

HANNA SOLARCZYK-SZWEC

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika  
w Toruniu*

## TENDENCJE, KIERUNKI I PARADYGMATY W NIEMIECKICH BADANIACH I KONCEPCJACH UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

ABSTRACT. Solarczyk-Szwec Hanna, *Tendencje, kierunki i paradygmaty w niemieckich badaniach i koncepcjach uczenia się dorosłych* [Tendencies, Directions and Paradigms in the German Studies and Concepts of Adult Education]. *Studia Edukacyjne* nr 30, 2014, Poznań 2014, pp. 155-168. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2756-4. ISSN 1233-6688

The article contains an overview of studies and concepts of adult education in Germany from the 1960s, when andragogy was formed as a discipline of science at universities, to the present. Of particular importance for the development of research on education in Germany, were four large-scale empirical team studies, commonly known as: Göttingen Study (1966), Oldenburg Study (1971-1973), Hanover College (1975), and Heidelberg Study (1979-1981), which were more closely characterised in the article from the methodological and theoretical perspective. In Germany in the 1980s, there was a clear turn in the methodology of andragogy research towards a paradigm of quantitative studies. The turn allowed to include and give a specific trait to concepts of life environment, everyday knowledge, patterns of interaction and biographicity. In the 1990s, in the German andragogy disappeared a tendency for the dominance of a selected research paradigm; a methodological concept of criss-crossing perspectives was developed, which implies the development of specific research methods, adequate for the subject of studies. Further in the text were presented concepts of adult learning emerging in the next decades. They were: key qualifications, exemplary, expansive, situational, self-organised, and directed learning as well as theories of emotional lifelong adult learning. The summary indicated characteristic features of research and theory of adult education in Germany.

**Key words:** adult education, research on learning, Germany

Kierunki badań andragogicznych w Niemczech inspiruje współcześnie „Memorandum na temat badań w dziedzinie edukacji dorosłych i dalszej”, przygotowane na zlecenie Komisji Edukacji Dorosłych Niemieckiego Towa-

rzystwa Nauk o Wychowaniu (DGfE)<sup>1</sup>, opracowane przez wiodących w niemieckim środowisku andragogów<sup>2</sup>. Wyróżnia się w nim pięć obszarów badawczych wraz z zagadnieniami o szczególnej wadze dla obecnej sytuacji niemieckiej edukacji dorosłych. Na pierwszym miejscu znalazł się, interesujący nas, a zawarty w tytule tekstu, obszar wraz ze szczegółowymi problemami.

1. **Uczenie się dorosłych:** indywidualne uczenie się i strategie biograficzne, uczenie się w różnych sytuacjach interakcji i transformacji, uczenie się w kontekście środowisk społecznych i problemów społecznych, uczenie się w wirtualnym środowisku, uczenie się w zorganizowanym i instytucjonalnym kontekście.

Na kolejnych miejscach znalazły się takie priorytety badawcze, jak:

2. **Struktury wiedzy i potrzeby w zakresie kompetencji:** klasyfikacja wiedzy, rozwój kompetencji, tematy i programy edukacji dorosłych.

3. **Profesjonalne działanie:** nauczanie, konstruowanie i wykorzystanie mediów, planowanie i doradztwo oświatowe, zarządzanie oświatą, kształcenie i doksztalcanie.

4. **Instytucjonalizacja:** instytucjonalizacja jako proces wymiany, oferty i oferenci, świadczenia i usługi, organizacja i zarządzanie, sieć, konkurencja i dynamika kierowania.

5. **System i polityka:** stosunek między edukacją dorosłych a społeczeństwem, rynek i publiczna odpowiedzialność, polityka i doradztwo polityczne, zabezpieczenie finansów, dostęp i prawo do edukacji dalszej.

Wskazane w „Memorandum” obszary, w których następuje alokacja badań, są jak widać wyodrębnionymi dziedzinami praktyki edukacji dorosłych, co świadczy o praktycznym ukierunkowaniu niemieckiej andragogiki.

Prezentowane zagadnienie jest elementem szerszego projektu badawczego na temat przemian niemieckiej andragogiki, jaki realizowałam w ostatnich latach. Analizą objęłam okres blisko 200 lat rozwoju tej dyscypliny, wyróżniając w niej następujące ery:

1. Orientacji scjentyistycznej (do roku 1919),
2. Orientacji hermeneutycznej (1919-1933),
3. Okres narodowego socjalizmu (1933-1945),
4. Orientacji hermeneutycznej (1945-1960),
5. Orientacji empirycznej (1960-1970),
6. Orientacji krytycznej (1970-2000),
7. Pluralizm strategii badawczych (współcześnie).

<sup>1</sup> Organizacja bliźniacza wobec Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

<sup>2</sup> R. Arnold i in. (Hrsg.), *Forschungsmemorandum für die Erwachsenenbildung- und Weiterbildung*, Frankfurt a.M. 2000.

W tym miejscu analizie poddam trzy ostatnie okresy rozwoju niemieckiej andragogiki, począwszy od lat 60., kiedy pojawiły się właściwe badania andragogiczne, stawiając sobie za cel wskazanie tendencji, kierunków i paradygmatów w badaniach i koncepcjach uczenia się dorosłych.

### Badania nad uczeniem się i ich teoretyczno-metodologiczne podstawy

Szczególne znaczenie dla rozwoju badań nad uczeniem się w Niemczech miały cztery szeroko zakrojone, zespołowe badania empiryczne, powszechnie znane jako:

- Studium Getyńskie (1966),
- Studium Oldenburskie (1971-1973),
- Studium Hanowerskie (1975),
- Studium Heideberskie (1979-1981).

Pierwsze badania w nurcie empirycznym przeprowadził zespół, który tworzyli znaczący andragodzy tamtego okresu: Willy Strzelewicz, Wolfgang Schulenberg i Hans-Dietrich Raapke<sup>3</sup>. Z dwóch powodów **Studium Getyńskiemu** przypadła pionierska rola w niemieckiej andragogice: 1) dostarczał empirycznych argumentów uzasadniających oddzielenie oświaty dorosłych od systemu szkolnego, 2) zawierał teoretyczne przesłanki nie tylko na temat uczestników, ale także odnośnie stosunku dorosłych do edukacji dorosłych w ogóle. Na temat ich koncepcyjnych założeń można powiedzieć w dużym skrócie tyle, że zgłębiają relacje między psychologicznymi i społecznymi uwarunkowaniami kształcenia, tj. między potrzebami i motywami kształcenia a przynależnością do grup społecznych, warunkami życia i postawami wobec edukacji<sup>4</sup>. Te wielostopniowe i wieloetapowe badania potwierdziły empirycznie zwrot w kierunku edukacji zawodowej oraz zależność aktywności w zakresie doksztalcania od poziomu wykształcenia. Wyniki te potwierdziła analiza ofert kształcenia w uniwersytetach powszechnych w roku 1967/1968<sup>5</sup>. Inne badania andragogiczne, prowadzone na przełomie lat 60. i 70., co najwyżej uzupełniały i nieznacznie modyfikowały metody badaw-

---

<sup>3</sup> W. Strzelewicz, H.-D. Raapke, W. Schulenberg, *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*, Göttingen 1966.

<sup>4</sup> R. Brödel, *Badania nad uczestnikami form edukacji dorosłych w Niemczech*, Edukacja Dorosłych, 1996, 1, s. 103.

<sup>5</sup> J. Olbrich unter Mitarbeit von H. Siebert, *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*, Bonn 2001, s. 356.

cze oraz wyniki zespołu z Getyngi<sup>6</sup>. Zgodnie z założeniami paradygmatu pozytywistycznego, na których opierają się badania empiryczne tego okresu, wyniki eksploracji miały służyć efektywniejszemu planowaniu edukacji dorosłych w skali makro i mikro.

**Projekt z Oldenburga**<sup>7</sup>, realizowany w latach 1971-1973 w kontekście polityczno-oświatowej dyskusji nad edukacją dalszą, miał na celu zebranie opinii oraz opisanie oczekiwań i postaw dorosłych wobec edukacji, kontynuując scjentyistyczne tradycje badawcze andragogiki lat 60. Studium Oldenburskie pogłębiło i uszczegółowiło wyniki badań Studium Getyńskiego.

Proces nauczania – uczenia się z punktu widzenia uczestników stał się po raz pierwszy przedmiotem badań w **Studium Hanowerskim**<sup>8</sup>, którego celem było zbudowanie teoretycznych podstaw jakościowej zmiany procesu dydaktycznego w odpowiedzi na pytanie: Czy i jak dorośli mogą uczestniczyć w stanowieniu celów, treści i metod, realizując postulat demokratyzacji kształcenia? Odpowiedzi na to pytanie szukano za pomocą bogatego instrumentarium badawczego: obserwacji zajęć dydaktycznych (po trzy jednostki dydaktyczne w ramach 22 kursów o tematyce społeczno-kulturalnej), ankiet dla uczestników na początku (700) i na końcu (400) kursu, wywiadów z nauczycielami, seminariów eksperymentalnych dotyczących uczestnictwa dorosłych w procesie dydaktycznym. Mimo dużego wysiłku, wyniki badań nie są odkrywcze; odnotowano: dominację metody rozmowy z uczestnikami, troskę o klimat sprzyjający nauce, znikomy udział słuchaczy w kształtowaniu procesu dydaktycznego, strategię sytuacyjnego dopasowania stosowaną przez uczestników.

**Projekt z Heidelbergu**<sup>9</sup> był pierwszym andragogicznym projektem badawczym o charakterze jakościowym. Odwoływał się do teorii interakcjonizmu symbolicznego w interpretacji urlopów edukacyjnych. Był realizowany na zlecenie rządu federalnego w kontekście polityczno-oświatowej debaty nad wprowadzeniem prawa do tego rodzaju urlopów. Badaniami objęto 47 urlopów edukacyjnych o długości 2 tygodni. Zdecydowano się na wyczerpujące protokoły z zajęć, które sporządzało 2 obserwatorów, nagrywając i opisując kluczowe sytuacje pracy oświatowej pod względem treści i interakcji. Analizując urlopy edukacyjne, wyróżniono i poddano analizie cztery sytuacje kluczowe: uwzględnianie doświadczeń uczestników, podział kom-

<sup>6</sup> Np. R. Brödel i in., *Weiterbildungseinstellungen und Weiterbildungsverhalten von Industriearbeiter*, [w:] *Schriftenreihe Bildungsplanung des Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft*, t. 2 und 18, Bonn-München 1976.

<sup>7</sup> W. Schulenberg i in., *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener*, Bonn 1978.

<sup>8</sup> H. Siebert, H. Gerl, *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen*, Braunschweig 1975.

<sup>9</sup> Y. Kejcz i in., *Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEB)*, t. 1-8, Heidelberg 1979-1981.

petencji, uzgodnienia dotyczące oferty edukacyjnej, podejście do wzorów interpretacyjnych oraz strategii nauczania i uczenia się: przekaz wiedzy, pokazanie możliwości działania, analizę doświadczeń, zmianę kryteriów oceny. Głównym wnioskiem z badań było twierdzenie, że w procesie nauczania i uczenia się dorosłych rzadko dochodzi do krzyżowania perspektyw nauczyciela i uczestników (zjawisko mówienia obok siebie).

W latach 80. w metodologii badań andragogicznych dokonał się zwrot w kierunku paradygmatu badań jakościowych, bazujących na znanych w Europie koncepcjach teoretyczno-metodologicznych: symbolicznego interakcjonizmu (Mead), fenomenologii (Grathoff), socjologii wiedzy (Schütz) i etnometodologii (Weingarten). Andragodzy niemieccy włączyli do swojego repertuaru wypracowane na ich bazie koncepcje:

- **środowiska życiowego** - zakładającej, że członkowie jednego środowiska posiadają zbliżone przekonania, wartości, oczekiwania, co stanowi podstawę porozumienia bez słów; dopiero sytuacje kryzysowe, także oświatowe, wymuszają konfrontację z tymi zinterioryzowanymi jakościami; problematyczne jest wyznaczenie granicy między systemem (rynek, władza) a środowiskiem, co wymaga ustawicznych negocjacji; podstawowe pytania tej koncepcji: Jakie przedzałożenia kierują działaniem jednostki? Jak przebiega proces wyznaczania granic między systemem i środowiskiem i jaki ma to wpływ na przemiany społeczne?

- **wiedzy potocznej** - wypracowanej w ramach socjologii wiedzy; wykorzystuje także elementy symbolicznego interakcjonizmu i fenomenologii; przedmiotem badań jest wiedza potoczna oraz język określonej wspólnoty; podstawowe pytania tej koncepcji: Jak członkowie jednego środowiska definiują swoją sytuację społeczną? Co w ich społecznym świecie wydaje się im ważne, co mniej ważne?

- **wzorów interpretacyjnych** - podkreślającej znaczenie wzorów interpretacyjnych dla zdolności działaniowych; podstawowe pytania tej koncepcji: Które wzory interpretacyjne są społecznie akceptowane? Jakie wzory interpretacyjne zostały przejęte z zewnątrz? Które wzory interpretacyjne są wiodące w określonym działaniu?

- **biograficzności** - koncentrującej się w latach 80. na badaniu kryzysów tożsamości, momentów przełomowych członków grup docelowych, interpretując je nie z punktu widzenia psychologii indywidualnej, ale na tle przemian i wyzwań społeczno-ekonomicznych oraz społeczno-kulturowych; podstawowe pytania tej koncepcji: Jak kształtuje się tożsamość w ciągu życia jednostki? Jakie krytyczne wydarzenia mają wpływ na edukację dorosłych? Jak emocje związane z edukacją wpływają na skuteczność uczenia się? Kon-

cepcja biograficzności i towarzysząca jej metoda biograficzna rozwija się w Niemczech dynamicznie w kierunku odrębnej dyscypliny naukowej.

Powyższe pojęcia rozbudowane do koncepcji teoretyczno-metodologicznych pokazują, że w andragogice niemieckiej dokonał się w latach 80. zwrot w kierunku codzienności (*Alltagsorientierung*), przypisując pozanaukowej wiedzy oraz praktyce życia codziennego status materialnej podstawy budowania teorii naukowych.

Od połowy lat 80. dyskutuje się najpierw w niemieckiej pedagogice ogólnej problemy inspirowane debatą na temat nowoczesności i postmodernizmu, a od lat 90. w niemieckiej andragogice problemy socjokulturowych uwarunkowań edukacji dorosłych w tym kontekście. Dyskusja ta płynnie przeszła w połowie lat 90. w dyskusję nad refleksyjną modernizacją, jako odpowiedź na panujące w tym społeczeństwie nastroje: destrukcję systemów wartości, kryzys tożsamości, rosnące bezrobocie, skutkujące niepewnością i osamotnieniem jednostki. Analiza niemieckiej literatury andragogicznej pozwala wyróżnić następujące obszary debaty o społeczeństwie ryzyka i refleksyjnej modernizacji: 1) andragogiczne diagnozy społeczne – powrót do badań sytuacji życiowej, stylów życia w różnych środowiskach, 2) refleksja nad znaczeniami edukacji dorosłych w obliczu gwałtownych przemian społecznych, 3) modernizacja teorii andragogicznych – teorii profesjonalizacji, uczestnictwa w edukacji dorosłych, instytucji oświaty dorosłych. Poza wpływem na kierunek rozważań teoretycznych debata nad refleksyjną modernizacją wpłynęła na zmianę formy teorii andragogicznych – w kierunku teorii cząstkowych, chwilowych, ukazujących modalności i wzory świata społecznego.

W latach 90. nastąpił **powrót do badania uczestników i adresatów edukacji dorosłych**<sup>10</sup>, w których wykorzystuje się koncepcję zróżnicowania społecznego, uwzględniającą nie tylko tradycyjne kryteria położenia społecznego (dochody, status zawodowy, wykształcenie), ale także preferowane wartości, filozofię i styl życia. W koncepcji tej wychodzi się z założenia, że ludzie należący do tego samego środowiska mają podobne nastawienie wobec istotnych dziedzin życia, takich jak: praca, czas wolny, małżeństwo, konsumpcja, estetyka życia, edukacja i doksztalcanie. W rezultacie, wyróżniono dziewięć środowisk w niemieckim społeczeństwie początku XXI wieku<sup>11</sup>, w których zewnętrzne atrybuty: zawód, wykształcenie, dochody pełnią podrzędną rolę wobec wyżej wymienionych czynników. Zagadnienie postawy wobec edukacji dorosłych zostało pogłębione w badaniach obejmujących całe Niemcy,

<sup>10</sup> H. Solarczyk, *Badania nad uczeniem się dorosłych w Niemczech*, [w:] *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, red. M. Podgórnay, Kraków 2005.

<sup>11</sup> Tamże, s. 413.

prowadzonych przez Toppelta i Barza<sup>12</sup>, w których dokonano charakterystyki wszystkich środowisk społecznych.

Inny zespół badaczy<sup>13</sup> zmienne zastosowane w modelu środowiskowym społeczeństwa niemieckiego skonfrontował z aktywnością edukacyjną osób korzystających z urlopu edukacyjnego, wyróżniając następujące grupy uczestników edukacji dorosłych:

- tradycjoniści: doksztalcanie jako obowiązek,
- zdystansowani wobec edukacji: kurs jako okazja do spotkania się,
- samosterowni: uczenie się przez całe życie jako oczywistość,
- pragmatycy: zainteresowanie treściami praktycznymi.

Powyzsze badania wskazują, że stosunek dorosłych do edukacji jest czynnikiem współdecydującym o przynależności do określonego środowiska. Wybór koncepcji dorosłości zależy natomiast od preferowanych przez jednostkę wartości, filozofii i stylu życia.

Od połowy lat 90. **zanika w niemieckiej andragogice tendencja do dominacji wybranych paradygmatów badawczych**. Stosuje się z równym powodzeniem strategie jakościowe i ilościowe. Podkreśla się zalety łączenia tych strategii dla eksploracji różnych płaszczyzn rzeczywistości<sup>14</sup>:

1. Badania na temat społecznych aspektów edukacji dorosłych (płaszczyzna społeczna).
2. Badania na temat instytucjonalnych aspektów edukacji dorosłych (płaszczyzna instytucjonalna).
3. Badania na temat interakcji, nauczania i uczenia się w edukacji dorosłych (płaszczyzna interakcyjna).
4. Badania na temat indywidualnych aspektów edukacji dorosłych (płaszczyzna indywidualna).

W kontekście profesjonalizacji edukacji dorosłych W. Gieseke postuluje o współpracę w dziedzinie badań, dyskusję na temat metod badawczych, badania nad „(...) tą całą banalną codziennością edukacyjną”, co pozwoli na konfrontację z przedmiotem andragogiki i zastąpi wyidealizowaną dyskusję nad celami edukacji dorosłych<sup>15</sup>. Temu ma służyć m.in. metodologiczna **koncepcja analizy rzeczywistości** (*Real-/Wirklichkeitsanalyse*), która oznacza analizę dydaktycznego działania. Celem takich badań jest analizowanie reakcji, jakie powstają w określonych sytuacjach nauczania – uczenia się oraz

<sup>12</sup> J. Reich, R. Toppel, *Gestaltung didaktischer Handlungsfelder im Kontext der Milieuforschung*, Hessische Blätter für Volksbildung, 2004, 1, s. 23-36.

<sup>13</sup> H. Bremer, *Soziale Milieu und Bildungsurlaub*, Hannover 1999.

<sup>14</sup> R. Arnold, *Weiterbildung: ermöglichungs- und didaktische Grundlagen*, München 1996, s. 39.

<sup>15</sup> W. Gieseke, *Professionalität in der Erwachsenenbildung – Bedingungen einer Gestaltungsoption*, [w:] *Erwachsenenbildung in der Moderne*, R. Brödel (Hrsg.), Opladen 1997, s. 282.

ich zrozumienie. Rolą teorii jest konstruowanie związków i zależności, proponowanie sposobów interpretacji. Ważnym zabiegiem metodologicznym jest w tym przypadku **krzyżowanie perspektyw** (*Perspektivverschränkung*), który zakłada wypracowanie specyficznych i adekwatnych dla przedmiotu badań metod badawczych, co pozwoli na lepsze opisanie pedagogicznej rzeczywistości i uchwycenie jej kompleksowości<sup>16</sup>. Jednocześnie, autorka przedstawionej koncepcji świadoma jest barier w realizacji takiego programu badawczego:

- opory praktyki wobec badań, wynikające z obawy przed ujawnieniem „niewygodnych” danych empirycznych;

- proces instytucjonalizacji edukacji dorosłych, rozumiany jako działanie polityczne skazuje badania andragogiczne na odgrywanie podrzędnej roli,

- dominacja normatywnego dyskursu w obrębie pedagogiki przenoszona jest do andragogiki, paraliżując empiryczną ciekawość badaczy.

Obok szeroko zakrojonych badań empirycznych prowadzono także prace koncepcyjne nad teoriami uczenia się, które przywołam analizując kolejne dekady rozwoju andragogiki w Niemczech.

### Koncepcje uczenia się lat 70.

Koncepcje kwalifikacji kluczowych oraz egzemplarycznego uczenia się w niemieckiej andragogice zyskały na znaczeniu w okresie dynamicznych reform oświatowych oraz powszechnego optymizmu i wiary w potęgę niemieckiej gospodarki. Polityczno-oświatowym celem tych koncepcji była poprawa szans uczenia się i rozciągnięcia ich na całe życie oraz różne grupy społeczne.

Korzenie koncepcji kwalifikacji kluczowych sięgają lat 50, kiedy to w pracach H. Schelsky'ego pojawiają się uwagi na temat „abstrakcyjnych i nowoczesnych cnót zawodowych”<sup>17</sup>. W niemieckiej literaturze pedagogicznej pojęcie kwalifikacji kluczowych zajęło swoje stałe miejsce wraz z pracą S.B. Robinsohna *Reforma oświaty jako rewizja programu nauczania*<sup>18</sup>. Koncepcję tę rozwinął dla potrzeb andragogiki Dieter Mertens w 1974 roku, w ramach debaty na temat integracji ogólnokształcącej i zawodowej edukacji. Jej praktycznym celem jest uczynienie pracowników zdolnymi do zawodowego działania w zakresie: samodzielnego planowania, realizowania

<sup>16</sup> W. Gieseke, *Perspektivverschränkung*, [w:] *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*, red. R. Arnold, S. Nolda, W. Nuissl, Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb. 2001, s. 253-254.

<sup>17</sup> H. Solarczyk, *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*, Toruń 2001, s. 101-105.

<sup>18</sup> S.B. Robinsohns, *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied-Berlin 1969.



i kontrolowania specyficznych działań zawodowych. Koncepcja kwalifikacji kluczowych zwraca się ku osobowości człowieka. Jej ideałem jest elastyczny i zdolny do uczenia się człowiek. Koncepcja ta była rozwijana w kolejnych dekadach pod wpływem nowych wymogów gospodarczych, społecznych i politycznych Niemiec. Obecnie dryfuje pod sztandarem uczenia się rozwijającego kompetencje<sup>19</sup>.

Koncepcję egzemplarycznego uczenia się opracował w latach 50. Wagenschein, a spopularyzował Scheuerl. Głosi ona konieczność redukcji kompleksowości procesu uczenia się, lecz nie może odbywać się to w drodze zubożania świata. Koncepcja ta zakorzeniła się w edukacji dorosłych w latach 70. za sprawą O. Negta<sup>20</sup> i do dziś jest wykorzystywana w teorii i praktyce, np. edukacji obywatelskiej. Według tej koncepcji, nauka powinna być oparta na przykładach odzwierciedlających wpływy ze środowiska, interakcje, społeczno-materialne struktury. Jej bliskim celem jest wypracowanie osobistych struktur selekcji informacji i treści kształcenia, celem dalekim – emancypacja. Odbywa się to poprzez analizę konfliktów, doświadczeń lub problemów zawodowych i egzystencjalnych z punktu widzenia historycznych i socjoekonomicznych uwarunkowań dla rozpoznania strukturalnych związków między własną biografią a historycznymi wydarzeniami.

### Koncepcje uczenia się lat 80.

Koncepcje uczenia się lat 80. – ekspansywnego uczenia się i sytuacyjnego uczenia się – rozwijały się w okresie postępującego kryzysu gospodarczego, co spowodowało ograniczenie środków publicznych na edukację dorosłych. Przeniesiono w związku z tym, zarówno w praktyce, jak i w teorii, akcent ze wspierania instytucji na wspieranie grup defaworyzowanych. Edukację dorosłych mocniej włączono do polityki i poddano instrumentalizacji. Na znaczeniu zyskała edukacja zawodowa w kontekście bezrobocia, a wraz z nią wypracowana w poprzedniej dekadzie koncepcja kwalifikacji kluczowych.

**Koncepcję ekspansywnego uczenia się** w niemieckiej andragogice rozwijał K. Holzkamp<sup>21</sup>, który postrzega uczenie się w opozycji do nauczania, krytykuje szkołę za: wyparcie się podmiotu, uczenie się bezpodmiotowe, uczenie się bez problematyki uczenia się<sup>22</sup>. Odróżnia uczenie się ekspan-

---

<sup>19</sup> R. Arnold, W. Gieseke (Hrsg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft*, t. 1-2, Neuwied-Kriftel: Luchterhand 1999.

<sup>20</sup> O. Negt, *Soziologisches Phantasie und exemplarisches Lernen*, Frankfurt 1968.

<sup>21</sup> K. Holzkamp, *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt a.M. 1983.

<sup>22</sup> Cyt. za: W. Herzog, *Pedagogika a psychologia*, Kraków 2006, s. 109.

sywne (autentyczne, samodzielne) od defensywnego (wymuszonego) uczenia się. Ekspansywne uczenie się jest teorią poznania, w której szczególną rolę odgrywa podmiot reflektujący społeczne ograniczenia. W odróżnieniu od defensywnego uczenia się, które nastawione jest na oddalenie ograniczeń i zagrożenia, celem ekspansywnego uczenia się jest podniesienie jakości życia poprzez lepsze rozumienie życia społecznego i możliwość wywierania na niego wpływu<sup>23</sup>. W ten sposób ekspansywne uczenie się łączy perspektywę indywidualną ze społeczną, czego brakowało i co krytykowano w konstruktywizmie. Holzkamp akcentuje podmiotowość jednostki w stanowieniu celów i dynamiki uczenia się, natomiast kwestionuje pedagogiczne relacje między nauczycielem i uczniem oraz funkcję przekazu wiedzy, co jest bliskie pozaszkolnej edukacji dorosłych. Andragodzy wykorzystują teorię Holzkampa do interpretacji funkcjonujących już w nauce o edukacji dorosłych koncepcji uczenia się: uczenia się w codzienności, uczenia się na podstawie doświadczeń, przekwalifikowania, uczenia się testującego wzorce interpretacyjne, refleksyjnego uczenia się, uczenia się tożsamości, edukacja kulturalna (zdobywania wiedzy ogólnej i kulturalnych kompetencji).

**Sytuacyjne uczenie się** w Niemczech zyskało na znaczeniu pod wpływem ruchu feministycznego oraz gender studies. Teoria ta wykorzystuje założenia teorii krytycznej, koncentrując się na społecznym wymiarze uczenia się<sup>24</sup>. Szuka się za jej pomocą odpowiedzi na pytanie: jak ludzie uczą się żyć w rzeczywistości pełnej sprzeczności i konfliktów. W centrum praktyki wykorzystującej tę koncepcję kształcenia znajdują się konkretne sytuacje życiowe, doświadczenia, konflikty, np. między pracą a macierzyństwem. Uczenie się w duchu tej koncepcji zakłada akceptację ambiwalencji i ich przyczyn, co można osiągnąć poprzez testowanie rzeczywistości, sytuowanie doświadczenia w kontekście czasu i przestrzeni, emocjonalne odczuwanie i logiczne myślenie. W koncepcji tej podkreśla się nie deficyty, ale potencjał uczących się.

### Koncepcje uczenia się lat 90.

Popularne w latach 90. koncepcje uczenia się dorosłych: samodzielnie organizowane uczenie się (*selbstorganisiertes Lernen* – SOL) oraz samodziel-

---

<sup>23</sup> P. Faulstich, J. Ludwig, *Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive*, [w:] *Expansives Lernen*, red. K. Holzkamp, Baltmannsweiler 2004.

<sup>24</sup> R. Becker-Schmidt, G.-A. Knapp, *Dynamik sozialen Lernens Geschlechtertrennung – Geschlechter – Suchbewegungen sozialen Lernens*, Bonn 1987.

nie kierowane uczenie się (*selbstgesteuertes Lernen* – SGL)<sup>25</sup> rozwijały się w Niemczech pod wpływem takich uwarunkowań, jak:

- edukacja dorosłych jako ekwiwalent polityki rynku pracy,
- edukacja jako forma kultury życia codziennego, oparta na doświadczeniu, cechująca się refleksyjnością,
- dominacja konstruktywizmu w teorii andragogicznej,
- duże znaczenie niebezpośredniego wspierania uczenia się za pomocą niedyrektywnych metod i aranżacji uczenia się.

Obydwie koncepcje bazują na konstruktywizmie i teorii systemów, co oznacza przyjęcie założeń o niezależności systemów, ewolucyjnym charakterze procesów, wykluczających zwroty, transgresje. W odróżnieniu od drugiej, pierwsza z nich zakłada całkowitą samodzielność w stanowieniu celów, treści i metod kształcenia. Teoretycznie więcej wagi przywiązuje się do SGL, na którą składają się następujące koncepcje szczegółowe:

- metakognitywne strategie uczenia się,
- uczenie się nieformalne,
- uczenie się sytuacyjne,
- uczenie się za pomocą multimediiów,
- uczenie się rozwijające kompetencje.

Celem obu koncepcji uczenia się jest demokratyzacja oświaty i społeczeństwa poprzez wspieranie samoodpowiedzialności i autonomii uczących się oraz rozwój podmiotowości jednostki. Konsekwencją tak rozumianego uczenia się dorosłych jest indywidualizacja i prywatyzacja uczenia się, co oznacza wzięcie na siebie odpowiedzialności za swój rozwój i stopniowy zanik zewnętrznego wsparcia. Oddzielenie nauczania od uczenia się przynosi natomiast dewaluację pojęcia i znaczenia wiedzy naukowej, co skutkuje zaniżaniem wartości treści kształcenia i przekazu wiedzy oraz koncentracją na sytuacji/aranżacji procesu uczenia się. W opinii niektórych andragogów, podważa to sens pedagogiki: udzielania pomocy w uczeniu się<sup>26</sup>.

Koncepcje SOL i SGL były w latach 90. chętnie wykorzystywane przez polityków w debacie przeciwko instytucjom edukacji dorosłych.

## Koncepcje uczenia się po roku 2000

W XXI wieku rozwijają się w duchu pluralizmu badania o różnej proweniencji metodologicznej. Po około 30 latach dominacji teorii krytycznej, ak-

<sup>25</sup> G. Dohmen, *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*, Bonn 1996.

<sup>26</sup> H.J. Forneck, *Der verlorene Zusammenhang. Eine Analyse aich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion*, Hessische Blätter für Volksbildung, 2004, 1.

centującej społeczny wymiar uczenia się, zwrócono się w kierunku nauk kognitywistycznych, które sprzyjają rozwojowi badań nad emocjonalnymi aspektami uczenia się.

Interesującą pracę, prezentującą podstawy teorii emocjonalnego uczenia się dorosłych, przedstawiła W. Gieseke<sup>27</sup>. Według tej autorki, uczenie się przez całe życie wyraża postawę, którą charakteryzuje otwartość, a także umiejętność pokonywania frustracji, włączania nowego, budzenia ciekawości oraz zdolność do przestawienia się i zaczynania od początku. Te uwarunkowania uczenia się są uzależnione przede wszystkim od emocji. Za Golemanem zwraca uwagę na to, że nie tylko emocje kierują nami, ale że również i my możemy nimi kierować. W tym kontekście na znaczeniu zyskują emocjonalne kompetencje, które odpowiadają nie tylko za rozpoznanie i różnicowanie własnych uczuć, lecz także za ich regulowanie. Kulturowy kontekst dostarcza potrzebnych do tego schematów emocji. Omówione procesy zachodzą w dzieciństwie, natomiast w okresie średniej i późnej dorosłości chodzi przede wszystkim o przywrócenie zdolności przeżywania. Drogą do tego jest uczenie się oparte na relacjach z innymi – twierdzi W. Gieseke. Do takiego wniosku dochodzi poprzez krytykę konstruktywizmu, który szczególną szansę dla dorosłych widział w edukacji nieformalnej (naturalnej, spontanicznej), która wiąże człowieka z codziennością, sytuacją, co sprzyjać może utrwalaniu i uzupełnianiu wiedzy, ale nie jej rewizji, do czego potrzebny jest szczególny wysiłek. Dużą rolę w teorii emocjonalnego uczenia się odgrywają koncepcje uczenia się towarzyszącego życiu, rozumiejącego uczenie się jako modus komunikacji, zainteresowania, empatii oraz emocjonalnych kryzysów, tj. biograficznych i treściowych okazji do uczenia się. Kwintesencją teorii zaproponowanej przez W. Gieseke są tezy dydaktyki relacyjnej:

1. Relacja jako konieczny składnik oraz immanentny warunek uczenia się.
2. Przywiązanie i relacja jako warunek rozwoju potencjału uczenia się.
3. Wolność i relacje aktywizują emocje.
4. Profesjonalne kultury uczenia się jako podstawa rozwoju emocji.
5. Rozwój różnorodnych relacji w drodze uczenia się.
6. Formy relacji: konkurencja i hierarchia, wymiana i zrozumienie, aktywność obywatelska.

Obok zainteresowania emocjonalnymi aspektami uczenia się, powraca zainteresowanie nauczaniem oraz instytucjonalnymi kontekstami nauczania i uczenia się<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> W. Gieseke, *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*, Bielefeld 2007.

<sup>28</sup> E. Nuissl, *Vom Lernen zum Lehren*, Bielefeld 2006.

## Podsumowanie

Rozwój andragogiki niemieckiej można przyrównać do sinusoidy, co oznacza powroty do badań i koncepcji porzuconych pod wpływem teoretycznych mód i polityczno-oświatowych nacisków. Dotyczy to także badań nad uczeniem się dorosłych. Po fazach dominacji odmiennych podejść metodologicznych, mamy dziś do czynienia z heterogenicznością orientacji badawczych. Natomiast, po 30-letnim okresie koncepcyjnego rozwijania społecznego wymiaru uczenia się, przyszedł czas na zwiększone zainteresowanie jego wymiarem kognitywnym i emocjonalnym.

Środowisko niemieckich andragogów charakteryzuje duża aktywność w prowadzeniu badań empirycznych typu diagnostycznego i ewaluacyjnego, które programowo nie zmiierają do budowania teorii w jej klasycznym rozumieniu, za to częściej spotykamy się z teoriami średniego lub małego zasięgu. Wykorzystywane w dyskusji polityczno-oświatowej, niosą ze sobą większy polityczny niż teoretyczny potencjał, co powoduje, że niemiecka andragogika jest ważną stroną w tym dyskursie.

Zaprezentowane w artykule koncepcje uczenia się dorosłych wykazują dużą niezależność od badań andragogicznych i zależność od dyscyplin sąsiadujących z andragogiką: pedagogiką, socjologią, psychologią, ekonomią, polityką, kognitywistyką oraz wartościami i interesami zgłaszanymi przez społeczeństwo lub praktykę zawodową. Koncepcje uczenia się dorosłych w Niemczech wykazują także duży związek z europejskim *main stream* w tej dziedzinie. Brakuje wśród nich teorii opisujących wewnętrzne mechanizmy procesu uczenia się, natomiast dominują teorie dydaktyczne, opisujące zewnętrzne uwarunkowania procesu uczenia się. Tym samym, pełnią one funkcje praktyczne wobec edukacji dorosłych oraz dostarczają, w zależności od fazy rozwoju andragogiki, wskazówek o charakterze wyjaśniającym, interpretatywnym lub projektującym. Od czytelnika, praktyka, polityka itp. w największym stopniu zależy, czego będzie w nich szukał: wzorów do naśladowania, reguł stosowania, czy inspiracji do myślenia o uczeniu się dorosłych.

## BIBLIOGRAFIA

- Arnold R., *Weiterbildung: ermöglichungs-didaktische Grundlagen*, München 1996.  
Arnold R., Faulstich P., Mader W., Nuissl von Rein E., Schlutz E. (Hrsg.), *Forschungsmemorandum für die Erwachsenenbildung- und Weiterbildung*, Frankfurt a.M. 2000.  
Arnold R., Gieseke W. (Hrsg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft*, t. 1-2, Neuwied-Kriftel: Luchterhand 1999.

- Becker-Schmidt R., Knapp G.-A., *Dynamik sozialen Lernens Geschlechtertrennung – Geschlechter – Suchbewegungen sozialen Lernens*, Bonn 1987.
- Bremer H., *Soziale Milieu und Bildungsurlaub*, Hannover 1999.
- Brödel R., *Badania nad uczestnikami form edukacji dorosłych w Niemczech*, Edukacja Dorosłych, 1996, 1.
- Brödel R., Müller H., Schirne F., Wöhlbrandt-Riemann H., *Weiterbildungseinstellungen und Weiterbildungsverhalten von Industriearbeiter*, [w:] *Schriftenreihe Bildungsplanung des Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft*, t. 2 und 18, Bonn-München 1976.
- Dohmen G., *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*, Bonn 1996.
- Faulstich P., Ludwig J., *Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive*, [w:] *Expansives Lernen*, red. K. Holzkamp, Baltmannsweiler 2004.
- Forneck H.J., *Der verlorene Zusammenhang. Eine Analyse aich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion*, Hessische Blätter für Volksbildung, 2004, 1.
- Gieseke W., *Professionalität in der Erwachsenenbildung – Bedingungen einer Gestaltungsoption*, [w:] *Erwachsenenbildung in der Moderne*, R. Brödel (Hrsg.), Opladen 1997.
- Gieseke W., *Perspektivverschränkung*, [w:] *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*, red. R. Arnold, S. Nolda, W. Nuissl, Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb. 2001.
- Gieseke W., *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*, Bielefeld 2007.
- Herzog W., *Pedagogika a psychologia*, Kraków 2006.
- Holzkamp K., *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt a.M. 1983.
- Kejcz Y. i in., *Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm (BUVEB)*, t. 1-8, Heidelberg 1979-1981.
- Negt O., *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*, Frankfurt 1968.
- Nuissl E., *Vom Lernen zum Lehren*, Bielefeld 2006.
- Olbrich J. unter Mitarbeit von H. Siebert, *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*, Bonn 2001.
- Reich J., Tippelt R., *Gestaltung didaktischer Handlungsfelder im Kontext der Milieuforschung*, Hessische Blätter für Volksbildung, 2004, 1.
- Robinsohns S.B., *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied-Berlin 1969.
- Schulenberg W., Loeber H.-D., Loeber-Pautsch U., Pühler S., *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener*, Bonn 1978.
- Siebert H., Gerl H., *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen*, Braunschweig 1975.
- Solarczyk H., *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*, Toruń 2001.
- Solarczyk H., *Badania nad uczeniem się dorosłych w Niemczech*, [w:] *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, red. M. Podgórnny, Kraków 2005.
- Strzelewicz W., Raapke H.-D., Schulenberg W., *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*, Göttingen 1966.