

HANNA SOLARCZYK-SZWEC

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu*

ZNACZENIE SPORU MIĘDZY „STARYM” I „NOWYM” KIERUNKIEM OŚWIATY LUDOWEJ W REPUBLICIE WEIMARSKIEJ – WNIOSKI DLA ANDRAGOGIKI

ABSTRACT. Solarczyk-Szwec Hanna, *Znaczenie sporu między „starym” i „nowym” kierunkiem oświaty ludowej w Republice Weimarskiej – wnioski dla andragogiki* [The importance of a discourse between the “old” and the “new” directions in popular education in the Weimar Republic – applications for andragogy]. *Studia Edukacyjne* nr 21, 2012, Poznań 2012, pp. 79-94. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2485-3. ISSN 1233-6688

Socio-political transformations in Germany at the turn of the 60s and 70s in the 19th c. strengthened a belief in a significant role of education in the consolidation of their achievements. During the Weimar Republic (1919-1933), favourable political and legal conditions were created for the development of a pluralistic system of popular education. An extensive practice of adult education enforced the first institutional measures in the field of its professionalisation and in giving it a scientific character. In this spirit, research and scientific discussions were initiated. In the activities took an active part educational and academic activists, promoting results of the scientific work in the periodical press and book publications. In the Weimar Republic, the discussion turned into a dispute between the “old” and the “new” directions in popular education, which I have made the subject of this analysis, and its aim – an indication of the significance of this dispute for the development of German andragogy at that time and its consequences for the present.

Key words: history of adult education, andragogy, adult education concepts, Germany

Wprowadzenie

Spółeczno-polityczne przemiany Niemiec przełomu lat 60. i 70. XIX wieku, które dokonały się pod wpływem takich wydarzeń, jak: 1866 – wprowadzenie ogólnego prawa wyborczego, 1869 – ukonstytuowanie się Socjaldemokratycznej Partii Robotniczej, 1871 – powstanie Rzeszy Niemieckiej, wzmocniły przekonanie o dużej roli edukacji w utrwaleniu tych osiągnięć. W okresie Republiki Weimarskiej (1919-1933) stworzono korzystne warunki polityczno-prawne dla rozwoju pluralistycznego syste-

mu oświaty ludowej (*Volksbildung*) różnych organizatorów: państwa, Kościoła, związków zawodowych, mniejszości narodowych. Z wyjątkiem lat 1848/1849, kiedy *Volk* było pojęciem odnoszącym się do wszystkich obywateli, dominowało w Niemczech zawężone znaczenie pojęcia naród/lud. Tak więc *Volksbildung* odnosiło się w Republice Weimarskiej do niższych klas społecznych: robotników, rzemieślników i chłopów. Celem oświaty ludowej było wspieranie kolektywnych procesów reprodukcji społecznej, zawodowo-praktyczne doksztalcanie i chrześcijańsko-religijne umoralnianie¹. Rozbudowana praktyka edukacji dorosłych wymuszała pierwsze działania instytucjonalne w dziedzinie jej profesjonalizacji i unaukowienia². W tym duchu zaczęto inicjować badania oraz dyskusje naukowe, w których czynny udział wzięli działacze oświatowi oraz akademicy, upowszechniając ich rezultaty w czasopiśmiennictwie oraz publikacjach książkowych. W Republice Weimarskiej dyskusja ta przerodziła się w spór między „starym” i „nowym” kierunkiem oświaty ludowej, który uczyniłam przedmiotem niniejszej analizy, a celem – wskazanie znaczenia tego sporu dla rozwoju andragogiki niemieckiej w tamtym okresie oraz jego konsekwencji dla teraźniejszości.

„Stary” kierunek oświaty ludowej

Formami oświaty ludowej, reprezentującymi główne cechy „starego” kierunku, była działalność Towarzystwa Szerzenia Oświaty Ludowej (*Gesellschaft für Verbreitung der Volksbildung*) oraz ruchu uniwersytetów rozszerzonych.

Towarzystwo Szerzenia Oświaty Ludowej powstało w 1871 roku, z inicjatywy organów państwowych, jako przeciwwaga dla oddolnych ruchów oświatowych Kościoła oraz robotników. Realizowało ono faworyzowaną przez państwo filozofię liberalno-mieszczańskiego ruchu oświatowego, który utrzymywał aktualny porządek społeczny i szczególnie w nim pozycję mieszczaństwa.

Nie wszystkie nadzieje związane z powołaniem Towarzystwa spełniły się. Przede wszystkim nie nadchodziła oczekiwana pomoc materialna ze strony wyższych stanów, a ich przedstawiciele niezbyt licznie włączali się w pracę oświatową³.

¹ W. Seitter, *Geschichte der Erwachsenenbildung*, Bielefeld 2000, s. 133.

² J. Olbrich, *Bildung und Demokratie – die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit von 1918 bis 1933*, [w:] *Grundlagen der Weiterbildung*, Praxishilfen, Hagen-Bonn 1994, s. 14.

³ E. Przybylska, *System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec*, Radom 1999, s. 44.

Jak podaje dalej Ewa Przybylska, w pierwszym roku działalności Towarzystwo zrzeszało 158 organizacji i 1229 członków. W 1876 roku liczba organizacji członkowskich zwiększyła się do 718, a członków indywidualnych – do 4426. Kolejne lata oznaczały regres w działalności oświatowej Towarzystwa. Sytuację zmienił Johannes Tews, który w 1891 roku stanął na czele zarządu i kierował z dużym powodzeniem pracami Towarzystwa aż do wybuchu I wojny światowej. W 1913 roku, pod patronatem Towarzystwa Szerzenia Oświaty Ludowej działało około 8 tys. stowarzyszeń. Pod koniec XIX wieku Towarzystwo organizowało rocznie od 15 do 20 tys. wykładów, prowadziło akcje popularyzacji czytelnictwa, zakładając czytelnie ludowe, organizowało też wieczory rozrywkowe połączone z przekazem wiedzy.

Praca oświatowa Towarzystwa Szerzenia Oświaty Ludowej nastawiona była na ekstensywne formy edukacji, by objąć swym zasięgiem jak największą grupę odbiorców i przekonać do państwowej ideologii, chociaż oficjalnie wykładowcy byli zobowiązani do politycznej neutralności i obiektywizmu. Wykładowcami byli głównie nauczyciele szkół ludowych oraz wykształceni kupcy, fabrykanci i rzemieślnicy, którzy przekazywali wiedzę o charakterze praktycznym. Efektywność takich zajęć była niewielka, ponieważ nie towarzyszyła im głębsza refleksja ani ze strony wykładowców, ani słuchaczy. Bezkrytyczny, bazujący na faktach przekaz „obiektywnej kultury”, bez zwracania uwagi na subiektywne i światopoglądowe nastawienia słuchaczy, nie mógł przyczynić się do inicjowania trwalszych procesów edukacyjnych.

Obok wykładów ważne miejsce w pracy oświatowej Towarzystwa zajmowała działalność bibliotek i czytelni ludowych stacjonarnych i mobilnych. Ich praca początkowo była działalnością spontaniczną i nieplanową. Koncepcję zindywidualizowanego wypożyczania na podstawie badań czytelnictwa przedstawił Walter Hofmann (1879-1952), który zapisał się w historii jako oponent „starego” kierunku oświaty ludowej.

Krytyka działalności Towarzystwa Szerzenia Oświaty Ludowej nasiliła się w 1914 roku, ale Towarzystwo nie wykazywało woli do politycznej i pedagogicznej reformy. W historii oświaty dorosłych Towarzystwo Szerzenia Oświaty Ludowej zapisało się jako prototyp chybionej społecznie i dydaktycznie koncepcji⁴. Do jego zasług należy otwarcie kultury i nauki na idee oświaty ludowej, ale z dala od praktyki życiowej.

Zapowiedzią ruchu uniwersytetów rozszerzonych w Niemczech była nowa koncepcja uniwersytetu, przedstawiona przez Wilhelma Humboldta. Jedną z jej idei było otwarcie się uczelni na klasy niższe, za czym przema-

⁴ J. Olbrich unter Mitarbeit von H. Siebert, *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*, Bonn 2001, s. 95.

wiały trzy argumenty: etyczno-humanistyczny: należy niwelować przepaść między wykształconymi i niewykształconymi, społeczno-polityczny: wyrównywanie szans społecznych służy integracji narodu, gospodarczy: dla kraju ubogiego w surowce naturalne nauka i kształcenie są siłą innowacyjną, by wygrywać w światowym współzawodnictwie⁵. Idee te rozpoczęto realizować od roku 1878 w Akademii Humboldta, na bazie której powstał w 1920 roku Uniwersytet Powszechny Gross-Berlin.

Oświata ludowa została w ten sposób podzielona na dwa obszary: edukację elementarną, realizowaną przez stowarzyszenia oświatowe oraz edukację popularno-naukową dla klas średnich, będącą w gestii Akademii Humboldta⁶.

Jak podaje dalej E. Przybylska, w Akademii w latach 1882-1896 zorganizowano 1028 cykli wykładów dla 25 944 słuchaczy. Obejmowały one wiedzę z zakresu matematyki, przyrody, medycyny, filozofii, pedagogiki, religioznawstwa, historii, historii sztuki, literatury, językoznawstwa, ekonomii, prawa i gospodarki narodowej. Akademia Humboldta zachowała swoją niezależność wobec państwa i Kościoła, propagowała równość płci, zatrudniając kobiety także w charakterze wykładowców, przede wszystkim pobudzała swymi metodami pracy do krytycznej refleksji nad przekazywaną wiedzą, co stanowiło zapowiedź zwrotu w oświacie ludowej.

Klasyczny uniwersytet niemiecki długo dystansował się od tego rodzaju działalności, upatrując w tym zagrożenie dla naukowego poziomu szkoły wyższej. Nadzieję na zmianę tej konserwatywnej postawy, na „nowy uniwersytet”, niektórzy widzieli w ruchu uniwersytetów rozszerzonych, ale ta idea nie przyjęła się tak, jak w Anglii czy Austrii. Wobec utrzymującego się dystansu niemieckich uczelni wyższych, inicjatywę w zakresie akademickiej edukacji dorosłych przejęły prywatne i „mieszane” towarzystwa oraz przejściowo studenci. Ruch uniwersytetów rozszerzonych prawie zamarł jeszcze przed rokiem 1919, w opinii Petera Faulsticha z następujących powodów:

- dystansu uczelni wyższych wobec oświaty ludowej;
- wątpliwości ruchu oświaty ludowej co do znaczenia nauki uniwersyteckiej;
- rosnącego sceptycyzmu, szczególnie wśród robotników i przywódców partyjnych, wobec mieszczańskiej filozofii popularyzowania nauki⁷.

Odnosnie do pierwszej przyczyny, można wyjaśnić, że dystans wobec oświaty ludowej wynikał z konserwatywnego podejścia uczelni wyższych

⁵ E. Schäfer, *Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung*, Opladen 1988, s. 27.

⁶ E. Przybylska, *System edukacji dorosłych*, s. 44.

⁷ P. Faulstich, *Erwachsenenbildung und Hochschule. Bestandaufnahme, Modelle, Perspektiven*, München 1982, s. 48.

do społecznych funkcji kształcenia akademickiego. Wyjaśniając drugą przyczynę upadku ruchu uniwersytetów rozszerzonych w Niemczech, należy odwołać się do koncepcji andragogicznej, jaką reprezentował „nowy” kierunek oświaty ludowej – jego zwolennicy opowiadali się za zindywidualizowaną i intensywną pracą oświatową. Natomiast, w trzeciej kwestii sprzeciw wobec prób pojednania robotników i intelektualistów najdobitniej wyrażają słowa ze zjazdu partii w Manheim z 1906 roku: „Proletariat ostro sprzeciwia się burżuazyjnemu światopoglądowi i w ten sposób burżuazyjnej nauce i sztuce naszych czasów”.

„Nowy” kierunek oświaty ludowej

„Nowy” ten kierunek wyrósł na gruncie krytyki metodyki kształcenia dorosłych, stosowanej po 1870 roku pod postacią ekstensywnych form edukacji, m.in. przez Towarzystwo Szerzenia Oświaty Ludowej i ruch uniwersytetów rozszerzonych.

Szczególny wpływ na przebieg i zakres sporu między „starym” i „nowym” kierunkiem miały trzy grupy osób:

1. Etatowi pracownicy edukacji dorosłych, którzy upowszechniali stosowane w pracy koncepcje oraz formułowali nowe programy dla celów polityczno-oświatowych, np. Johannes Tews (1860-1937), Eduard Weitsch (1893-1955), Fritz Klatt (1888-1945), Alfred Mann (1889-1937), Gertrud Hermes (1872-1942).

2. Urzędnicy ministerialni oraz referenci ds. oświaty ludowej w krajach związkowych (głównie Prus, Saksonii, Turyngii), którzy dzięki swojej pozycji i możliwościom finansowym mogli centralnie współkierować dyskursem andragogicznym: np. Robert von Erdberg (1866-1929), Werner Picht (1887-1965), Fritz Kaphan (1888-?).

3. Naukowcy, którzy z perspektywy własnych dyscyplin uznawali praktykę andragogiczną, jednocześnie udzielając się w niej: Paul Natorp (1854-1924) – filozof, Gustav Radbruch (1878-1949) – prawnik i polityk, Leopold von Wiese (1876-1969) – socjolog, Paul Honigsheim (1885-1963) – socjolog i filozof, Max Scheler (1874-1928) – filozof, Anna Siemens (1882-1951) – literaturoznawca, polityk.

Nowa teoria oświaty dorosłych przyjęła postać oryginalnej pedagogiczno-dydaktycznej i światopoglądowo-ideologicznej koncepcji, którą wyróżniały następujące założenia:

- edukacja dorosłych jako zindywidualizowana praca oświatowa powinna wychodzić od problemów ludzi, a nie stawiać za jedyny cel integrację z kulturą i państwem;

- nie tylko kształcenie umysłu, lecz rozwój wszystkich sił tkwiących w człowieku, tj. fantazji, emocji itd., należy uwzględniać w edukacji dorosłych;
- właściwym celem edukacji dorosłych jest rozwój człowieczeństwa, a nie przekaz zawodowo-utilitytarnych wiadomości;
- treści kształcenia powinny wynikać z sytuacji życiowej uczestników, a nie z naukowych poglądów;
- zalecano „względna neutralność”, tj. dystans wobec zagadnień politycznych i światopoglądowych jako metodyczną zasadę pracy oświatowej;
- zalecano wolność wyboru wartości etycznych przez jednostkę;
- praca oświatowa powinna być intensywna, nie pozostawiona metodycznemu dyletantyzmowi i przypadkowej improwizacji;
- oświata ludowa ma być tworzeniem wspólnoty;
- edukacja jest formą ducha, a nie duchowym posiadaniem;
- oświata ludowa ma sprzyjać interioryzacji zdobywanej wiedzy⁸.

Założenia te uwzględnił w swojej koncepcji uniwersytetu ludowego Eduard Weitsch i realizował z powodzeniem w uniwersytecie ludowym Dreißigacker (Turyngia), kładąc nacisk na kształtowanie osobowości i charakterów słuchaczy. Kierował się przy tym następującymi zasadami dydaktycznymi: nauki wychowującej, nauki egzemplarycznej, nauki interdyscyplinarnej, bliskości do życia i aktualności⁹. W pracy dydaktycznej wyróżnił trzy podstawowe metody nauczania-uczenia się: wspólnotę roboczą, koło zainteresowań, wspólną rozmowę, wykład naprowadzający i wykład zamknięty¹⁰.

Program „nowego” kierunku przyjmowały powstające w tym okresie, wspierane przez państwo, uniwersytety powszechne, dlatego „nowy” kierunek można zasadniczo utożsamiać z ruchem uniwersytetów powszechnych w Republice Weimarskiej. Oświata ludowa w ujęciu zwolenników „nowego” kierunku miała zachować niezależność wobec edukacji szkolnej i uniwersyteckiej¹¹. Dążenie do własnego profilu poprzez formy i metody pracy, różne od stosowanych w szkołach i uniwersytetach, miały zapewnić oświacie ludowej/universytetom powszechnym autonomię.

⁸ R. Arnold, *Erwachsenenbildung: eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*, Hohengehren 1991, s. 15; J. Olbrich unter Mitarbeit von H. Sebert, *Geschichte der Erwachsenenbildung*, s. 206-208.

⁹ N.F.B., Greger, E. Przybylska, *Idea uniwersytetów powszechnych (ludowych) w Niemczech*, [w:] *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*, red. M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska, Wieżycza 2003, s. 52-53.

¹⁰ Tamże, s. 53-54.

¹¹ H. Tietgens, *Geschichte der Erwachsenenbildung*, [w:] *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, red. R. Tippelt, Opladen 1994, s. 36.

Kryzys gospodarczy w połowie lat 20. pokazał, że idea „nowego” kierunku, jaką było stworzenie wspólnoty narodowej, nie może być lekarstwem na problemy państwa i społeczeństwa. W refleksji nad oświatą ludową pojawiają się po 1925 roku postulaty uwzględniania w toku kształcenia realnych potrzeb gospodarki, państwa, społeczeństwa. Przemiany w dziedzinie dydaktyki, polityki oświatowej i społecznej, jakie zaszły na początku lat 30., nazwano pierwszym realistycznym zwrotem w oświacie ludowej.

Miejscem refleksji nad sporem między różnymi opcjami metodologicznymi oraz między „starym” i „nowym” kierunkiem były tworzące się w okresie Republiki Weimarskiej załóżki akademickich środowisk andragogicznych w: Lipsku, Frankfurcie n. Menem, Kolonii, Jenie, Getyndze i Heidelbergu. Najbardziej znaczącą akademicką instytucją oświaty ludowej w Republice Weimarskiej było seminarium wolnej oświaty ludowej, zorganizowane w 1923 roku w Uniwersytecie Lipskim, w Instytucie Pedagogiki przez Theodora Litta – zwolennika pedagogiki humanistycznej i „nowego” kierunku. Wykłady przeplatały się z ćwiczeniami, m.in. na takie tematy jak: Stan i problemy wolnej oświaty ludowej, Oświata ludowa a nauka, Cele wolnej oświaty ludowej, Wprowadzenie do historii i problemów edukacji dorosłych, Problemy i zadania wolnej i zamkniętej edukacji dorosłych, Nowe zadania oświaty ludowej: kształcenie bezrobotnych, kształcenie klasy średniej, Młody socjalizm narodowy w kształceniu robotników, Analiza statystyk uniwersytetów powszechnych, Kształcenie robotników i metodyka pracy z robotnikami¹². Według M. Friedenthal-Haase, działania podejmowane przez uczelnie wyższe świadczą o mniejszym dystansie nauki akademickiej wobec oświaty ludowej, niż oświaty ludowej wobec nauki akademickiej¹³.

Medium upowszechniania poglądów na temat oświaty ludowej były czasopisma, w mniejszym stopniu publikacje książkowe, które miały często lokalny zasięg, co wynikało ze słabej jeszcze pozycji edukacji dorosłych w refleksji akademickiej oraz dystansu działaczy oświatowych do prac akademików. Główny sektor czasopiśmiennictwa tworzyły organy wydawane przez wiodące towarzystwa oświaty ludowej. Obok nich wydawano czasopisma nie związane z konkretną instytucją, czy towarzystwem, którym było m.in. „Archiwum Oświaty Ludowej” (*Volksbildungsarchiv*), związane ze zwolennikami „nowego” kierunku oraz członkami *Hohenrodter Bundu*¹⁴. Jego wydawanie zostało zawieszono w 1923 roku, a następnie

¹² J. Kade, D. Nittel, W. Seitter, *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Stuttgart, Berlin Köln 1999, s. 48.

¹³ M. Friedenthal-Haase, *Erwachsenenbildung im Prozess der Akademisierung*, Frankfurt a. M. 1991, s. 357.

¹⁴ I. Wirth, *Zeitschriften*, [w:] *Wörterbuch der Erwachsenenbildung*, red. I. Wirth, Paderborn 1978, s. 713-724.

podjęte rok później pod nowym tytułem „Archiwum Edukacji Dorosłych” (*Archiv für Erwachsenenbildung*). Od roku 1926 do 1933 wydawane było jako „Wolna Oświata Ludowa” (*Freie Volksbildung*). W latach 1919-1933 faworyzowano tam materiały związane z „nowym” kierunkiem, co wpłynęło na zawężoną dyskusję na temat oświaty ludowej Republiki Weimarskiej po 1945 roku.

Spór między „starym” i „nowym” kierunkiem w Republice Weimarskiej

Pod wpływem krytyki zasad obiektywizmu i neutralności, tak w przekazie wiedzy, jak i w badaniach naukowych oraz konkurencyjnej oferty innej metodologii dla nauk humanistycznych, odrzucono w Republice Weimarskiej (1919-1933) filozoficzne założenia pozytywizmu w tworzeniu myśli andragogicznej i przyjęto postulaty pedagogiki hermeneutycznej. To przejście z jednego do drugiego paradygmatu nauki i badań w refleksji andragogicznej obrazuje spór między „starym” i „nowym” kierunkiem oświaty ludowej, jaki toczył się w czasopiśmiennictwie, publikacjach książkowych oraz na konferencjach. Należy go postrzegać jako konsekwencję ścierania się w filozofii tych odmiennych orientacji metodologicznych.

Badania andragogiczne postępowyły w dwóch kierunkach: analizy uczestnictwa edukacyjnego opartego na procedurach ilościowych oraz opisu procesu nauczania (relacji nauczyciel-uczeń) z wykorzystaniem strategii jakościowej.

Pierwszy typ badań został zapoczątkowany w ramach ruchu uniwersytetów rozszerzonych, ale dopiero wraz z powołaniem Ośrodka Statystycznego w Lipsku, w 1925 roku pod kierunkiem Paula Hermberga możliwe było ujednoczenie i usystematyzowanie tych przedsięwzięć, początkowo w odniesieniu do uniwersytetów powszechnych w Saksonii, później innych wielkomiejskich placówek tego rodzaju¹⁵, aby dostarczyć politykom i społeczeństwu argumentów sprzyjających ich funkcjonowaniu. Badania koncentrowały się na sytuacji socjalnej i zainteresowaniach robotników, korzystających z oferty uniwersytetów powszechnych. Na tej podstawie formułowano hipotezy na temat nie-uczestników¹⁶. W 1927 roku objęto ta-

¹⁵ Przykładowe opracowania naukowe: V. Engelhardt, *Die Bildungsinteressen in den einzelnen Berufen. Eine auf Grund des Materials der Volkshochschule Groß - Berlin durchgeführte statistische Untersuchung*, Frankfurt a. M. 1926; P. Hermberg (red.), *Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt*, Breslau 1932.

¹⁶ F. Große, *Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats untersucht an der Zusammensetzung und Interessenrichtung der Hörschaft an den Volkshochschulen Leip-*

kimi badaniami wszystkie placówki skupione w Związku Rzeszy Uniwersytetów Powszechnych.

Drugi kierunek tworzyły badania metodyczno-dydaktyczne o charakterze jakościowym. Instytucje oświatowe stawały się w tym przypadku laboratoriami, w których obserwowano działalność pracujących tam nauczycieli i słuchaczy. Pionierską rolę w tym względzie odegrały uniwersytety powszechne i pracujący tam pedagodzy, np. Fritz Klatt w Prerow, który badał dynamikę grupową, by dostosować do niej odpowiednią koncepcję dydaktyczną¹⁷, Alfred Mann w uniwersytecie powszechnym w Breslau (dziś Wrocław) zlecał sporządzanie protokołów z zajęć, by na tej podstawie rekonstruować dynamikę procesu nauczania¹⁸. Jakościową orientację metodologiczną prezentuje szeroko praca Gertrudy Hermes *Duchowa sylwetka marksistowskiego robotnika a kwestia kształcenia robotników*¹⁹. Na podstawie pisemnych wypowiedzi 1255 robotników autorka podjęła próbę opracowania teorii kształcenia robotników. Dalsze prace o charakterze jakościowym przedstawili w latach 30. Kurt Adams i Reinhard Buchwald²⁰. Podobne poczynania obserwujemy na polu działalności bibliotecznej. Dzięki badaniom Waltera Hofmanna powstała typologia czytelników, uwzględniająca „psyche” robotników i kobiet²¹. Z jego inicjatywy powstał też w 1926 roku Instytut Czytelnictwa i Piśmiennictwa, który był pierwszą próbą instytucjonalizacji badań empirycznych nad oświatą ludową. Ten krótki przegląd badań pokazuje ilościowy przyrost badań prowadzonych w nurcie jakościowym, dzięki któremu zaczęły powstawać zręby teoretycznych podstaw edukacji dorosłych.

Na tle rywalizacji strategii ilościowej i jakościowej w badaniach nad edukacją dorosłych rozwijała się refleksja metodologiczna. Badania reprezentujące pierwszą opcję kontynuowały i rozwijały tradycje wyniesione z poprzedniego okresu, ale w nowych warunkach zaczęły pełnić funkcję ideologiczną – miały dostarczać politykom i społeczeństwu argumentów legitymizujących instytucjonalny rozwój edukacji dorosłych. Badania jakościowe ograniczały się zwykle do kwestii dydaktyczno-metodycznych

zig und Dresden, [w:] *Schriften der Statistischen Zentralstelle für die deutschen Volkshochschulen in Jena*, t. 2, Breslau 1932.

¹⁷ F. Klatt, *Über die Wirkung der Freizeitgestaltung*, [w:] *Freizeitgestaltung. Grundsätze und Erfahrungen zur Erziehung des berufsgebundenen Menschen*, F. Klatt (Hrsg.), Stuttgart 1929, s. 75-84.

¹⁸ A. Mann, *ABC um Dreißigacker*, [w:] *Dreißigacker. Volkshochschul/Erwachsenenbildung*, red. I. Theiß, H. Lotze, Jena 1930, s. 58-67.

¹⁹ G. Hermes, *Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage*, Tübingen 1926.

²⁰ K. Adams, *Die Hamburger VHS im Urteil ihrer Hörer*, Frankfurt 1931; R. Buchwald, *Die Bildungsinteressen der deutschen Arbeiter*, Tübingen 1934.

²¹ W. Seitter, *Geschichte*, s. 121.

wybranych grup uczestników i adresatów edukacji dorosłych, np. robotników, kobiet. Miały charakter pragmatyczno-interakcjonistyczny, gdyż interpretowały świat w kontekście sytuacji i interakcji według wzorca laboratorium, nie unikając uproszczeń znanych z procedury ilościowej. W rezultacie wytwarzano wiedzę o charakterze pragmatycznym, zawierającą rady na temat skuteczniejszego realizowania założonych celów, co wiodło do uproszczeń i poszukiwania nieskomplikowanych zależności. Refleksji tej towarzyszyła misja krzewienia sprawiedliwości społecznej. Ze społecznego punktu widzenia badania prowadzone w okresie Republiki Weimarskiej pełniły rolę rozumiejąco-adaptacyjną. Trzeba przy tym pamiętać, że na okres międzywojenny przypada w Europie początek badań nad edukacją dorosłych, dlatego ich autorom brakowało w tej dziedzinie doświadczenia.

Inną strategią rozwoju refleksji andragogicznej, obok badań empirycznych, było czerpanie z teorii innych, bardziej zaawansowanych nauk, co sprawiało, że ówczesna wiedza andragogiczna nabierała cech interdyscyplinarnych, budując pomosty między pedagogiką a innymi dyscyplinami naukowymi. Jednak przy słabej pozycji pedagogiki analizowanego okresu sprzyjało to tendencjom do zawłaszczania dyskursu andragogicznego przez inne dyscypliny, np. socjologię, historię, religioznawstwo, nauki polityczne. W reakcji obronnej zaangażowani andragodzy uciekali się do myślenia ortodoksyjnego – wyboru jednej opcji teoretycznej, w analizowanym przypadku – „nowego” kierunku, tak w praktyce, jak i w teorii.

Wśród pozycji książkowych znaczących dla teorii andragogicznej analizowanego okresu należy zaliczyć pracę Leopolda von Wiese *Socjologia systemu oświaty ludowej*²². Szczególnie jego fenomenologiczne analizy pojęcia kształcenia oraz rozważania nad związkiem między przynależnością klasową a zainteresowaniami wpłynęły z czasem na rozwój pola badawczego edukacji dorosłych. W 1929 roku ukazały się prace doktorskie: Paula Steinmetza *Niemiecki ruch uniwersytetów powszechnych (Die deutsche Volkshochschulbewegung)* i Martina Keilhackera na temat ruchu uniwersytetów rozszerzonych. Pod koniec lat 20. Otto Bobertag przetłumaczył pracę Thorndike’a na temat psychologii uczenia się. Na tym tle rozwija się naukowa dyskusja na temat szans i granic badań empirycznych, w której szczególną rolę odegrali Paul Hermsberg i Franz Grosse. Podsumowując granice pola refleksji i badań andragogicznych okresu Republiki Weimarskiej, można wskazać na dominację następujących zagadnień:

- historyczno-społeczne czynniki kształtujące edukację dorosłych,
- problemy kształcenia robotników,

²² L. v. Wiese, *Soziologie des Volksbildungswesens*, München-Leipzig 1921.

- psychologia uczenia się dorosłych,
- dydaktyka edukacji dorosłych,
- oświata ludowa a szkoły wyższe²³.

Poczynione w ramach badań empirycznych i teoretycznych rozpoznania na temat uczestnictwa oświatowego, motywów i umiejętności uczenia się nie odrzucono w późniejszych okresach, lecz potwierdzono i uszczegółowiono w kolejnych badaniach. Już wówczas zdiagnozowano zależność edukacji dalszej od kształcenia szkolnego i statusu społecznego, zainteresowanie klasy robotniczej tematami praktycznymi i technicznymi a nie kulturalnymi, niewielki wpływ wieku biologicznego na zdolność uczenia się. W dydaktyce zalecano orientację na problemy życiowe, uwzględnianie wiedzy potocznej i uczenie całościowe, co także obecnie ma duże znaczenie. Mimo tych osiągnięć, badania andragogiczne w okresie Republiki Weimarskiej były jeszcze słabym filarem refleksji andragogicznej.

Silne podstawy znalazł „nowy” kierunek w latach 1923-1930 w organizacji *Hohenrodter Bund*, który tworzyli jego znaczący przedstawiciele, jak np.: Theodor Bäuerle, Werner Picht, Robert von Erdberg, Reinhard Buchwald, Wilhelm Flitner, Walter Hofmann, Eugen Rosenstock-Huessy. Organizując coroczne spotkania w tym samym miejscu (Hohenrodt) i o tym samym czasie (Zielone Świątki), ten niezinstytucjonalizowany związek przejął po Komisji Niemieckich Związków Ludowych funkcję teoriiotwórczą w myśli andragogicznej i koordynującą dla praktyki oświaty ludowej w Niemczech.

Pierwsze spotkanie *Hohenrodter Bundu* oddaje istotę atmosfery, jaka wytworzyła się w latach 20., podejmując temat sporu między „kierunkiem berlińskim”, reprezentowanym przez Wenera Pichta i Roberta von Erdberga, i „kierunkiem z Turynгии”, reprezentowanym przez Reinharda Buchwalda i Wilhelma Flitnera, tj. sporu między surową i akademicką pracą nad dyscypliną duchową a postawą młodzieńczego entuzjazmu i ruchu reformatorskiego²⁴. Na kolejnych spotkaniach podjęto dyskusję nad następującymi tematami, które z założenia nie dotyczyły aktualnych zagadnień polityczno-oświatowych, lecz problemów o zasadniczym znaczeniu dla dalszego rozwoju oświaty ludowej:

- Mała ojczyzna, jej znaczenie i stosunek do wolnej oświaty ludowej (1924),
- Etyka zawodowa i wykonywanie zawodu nauczyciela ludowego (1925),

²³ W. Schulenberg (Hrsg.), *Lehr- und Lernverhalten in der Erwachsenenbildung*, Braunschweig 1974, s. 3.

²⁴ J. Olbrich unter Mitarbeit von Horst Siebert, *Geschichte der Erwachsenenbildung*, s. 209.

- Wieczorowy uniwersytet powszechny w mieście przemysłowym (1926),

- Przejawy zindustrializowanego życia umysłowego (1927),

- Światopogląd a oświata dorosłych (1928).

Kryzys omawianego związku zaznaczył się na konferencji w 1929 roku, kiedy podjęto temat „Starzy i młodzi”, symbolizujący napięcia między starszą i młodszą generacją w łonie *Hohenrodter Bundu*. Starsza generacja stała na stanowisku, że edukacja powinna obejmować także zagadnienia polityczne i społeczno-reformatorskie, by przyczynić się do odnowy społeczeństwa (*Volksbildung ist Volkbildung*), młodsza generacja upatrywała główne zadanie edukacji dorosłych w kształceniu zawodowym²⁵. Ostateczny kres aktywności *Hohenrodter Bundu* należy upatrywać w tym, że teoria „nowego” kierunku propagująca ideologię wspólnoty ludowej nie była już w stanie sprostać zmieniającym się uwarunkowaniom społecznym, ekonomicznym i politycznym lat 30. XX wieku.

Wnioski dla andragogiki

Dyskurs „nowego” kierunku oświaty ludowej zdominował myśl andragogiczną w okresie Republiki Weimarskiej (1919-1933) z kilku powodów:

- atrakcyjności nowych i alternatywnych wobec przyrodniczego paradygmatu badań idei nauk humanistycznych w eksplorowaniu zjawisk dotyczących człowieka i kultury;

- ubożego pod względem liczbowym akademickiego środowiska andragogicznego, dla którego charakterystycznym typem kariery zawodowej²⁶ było łączenie działalności politycznej (lobbowanie i pozyskiwanie środków na budowanie instytucjonalnej infrastruktury edukacji dorosłych), pedagogicznej (prowadzenie zajęć) i naukowej (badania i formułowanie teorii), co prowadziło najczęściej do dominacji praktyki nad teorią i nadawało refleksji andragogicznej rys bardziej pragmatyczny niż teoretyczny;

- takie środowisko nie stanowiło wspólnoty gotowej do dojrzałego, krytycznego dyskursu naukowego i sprzyjało przyjęciu założeń pedagogiki humanistycznej/hermeneutycznej przez większość aktywnych naukowo działaczy oświatowych, którzy zdominowali także pisarstwo tamtego okresu;

²⁵ W. Picht, *Volksbildung in Deutschland*, Berlin 1936, s. 83.

²⁶ Więcej o warunkach życia i pracy w Republice Weimarskiej z perspektywy naukowca i działacza oświatowego zob.: H. Solarczyk-Szwec, *O związkach historii życia zawodowego Paula Honigsheima z historią niemieckiej andragogiki*, Edukacja Dorosłych, 2010, 2, s. 171-188.

- początkowego etapu rozwoju myśli pedagogicznej i andragogicznej, którego cechą charakterystyczną jest ortodoksyjne podejście do rozwoju teorii i dążenie do przyjęcia jednej („słusznej”) opcji;

- z punktu widzenia działaczy oświatowych „nowy” kierunek był przede wszystkim ideologią w walce o autonomię oświaty ludowej wobec uniwersytetu i szkoły, posługując się w tej walce narzędziami charakterystycznymi dla ideologii: perswazją, zamknięciem na konkurencyjne poglądy, dezawuowaniem osiągnięć innych nurtów oświaty ludowej.

W rezultacie, spór między „starym” i „nowym” kierunkiem w oświacie ludowej Republiki Weimarskiej miał charakter powierzchowny, żeby nie powiedzieć propagandowy, ale przeszedł do historii jako wyraz gotowości środowiska teoretyków i praktyków do prowadzenia dyskursu polityczno-oświatowego, który stanie się trwałą cechą niemieckiej andragogiki.

Lansowana w pedagogice okresu Republiki Weimarskiej zmiana paradygmatu dokonała się w andragogice połowicznie, ponieważ w analizowanym okresie umocniła się praktyczna funkcja tej refleksji w odpowiedzi na reformatorskie oczekiwania oświaty dorosłych i państwa. Pełnienie tego rodzaju zadań osłabiło perspektywę humanistyczną, dlatego jej reprezentanci w wielu kwestiach byli bliscy ideom pozytywistycznym, głosząc hasła historyzmu, uniwersalności czy neutralności światopoglądowej.

W ujęciu przedstawicieli pedagogiki jako nauki humanistycznej/hermeneutycznej wartość może mieć tylko taka teoria, która jest zbudowana jako namysł nad aktualną praktyką, co niemieccy andragodzy realizowali z dużą gorliwością, nie podejmując namysłu nad uwarunkowaniami wyniesionymi z przeszłości, ani nie projektując działań profilaktycznych. W odpowiedzi na pytanie Theodora Adorno: Jak doszło do Auschwitz?, wskazano także na pedagogikę hermeneutyczną, której metodę interpretacji zredukowano do namysłu nad sensem oraz istotą kształcenia i wychowania, uczenia się i szkoły oraz badania relacji uczeń – nauczyciel. Pozbawiona krytycyzmu, nie była w stanie przeciwstawić się faszyzmowi, mogła najwyżej ocenić to, co już się stało.

Mimo to, przedmiot refleksji i badań andragogiki w omawianym okresie różnicował się, obejmując także sferę niematerialną, np. relacje między nauczycielem i słuchaczami, co przełożyło się m.in. na spekulacje nad etosem zawodowym. Także materialny przedmiot badań andragogiki, obok dydaktyczno-metodycznego, zyskał inne wymiary:

- 1) społeczno-diagnostyczny: oświata ludowa jako budulec wspólnoty narodowej;

- 2) treściowy: odwołania w kształceniu do sfery intelektualnej i emocjonalnej człowieka;

3) polityczno-oświatowy: spór między społecznym zaangażowaniem („stary” kierunek) i światopoglądową neutralnością („nowy” kierunek)²⁷.

Sposób stawiania problemów w andragogice był uwięziony, podobnie jak w pedagogice społecznej, w mieszczańskim wyobrażeniu o „życiu narodu” i wspieraniu go na poziomie relacji międzyludzkich, ponieważ wychodzono z założenia, że trudności tkwią w jednostce, a nie w warunkach społecznych²⁸. Kierując się przekonaniem o istnieniu uniwersalnych norm i wartości, nadawano pracy oświatowej z ludem charakter działań przystosowawczych. Chociaż oficjalnie głoszono światopoglądową neutralność, w rzeczywistości realizowano konserwatywną wersję liberalizmu. W rezultacie, nie doszło w Republice Weimarskiej do dyskusji nad ontologicznymi, aksjologicznymi i epistemologicznymi podstawami edukacji dorosłych.

W analizowanym okresie rozszerzył się krąg uczestników dyskursu andragogicznego; obok praktyków wzięli w nim aktywny udział także politycy oraz jeszcze nieliczni naukowcy. Największy dystans wytworzył się między praktykami edukacji dorosłych i naukowcami, ponieważ ci pierwsi dążyli do zachowania niezależności wobec szkoły i uniwersytetu, co negatywnie wpłynęło na teoretyczny postęp rozwoju andragogiki, jak i spowolniło proces jej akademizacji. Za to ścisłe związki wytworzyły się między praktykami edukacji dorosłych i politykami. Zróznicowana struktura uczestników dyskursu andragogicznego reprezentujących odmienne interesy stanęła się trwałą tradycją niemieckiej andragogiki.

Wraz z końcem Republiki Weimarskiej (1933) zanika, na kolejne 12 lat, refleksja andragogiczna, a dotychczasowe osiągnięcia socjalistycznego ruchu oświatowego, pedagogiki reformy, czy żydowskiego nurtu kształcenia dorosłych ulegają zniszczeniu. W czasach narodowego socjalizmu pracę oświatową zastąpiono totalitarnym szkoleniem i indoktrynacją, nie prowadzono poważnych badań naukowych, nie toczono też dyskusji naukowych. Większość działaczy oświaty ludowej zachowała postawę nonkonformistyczną oraz wykazała opór wobec ideologii nazistowskiej, ale tylko nieliczni głosili swoje poglądy otwarcie.

Po II wojnie światowej odwołano się do tradycji „nowego” kierunku, ponieważ do odbudowy edukacji dorosłych przystąpili ci, którzy zdominowali w Republice Weimarskiej dyskurs andragogiczny. W duchu „nowego” kierunku postulowano: uczynienie uniwersytetu powszechnego podstawową placówką oświaty dorosłych wspieraną przez państwo, wolność, autonomię i neutralność zadań andragogicznych, wspólnotę roboczą jako metodyczną koncepcję pracy oświatowej, udział edukacji dorosłych w budowie spo-

²⁷ J. Kade, D. Nittel, W. Seitter, *Einführung*, s. 51-52.

²⁸ D. Urbaniak-Zajac, *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Łódź 2003, s. 241.

łecznego ustroju i odbudowie demokracji. Pod koniec lat 50. koncepcję tę falsyfikują, podobnie jak w połowie lat 20., realne – społeczne i polityczne – wyzwania epoki.

Współcześnie tradycja „nowego” kierunku ma nie tylko znaczenie historyczne. Jest postrzegana jako ważny etap konstytuowania tożsamości edukacji dorosłych i budowanej na niej myśli andragogicznej. Wiele idei „nowego” kierunku, dotyczące rozwoju dorosłego jako człowieka, zachowało swoją aktualność, przyjmując postać idei ponadczasowych. Te słuszne idee zostały wówczas wyrwane z kontekstu rzeczywistych warunków społeczno-politycznych i gospodarczych. Dziś tego błędu nie powielają praktycy edukacji dorosłych, a teoretycy traktują to jako przestrożę przed wyizolowanym postrzeganiem zagadnień andragogicznych.

BIBLIOGRAFIA

- Adams K., *Die Hamburger VHS im Urteil ihrer Hörer*, Frankfurt 1931.
- Arnold R., *Erwachsenenbildung: eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*, Hohengehren 1991.
- Buchwald R., *Die Bildungsinteressen der deutschen Arbeiter*, Tübingen 1934.
- Engelhardt V., *Die Bildungsinteressen in den einzelnen Berufen. Eine auf Grund des Materials der Volkshochschule Groß – Berlin durchgeführte statistische Untersuchung*, Frankfurt a. M. 1926.
- Faulstich P., *Erwachsenenbildung und Hochschule. Bestandaufnahme, Modelle, Perspektiven*, München 1982.
- Friedenthal-Haase M., *Erwachsenenbildung im Prozess der Akademisierung*, Frankfurt a. M. 1991.
- Greger N.F.B., Przybylska E., *Idea uniwersytetów powszechnych (ludowych) w Niemczech*, [w:] *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*, red. M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska, Wieżycza 2003.
- Große F., *Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats untersucht an der Zusammensetzung und Interessenrichtung der Hörschaft an den Volkshochschulen Leipzig und Dresden*, [w:] *Schriften der Statistischen Zentralstelle für die deutschen Volkshochschulen in Jena*, t. 2, Breslau 1932.
- Hermberg P. (red.), *Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt*, Breslau 1932.
- Hermes G., *Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage*, Tübingen 1926.
- Kade J., Nittel D., Seitter W., *Einführung in die Erwachsenenbildung / Weiterbildung*, Stuttgart–Berlin–Köln 1999.
- Klatt F., *Über die Wirkung der Freizeitgestaltung*, [w:] *Freizeitgestaltung. Grundsätze und Erfahrungen zur Erziehung des berufsgebundenen Menschen*, Hrsg. F. Klatt, Stuttgart 1929.
- Mann A., *ABC um Dreißigacker*, [w:] *Dreißigacker. Volkshochschule / Erwachsenenbildung*, Hrsg. I. Theiß, H. Lotze, Jena 1930.

- Olbrich J. unter Mitarbeit von H. Siebert, *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*, Bonn 2001.
- Olbrich J., *Bildung und Demokratie – die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit von 1918 bis 1933*, [w:] *Grundlagen der Weiterbildung*, Praxishilfen, Hagen-Bonn 1994.
- Picht W., *Volksbildung in Deutschland*, Berlin 1936.
- Przybylska E., *System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec*, Radom 1999.
- Schäfer E., *Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung*, Opladen 1988.
- Schulenberg W. (Hrsg.), *Lehr- und Lernverhalten in der Erwachsenenbildung*, Braunschweig 1974.
- Seitter W., *Geschichte der Erwachsenenbildung*, Bielefeld 2000.
- Solarczyk-Szwec H., *O związkach historii życia zawodowego Paula Honigsheima z historią niemieckiej andragogiki*, Edukacja Dorosłych, 2010, 2.
- Tietgens H., *Geschichte der Erwachsenenbildung*, [w:] *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, red. R. Tippelt, Opladen 1994.
- Urbaniak-Zajac D., *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Łódź 2003.
- v. Wiese L., *Soziologie des Volksbildungswesens*, München-Leipzig 1921.
- Wirth I., *Zeitschriften*, [w:] *Wörterbuch der Erwachsenenbildung*, Hrsg. I. Wirth, Paderborn 1978.