów andragogiki niemieckiej.

Makroparadygmatami andragogiki są w jej ujęciu filozofia oświecenia i romantyzmu oraz towarzyszące im modele nauki. Ich zmienność ma w dużym stopniu charakter sinusoidy. Na kolejnym poziomie znajdują się paradygmaty społeczne: społeczeństwa kapitalistycznego, integracji ludu, narodu, multikulturowości, edukacji całościowej. Na poziomie mezoparadygmatycznym andragogiki znalazły się także inne paradygmaty: religijny – dążenia do doskonałości, ekologiczny i feministyczny – jako alternatywy dla tradycyjnego społeczeństwa, edukacji pod wpływem „kryzysów”, edukacji zorientowanej na rynek pracy. Miniparadygmatami nazywa ona dominujące na danym etapie rozwoju edukacji dorosłych modele pracy oświatowej.

Tabela 1. Paradygmatyczne poziomy rozwoju andragogiki w Niemczech

Ery	I. era		II. era		IV. era		
	Pluralizm praktycznych koncepcji edukacji dorosłych (do 1919 r.)	Spór między „starym” i „nowym” kierunkiem (Republika Weimarska)	Kontynuacja tradycji „nowego” kierunku w latach 50.	Pragmatyzm lat 60.	Faza społeczno-krytyczna lat 70.	Faza socjoantropologiczna lat 80.	Faza postmodernistyczna lat 90.
Makro	Oświecenie: pozytywizm	Oświecenie: pozytywizm i romantyzm: hermeneutyka	Romantyzm: hermeneutyka i fenomenologia	Oświecenie: krytyczny racjonalizm	Oświecenie: teoria krytyczna	Romantyzm: hermeneutyka i fenomenologia	Pluralizm prądów filozoficznych i naukowych
Mezo	Spółczesność kapitalistyczna; ruch religijny i robotniczy	Integracja ludu (narodu) społeczeństwa niemieckiego	Reedukacja społeczeństwa niemieckiego	Edukacja zorientowana na rynek pracy	Edukacja zorientowana na rynek pracy	Ruch feministyczny, ekologiczny	Spółczesność: ryzyko, uczenia się, edukacja całościowa, multi-kulturowość
Mini	Ekstensywna praca oświatowa	Wspólnoty robocze jako oryginalna forma i metoda kształcenia dorosłych, zintegrowane uczenie się	„Pomoc życiowa”, „spotkanie”	Zorientowanie na potrzeby uczestników, łączenie teorii z praktyką	Kwalifikacje zawodowe	Wzory interpretacyjne	Uczenie się w codzienności, biograficzność

Źródło: Zestawienie własne na podstawie: M. Friedenthal-Haase, *Ideen, Personen, Institutionen*, München 2002.

Zmiana makroparadygmatu w andragogice niemieckiej następowała w wyniku przejmowania od nauki o wychowaniu mody na określony nurt nauki, na poziomie mezo i mikro – w efekcie nowych wartości i interesów zgłaszanych przez społeczeństwo lub praktykę zawodową. Szczególnie trwałość zachowują miniparadygmaty andragogiczne, co prowadzi do wniosku, że praktyka edukacji dorosłych rozwija się w dużym stopniu niezależnie od teorii andragogicznej. Jednocześnie im niższy poziom paradygmatyczny, tym wyraźniejsza kontynuacja poglądów, którym towarzyszy bogactwo zmieniających się w czasie sposobów ich praktycznego urzeczywistnienia. Wynika to z tego, że edukacja dorosłych i andragogika są szczególnie podatne na pozanaukowe wpływy, pełniąc funkcję barometrów społecznych. Na uwagę zasługuje twórcze rozwinięcie przez niemiecką andragogikę miniparadygmatów: zorientowania na uczestnika, badań biograficznych, refleksyjnego uczenia się, wzorców

interpretacyjnych, profesjonalnych struktur działania opisanych w planach studiów andragogicznych, co wskazuje na jej praktyczne aspiracje.

Wraz z nadejściem XXI w. andragogika niemiecka przestała czekać na rewolucję, nowe paradygmaty. W duchu postmodernizmu chce być systemem pluralistycznym i konkurującym ze sobą teorii i poglądów, by nie zamykać się na złożoność, zmienność i wielość problemów i alternatywnych sposobów ich rozwiązywania. W ten sposób andragogika staje się częścią rzeczywistości, której analizuje, co czyni ją podatną na ideologizację w imię społecznie (nie teoretycznie) ważnych problemów.

Wpływ warunków zewnętrznych, które w pracy reprezentują praktyka edukacji dorosłych i polityka (jako przejaw działalności państwa) na rozwój niemieckiej andragogiki jest także kluczowym zagadnieniem nauk społecznych, które rodzi pytania o użyteczność tych nauk, szczególnie praktyczną. Odpowiedź na te pytania nie jest łatwa, nie może też być jednoznaczna w odniesieniu do niemieckiej andragogiki.

Kategoria działania (praxis) jest silnie zakorzeniona w fenomenologicznej i hermeneutycznej tradycji filozofii i pedagogiki niemieckiej, w której pozostaje synonimem czynności racjonalnych, a nie praktycznych (działanie ze skutkiem). W fazach dominacji tych orientacji metodologicznych pedagogika, a w ślad za nią andragogika, pojmowały badania jako formę działania społecznego (np. badania w działaniu), teorię jako element autoidentyfikacji w sytuacjach działania, jako opis praktyki doświadczających świata podmiotów, świata przeżywanego (np. teoria ugruntowana), badacza jako uczestnika praktyki codziennej z wysokimi kompetencjami teoretycznymi. Ten nurt pedagogiki/andragogiki zorientowany na praktykę działania musiał rywalizować z nurtem aplikacyjnym, wyrastającym z tradycji pozytywistycznej, który zakładał, że badania są opisem mniemano identyfikowanej rzeczywistości, teoria – układem twierdzeń wyjaśniających prawidłowości i umożliwiających następstwo zdarzeń, badacz ekspertem wyposażonym w pewną wiedzę.

Nurt fenomenologiczno-hermeneutyczny zawiódł w niemieckiej pedagogice w obliczu wojny, ponieważ nie zakładał działań profilaktycznych. W związku z tym pedagogika/andragogika powojenna zwróciła się w kierunku scjentyzmu, który sprzyjał rozwojowi pedagogiki/andragogiki opartej na racjonalności adaptacyjnej. Teoria krytyczna doceniła obie tradycje badawcze i ich stosunek do praktyki, ale andragogika niemiecka w mniejszym stopniu zaadaptowała do swojej praktyki teorię krytycznego poznania, w większym stopniu zajęła się realizacją postulatu społecznego zaangażowania nauki. Wbrew swoim deklaracjom teoria krytyczna w wydaniu andragogicznym nie była krytyczna wobec potrzeb zgłaszanych przez praktykę edukacji dorosłych i polityków, ewoluując zgodnie z oczekiwaniami społeczeństwa w kierunku nauki praktycznie użytecznej. W tym miejscu rodzi się pytanie, jakiego typu praktyczność preferuje niemiecka andragogika: metodyczną (praktyczną) czy teoretyczną? Gdyby w poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie odwołać się do typologii badań w ujęciu K. Konarzewskiego (2000, s. 13), trzeba stwierdzić, że w niemieckiej andragogi-

ce dominują badania typu praktycznego: diagnostyczne i ewaluacyjne, które programowo nie zmierzają do budowania teorii. Być może wybór takiej strategii badawczej wynika z przekonania, że refleksja teoretyczna powinna bazować na dobrze rozpoznanej materii, w innym przypadku grozi jej zagubienie w rozległej przestrzeni kulturowo-społecznej. Także badania jakościowe niosą ze sobą w Niemczech mniejszy potencjał teoretyczny, a większy pod względem politycznym, podejmując problemy grup defaworyzowanych, by je następnie reprezentować w dyskursie społeczno-politycznym.

Dominujące w literaturze opisy praktyki edukacji dorosłych prezentują pełen wachlarz sposobów interpretacji i argumentacji: realistyczny (algorytmiczny), konfesyjny (daje wgląd w doświadczenia badaczy) i impresjonistyczny (refleksyjno-literacki) (Edwards 2003, s. 83–97) czy też w innym ujęciu: scjentyistyczny, retoryczno-topiczny i komunikacyjny (Morawski 1990, s. 113–120). Od czytelnika, praktyka, polityka, uczonego itd. zależy, czego będzie w nich szukał: wzorów do naśladowania, reguł stosowania czy inspiracji do myślenia. Błędem szukania „recept” obciążona jest recepcja andragogiki niemieckiej w Polsce, z drugiej strony niemiecka oferta teoretyczna jest tak dalece związana ze specyfiką praktyki edukacji dorosłych, że traci swój uniwersalny charakter, a tym samym użyteczność poza opisywanym kontekstem, np. za granicą. Współczesna sytuacja w naukach społecznych sprzyja konstruowaniu teorii o chwilowej i lokalnej ważności z uwagi na procesualny i zmienny charakter rzeczywistości, co utrudnia jej recepcję, analizę, ocenę.

Jestem skłonna zaryzykować stwierdzenie, że andragogika uprawiana w niemieckich uczelniach wyższych, zmierza w kierunku nauki refleksyjnej, która sterowana dyskursem społeczno-politycznym jest ofertą interpretacji eksplorowanego zjawiska z różnych teoretyczno-metodologicznych perspektyw. To nie unieważnia problemu teoretyczności andragogiki, ale stawia je na nowo w kwestii wymogów, jakie powinna ona spełniać z naukowego punktu widzenia. W niemieckiej i polskiej literaturze przedmiotu rzadko pojawiają się propozycje na ten temat. Godną uwagi i dyskusji jest oferta włoskiego andragoga – D. Demetrio, która obejmuje trzy poziomy rozważań: krytyczną refleksję danego obszaru, która wprowadza naukę na wyższy poziom (płaszczyzna konceptualna), sugestie dotyczące poszerzenia eksploracji (płaszczyzna empiryczna), propozycje kierunków działania (płaszczyzna pragmatyczna) (Demetrio 2006, s. 121). Jest to propozycja, która łączy różne rodzaje badań, sprzyja wytworzeniu wiedzy o różnym charakterze i zastosowaniu, pokazując kompleksowość problemów andragogicznych.

Należy docenić to, że niemiecka andragogika nie ucieka od zajmowania się praktyką edukacyjną i tematyzowania relacji między teorią i praktyką w rozważaniu o charakterze filozoficznym, które raczej propagują pewne idee, niż je udowadniają, co stało się popularne np. w Wielkiej Brytanii (Field 2003, s. 68). Stawia te zadania na pierwszym miejscu, spychając na dalsze pozycje abstrakcyjne dyskusje. Wydaje się, że lepszym rozwiązaniem byłaby nową wagą między wiedzą scjentyistyczną jako produktem badań empirycz-

nych w odpowiedzi na pytanie jak jest i co można zmienić w praktyce i wiedzą teurystyczną wytwarzaną w toku badań interpretatywnych, umożliwiających wgląd w rozumienie sensów działania pedagogicznego. Do kwestii społecznego zaangażowania i związanej z tym praktyczności wróć przy okazji omawiania problemu usytuowania niemieckiej andragogiki na osi między autonomią i heteronomią.

Pośrednie warunki rozwoju andragogiki niemieckiej opisują i wyjaśniają procesy instytucjonalizacji tej dyscypliny. Analiza historyczna wykazała, że nie sprawdziła się w dziele instytucjonalizacji andragogiki inicjatywa uniwersyteńska bez wsparcia praktyki, ani inicjatywa praktyki bez wsparcia uniwersyteńskiego, co skazuje obie dziedziny na współpracę dla osiągnięcia swoich celów. Procesy akademizacji andragogiki przyczyniły się do uniwersalizacji celów, teorii oraz teorii andragogicznych w wyniku dystansowania się od organizatorów edukacji dorosłych, co wpłynęło na ewolucję andragogiki od nauki praktycznej do nauki praktyczno-teoretycznej, która sprzyja realizacji takich funkcji nauki jak: tworzenie refleksyjnej teorii, rozwijanie kwalifikacji i kompetencji zawodowych, dostarczania instrumentów i metod działania (Faulstich 2003, s. 151). Działalność pozauniwersyteckich ośrodków naukowo-badawczych odciąża uczelnie wyższe z prowadzenia badań stosowanych oraz przeciwdziała negatywnym skutkom zjawiska „odwrotnej koordynacji”, które polega na tym, że nauka jest dla praktyków często tylko wówczas inspirująca, jeżeli jej hipotezy i poglądy odnoszą się bezpośrednio do specyficznych problemów praktyki, zamykając się w ten sposób na teoretyczną refleksję, alternatywne rozwiązania, eksperymenty. Niestety akademicka andragogika nie wykorzystuje tej sytuacji, by skoncentrować się na badaniach podstawowych i w ten sposób inspirować praktykę, chce jej służyć bezpośrednio, prowadząc także badania praktyczne, wikłając się dodatkowo w zagadnienia transferu wiedzy.

Wewnętrzny rozwój niemieckiej andragogiki odbywa się pod dużą presją warunków zewnętrznych, nie wykorzystując dogodnych warunków o charakterze pośrednim.

Przedmiot badań andragogicznych określają ciągle obecne, a przeciwstawne trendy: z jednej strony zawężanie przedmiotu badań do procesu nauczania i uczenia się dorosłych, co ma zapobiec dyfuzji problematyki andragogicznej oraz zabezpieczyć tożsamość andragogiki poprzez sformułowanie fundamentalnych pytań. Z drugiej strony nasila się podmiotowa orientacja, która naciska na stawianie problemów z pogranicza, formułowanie kontrowersyjnych hipotez, co stanowi pozytywną odpowiedź na postulaty Adorno i Habermasa, którzy opowiadają się za przekraczaniem granic, stawianiem otwartych pytań, unikaniem przedwczesnych tez, akceptacją sprzeczności oraz różnorodności zjawisk społecznych. Postmodernizm przynosi dalsze różnicowanie/rozmycie problematyki andragogicznej, ponieważ obejmuje aktywności dorosłych w szerokim ich kontekście. Wobec opisanych procesów kompromisem jest propozycja, która mówi o przedmiotach andragogiki i jej multidyscyplinarnym charakterze, układających się w schemat, którego jądro sta-

nowi uczenie i nauczanie dorosłych oraz krążących wokół niego czynnikach: społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturowych, instytucjonalnych itd., wyróżnionych w pracy jako zewnętrzne i pośrednie warunki rozwoju andragogiki. Ta kompleksowość przedmiotu badań andragogiki stawia uczonym nowe wymogi w kwestii redukcji problemów badawczych oraz integracji teoretycznych przyczynków. Na razie brakuje andragogom niemieckim na to czasu, ponieważ są zbyt mocno uwikłani w społeczno-polityczny dyskurs.

Wracając do zagadnień związanych z preferowaną strategią badawczą, chciałabym zwrócić uwagę na jej ściśle związki z empirią, ale nie tylko w ujęciu pozytywistycznym, ale także interpretatywnym. W obu kwestiach andragogika odwołuje się głównie do teorii socjologicznych, co sprzyja intelektualnej dyscyplinie, ale krępuje wolność badawczą i twórczą wyobraźnię uczonych. Szkoda, że teoria krytyczna, wobec której pokolenie '68 – dziś na najwyższych pozycjach akademickich – wykazuje dystans za rezerwę wobec rewolty studenckiej (Benton, Craib 2003, s. 135), nie odegrała większej roli w andragogice niemieckiej w dziedzinie teorii poznania, tylko pogłębiła jej związki z scjentyzmem – pewniejszą strategią w odbiorze społecznym. Trzeba jednak podkreślić, że badania andragogiczne także w Niemczech odchodzą od realizacji tradycyjnych funkcji (deskrypcyjnych, ekplanacyjnych, prognostycznych, prakseologicznych) i zmiierają w kierunku dekonstrukcji praktyki, aby zilustrować dynamikę przedmiotu badań, wskazywać nowe praktyki oraz jej opcje i sprzeczności.

W kwestii teorii andragogicznej jeszcze w latach 80. stawiano pytanie: Dlaczego nie ma jednej i spójnej teorii edukacji dorosłych? W odpowiedzi zwrócono uwagę na pluralizm praktyki edukacji dorosłych oraz konieczność uwzględniania historyczno-społecznych zależności, co powoduje, że teorie andragogiczne są uwarunkowane czasowo. Najlepiej widać to na przykładzie kolejnych (1977, 1993, 2004) koncepcji nurtów teoretycznych edukacji dorosłych w ujęciu Horsta Sieberta. Proponowane przez Sieberta teorie wynikają z analizy praktyki edukacji dorosłych, uwzględniają jej zmienność. Można je nazwać teoriami małego zasięgu, których funkcją jest wyjaśnienie i problematyzowanie oraz inspirowanie i legitymizowanie działalności andragogicznej. Cechą tego typu teorii, które przeważają w niemieckiej andragogice, jest oferowanie wiedzy typu praktycznego, którą cechuje: sytuacyjność, pragmatyczne zorientowanie, aksjologiczne zaangażowanie. Respektując standardy poznania naukowego pełni takie same funkcje jak teoria naukowa, co oznacza, że nie jest ateoretyczna, ale za to płynna, subtelna, aspektowa, wreszcie dla osób spoza kręgu badających i badanych – może być niezrozumiała. Do podobnych wniosków doszły badaczki niemieckiej pedagogiki społecznej w Polsce. D. Urbaniak-Zajac pisze: „zasadnicze różnice w ustroju gospodarczym i politycznym po II wojnie światowej odzwierciedliły się w całkowicie odmiennym doborze zagadnień praktycznych i teoretycznych. W efekcie powstały tak duże różnice między noszącymi tę samą nazwę dyscyplinami, że recepcja tekstów

badaczy niemieckich stała się w Polsce bardzo utrudniona” (2003, s. 9). Ten pogląd podziela także B. Smolińska-Theiss, która w recenzji książki *Pedagogika społeczna i praca socjalna* zwraca uwagę, że przekłady tekstów współczesnych autorów niemieckich są niezrozumiałe dla polskich studentów” (1997, s. 42–43).

Niemiecka andragogika spycha na dalszy plan rozważania na temat swojej tożsamości, stawiając na pierwszej pozycji badanie codzienności edukacyjnej, która w opinii W. Gieseke wpłynie na konfrontację z przedmiotem andragogiki i zastąpi wyidealizowaną dyskusję nad celami edukacji dorosłych (1997, s. 282). W Polsce za taką opcją uprawiania pedagogiki opowiada się K. Konarzewski: „szansą, jaką widzę dla pedagogiki, jest zwrot po prostu ku rzeczywistości wychowawczej, tzn. odrzucenie tego egocentryzmu (namiętne szukanie odpowiedzi na pytanie kim jestem, (...) w taki sposób, że zagłębia się w siebie i zwiesza aktywność zewnętrzną) i zajęcie się swoim przedmiotem (...)” (1994, s. 54). Jest to w Polsce kontrowersyjne i mało popularne podejście, w niemieckiej andragogice dominujące. W związku z tym wiedza o własnej dyscyplinie jest skromna, a taka, odwołując się do opinii K. Obuchowskiego, jest podstawą wytyczania zadań i dobierania do nich metody w drodze do podmiotowości i autonomii (2001). Niemiecka andragogika zgłasza postulat wytwarzania wiedzy intradyscyplinarnej, ale w rzeczywistości jest dyscypliną szczerze korzystającą z dorobku innych nauk, aż do okresowej dominacji określonych teorii, np. psychologicznych, ekonomicznych oraz podatną na wpływy zewnętrzne, co sprawia, że można ją określić jako naukę heteronomiczną, która odniosła sukces jako strona społeczno-politycznego dyskursu. By być nauką społecznie zaangażowaną, a nie podejrzewaną o ideologiczne i polityczne uzależnienie, niemiecka andragogika powinna bardziej dbać o intelektualną autonomię, co potwierdzają też słowa H. Griese: „Teoretyczna refleksja na swój własny temat może się tylko wtedy udać, jeśli andragogika uwolni się ekonomicznych ograniczeń i ekonomicznego myślenia. Andragogika potrzebuje czasu na refleksję, przestrzeni do refleksji, wolności w kreatywnym myśleniu. Rozwój warunków zewnętrznych przebiega dokładnie w odwrotnym kierunku – Quo vadis andragogiko?” (1997, s. 127).

Kończąc wypada przypomnieć, że niemiecka andragogika jako dyscyplina akademicka skończy w 2009 r. dopiero 40 lat. W tym czasie przeszła drogę od:

- od koncentracji na pedagogicznym działaniu do koncentracji na dyscyplinie naukowej i z powrotem,
- od nauki normatywnej do refleksyjnej,
- od koncentracji na społeczeństwie do koncentracji na podmiocie,
- od dydaktyki podającej do dydaktyki umożliwiającej¹,

¹ Pojęcie dydaktyki umożliwiającej nawiązuje do czynników umożliwiających komunikację w koncepcji racjonalności emancypacyjnej Habermasa – za: R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007, s. 75.

- od koncentracji na nauczaniu do koncentracji na uczeniu się i z powrotem.
- od „twardej” empirii do „miękkiej” interpretacji,
- od zdobywania wiedzy o życiu do interpretacji życia.

Jej słabe strony próbowałam wykazać wyżej, za mocne strony uważam otwartość na zmiany, która sprzyja pluralizmowi, bogaty dorobek wiedzy i doświadczeń, skrajnie sceptycznej jako punkt wyjścia do analiz teoretycznych oraz ciągle niedoskonałe, ale ważne próby łączenia teorii z praktyką, co wpisane jest w samą pedagogikę oraz dyscyplin odwołujących się do jej dorobku.

Współczesna andragogika niemiecka przypomina kubistyczny obraz. Zaprezentowana w pracy wiedza na ten temat, jest jedną z wielu perspektyw jej widzenia.

Bibliografia

- Benton T., Craib I. (2003), *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, tłum. Lotar Rasiński, Wrocław.
- Demetrio D. (2006), *Edukacja dorosłych*, w: Śliwowski B. (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. 3, Gdańsk.
- Edwards R. (2003), *(Re)prezentacja badań nad całożyciowym uczeniem się, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1.
- Faulstich P. (2003), *Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung*, Oldenbourg.
- Field J. (2003), *Badania nad całożyciowym uczeniem się dorosłych. Tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1.
- Friedenthal-Haase M. (2002), *Ideen, Personen, Institutionen*, München.
- Gieseke W. (1997), *Professionalität in der Erwachsenenbildung – Bedingungen einer Gestaltungsoption*, w: Brödel R. (red.), *Erwachsenenbildung in der Moderne*, Opladen.
- Griese H. (1997), *O sytuacji edukacji dorosłych w Niemczech. Kilka subiektywnych i obiektywnych impresji w roku 1997*, *Edukacja Dorosłych*, 3.
- Konarzewski K. (1994), *Głos w dyskusji panelowej na temat: „Pytania o pedagogikę: płaszczyzny sporu”*, w: Kwiatkowska H. (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*, Warszawa.
- Küng H. (1987), *Theologie im Aufbruch. Eine ökumenische Grundlegung*, München, Zürich.
- Kwieciński Z. (1994), *Mimikra czy sternik? Dramat polskiej pedagogiki w sytuacji przesilenia transformacyjnego*, w: Kwiatkowska H. (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa.
- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.

Morawski L. (1990), *Dyskurs w ujęciu Habermasa a inne koncepcje argumentacji*, w: Witkowski L. (red.), *Dyskursy rozumu. Między przemocą a emancypacją*, Toruń.

Obuchowski K. (2001), *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz.

Smolińska -Theiss B. (1997), *rec.: Pedagogika społeczna i praca socjalna. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 8.

Siebers H. (2004), *Theorien für die Praxis*, Bielefeld.

Solarczyk H. (2008), *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*, Toruń.

Tarnas R. (2002), *Dzieje umysłowości zachodniej*, Poznań 2002.

Urbaniak-Zajac D. (2003), *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Łódź.

Summary

Andragogy in Germany and external, mediate and internal conditions of its development

Key-words: adult education science in Germany, factors of andragogy development, strategies of science

Political and social recognition of lifelong learning idea caused that andragogy at the end of the 20th century became closer to the center of social science. This profitable place can be justified and consolidated only when andragogy will be a discipline that is conscious of its provenience and identity built on solid theoretical basis. Does German andragogy fulfill those criteria? In search of the answer to this question the Author conducted historical research, that were done twofold: chronological reconstruction and problem organization of content on the basis of concept of external, mediate and internal conditions of the discipline's development. Conducted analysis show changing role of the mentioned factors in time and its influence on scientific condition of andragogy in Germany, and in effect show its specific character as discipline, especially vulnerable to utilitarian influence of practice and policy. What are the advantages and disadvantages of this kind of strategy of science? – this is another important question of the article. Generalizations presented in book, to answer to those questions, provide material for comparative research, that can be used in order to evaluate other, local andragogies, e.g. Polish andragogy.