

Jerzy Stochmiałek

Rozwój wybranych obszarów współczesnej niemieckiej pedagogiki

Forum Pedagogiczne 2, 247-279

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

JERZY STOCHMIAŁEK

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie*

ROZWÓJ WYBRANYCH OBSZARÓW WSPÓŁCZESNEJ NIEMIECKIEJ PEDAGOGIKI

Niemiecka pedagogika znajduje się w trakcie licznych wyzwań związanych z modernizacją teorii i praktyki edukacji. Znaczący wkład do jej rozwoju wnoszą prace Profesora Dietricha Bennera.

W artykule zaprezentowano wybrane obszary oraz tendencje przemian we współczesnej niemieckiej pedagogice, w tym w obszarze edukacji dorosłych, pedagogiki leczniczej i społecznej. Szczególna uwaga zwrócona została na takie zagadnienia, jak:

- uwagi terminologiczne obejmujące zwłaszcza pojęcia – andragogika, edukacja dorosłych, pedagogika lecznicza oraz terminy pokrewne;
- najważniejsze trendy, tendencje i obszary badań prowadzonych przez niemieckich andragogów;
- konstytuowanie się podstawowych struktur współczesnej niemieckiej edukacji dorosłych;
- organizacja i kierowanie we współczesnej niemieckiej edukacji dorosłych;
- instytucjonalizacja badań oraz współpraca teoretyków i praktyków.

Europejska współpraca andragogów i pracowników socjalnych w obszarze krajów języka niemieckiego, realizowana jest m.in. w ramach konferencji Sekcji Edukacji Dorosłych Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Wychowaniu oraz Niemieckiego Kongresu Pracy Socjalnej i sympozjów poświęconych międzynarodowej pedagogice leczniczej i pedagogice specjalnej.

Słowa kluczowe

Andragogika, edukacja dorosłych, pedagogika lecznicza, pedagogika społeczna, organizacja i kierowanie edukacją dorosłych, współpraca teoretyków i praktyków.

Opracowanie zostało przygotowane z myślą o okrągłej rocznicy urodzin wybitnego uczonego i nauczyciela akademickiego – niemieckiego pedagoga Dietricha Bennera. Jego niezwykle bogaty dorobek naukowy skupia się zwłaszcza wokół takich zagadnień, jak: pedagogika ogólna, teoria wychowania i kształcenia, ogólna dydaktyka, teoria doboru treści kształcenia, teoria szkoły, historia nauk o wychowaniu¹. Wspólna praca z Profesorem stała się inspiracją do rozważenia tendencji rozwojowych wybranych obszarów współczesnej niemieckiej pedagogiki ze szczególnym uwzględnieniem edukacji dorosłych oraz pedagogiki leczniczej i społecznej.

UWAGI TERMINOLOGICZNE

W tym miejscu pragnę dokonać krótkiej charakterystyki zakresów znaczeniowych podstawowych pojęć, często występujących w tekście, takich jak: edukacja dorosłych, pedagogika lecznicza i pedagogika społeczna.

Analizując zagadnienia terminologiczne, warto zauważyć, że w niemieckiej literaturze pedagogicznej termin „edukacja dorosłych” określany jest najczęściej zwrotem *Erwachsenenbildung*. Znacznie rzadziej w eksploracjach badawczych z zakresu nauki o edukacji dorosłych używany jest termin *Andragogik*, czyli andragogika². *Erwachsenenbildung* (edukacja dorosłych) jest pojęciem, które dominowało do końca lat

¹ Por. D. Benner, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*, wyb. i tłum. z jęz. niem. D. Stępkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008, s. 187-192.

² Por. W. Schoger, *Andragogik? Zur Begründung einer Disziplin von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2004; J. Wittpoth, *Einführung in die Erwachsenenbildung*, Verlag Barbara Budrich, Opladen-Farmington Hills 2006.

sześćdziesiątych minionego stulecia w odniesieniu do ogólnego, politycznego oraz kulturalnego kształcenia ludzi dorosłych. W tym czasie na znaczeniu zyskał nowy termin *Weiterbildung*, czyli kształcenie ustawiczne (w dosłownym tłumaczeniu: dalsze kształcenie), które oznacza kontynuację bądź ponowny udział w zorganizowanych formach nauki, po ukończeniu pierwszej fazy edukacji. Termin ten odnosi się przede wszystkim do systematycznych, zaplanowanych, profesjonalnych przedsięwzięć oświatowych, zwłaszcza w ramach kwalifikacji zawodowych. Oba terminy: edukacja dorosłych i kształcenie ustawiczne są używane niekiedy jako synonimy. Warto też zauważyć, że termin *Volksbildung* (oświata ludowa) został stopniowo zastąpiony formą znaczeniową *Erwachsenenbildung* (edukacja dorosłych) nawiązującą do anglojęzycznego *adult education* oraz *Weiterbildung*, które znaczy doskonalenie i kształcenie ustawiczne i odpowiada angielskiemu *further education* oraz *continuing education*³.

Pojawiający się po raz pierwszy w tym opracowaniu niemiecki termin *Heilpädagogik* jest w specjalistycznych publikacjach wydawanych w języku polskim tłumaczony najczęściej jako „pedagogika lecznicza” lub „ortopedagogika”, o czym obszernie pisze Włodzisław Zeidler w przedmowie do polskiego wydania książki Otto Specka *Niepełnosprawni w społeczeństwie*⁴. Warto zauważyć, że oryginalny tytuł tej pracy brzmi *System Heilpädagogik*⁵, a więc w dosłownym tłumaczeniu – *System pedagogiki leczniczej*. Przedmiot zainteresowań teoretycznych i zakres praktyki pedagogicznej *Heilpädagogik* zbliżony jest do polskiej pedagogiki specjalnej (rewalidacyjnej, rehabilitacyjnej i resocjalizacyjnej) oraz pedagogiki społecznej i pracy socjalnej.

³ Por. H. Dauber, *Erwachsenenbildung–Weiterbildung*, [w:] *Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik*, red. H. Eyferth, H.-U. Otto, H. Thiersch, Luchterhand Verlag, Neuwied Kriftel, Berlin 1984, s. 291-304.

⁴ W. Zeidler, *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, tłum. z jęz. niem. W. Zeidler, A. Skrzypek, D. Gącza, D. Szarkowicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 7-9.

⁵ O. Speck, *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*, Ernst Reinhardt Verlag, München 2003.

Jak zauważa W. Zeidler⁶, książka Otto Specka jest drugim spośród tłumaczonych na język polski podręczników, opatrzonych w oryginalnie tytułem *Heilpädagogik*. Przed stu laty, w roku 1905 w Warszawie w Wydawnictwie M. Arcta, ukazała się książka nosząca tytuł *Pedagogika lecznicza* (Th. Heller, 1904). Spełniała ona przez cztery dziesięciolecia funkcję podstawowego, wówczas jedyne, akademickiego podręcznika w zakresie przedmiotu, który niebawem zyskał rangę uniwersyteckiej specjalności. W roku 1931 przy Uniwersytecie w Zurychu otwarto pierwszą katedrę *Heilpädagogik*, a jej kierownikiem został Heinrich Hanselmann.

W wykładzie inauguracyjnym z okazji utworzenia Katedry Pedagogiki Leczniczej w 1931 roku H. Hanselmann uzasadniał konieczność innego ujęcia podstawowych założeń pedagogiki leczniczej niż wskazywałyby nazwa. Możliwości leczenia dzieci upośledzonych są ograniczone, pedagogikę leczniczą należy więc oprzeć na podłożu nauk biologicznych. Zgodnie ze swoim podstawowym zadaniem, pedagogika lecznicza staje w szeregu tych nauk, których celem jest poznawanie przejawów psychicznych z punktu widzenia ich rozwoju i zahamowań rozwojowych⁷.

Istota i zasadniczy sens *Heilpädagogik* polegał od początku na tym⁸, że miała ona ambicje wykraczać poza czysto „techniczne” problemy nauczania i wychowania osób niepełnosprawnych. Jej celem była coraz wyraźniej zaznaczająca się dbałość o podmiotowe traktowanie osób niepełnosprawnych. Jak zauważa Ursula Hoyningen-Süess⁹, w latach dwudziestych ubiegłego wieku w czasopismach pojawiło się szereg artykułów i rozpraw podejmujących dyskusję nad legitymizacją pedagogiki leczniczej jako naukowo zorientowanej dyscypliny oraz nad jej medycznymi, psychologicznymi i pedagogicznymi korzeniami.

⁶ Por. W. Zeidler, dz. cyt., s. 7.

⁷ Por. O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa 1981, s. 10.

⁸ Por. W. Zeidler, dz. cyt., s. 9.

⁹ Por. U. Hoyningen-Süess, *Der Kongress der Internationalen Gesellschaft für Heilpädagogik in Genf 1939 als Wegscheide einer historischen Disziplinierung*, [w:] *Heilpädagogik in Praxis, Forschung und Ausbildung. Aktuelle Beiträge zum Profil einer Handlungswissenschaft*, Berufsverband der Heilpädagogen, BHP – Verlag, Berlin 2006, s. 27.

Pomimo różnorodności wątków teoretycznych oraz ideowych, które w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku można wyróżnić w ramach intensywnie rozwijającej się *Heilpädagogik*, W. Zeidler zauważa tendencję dążenia do współpracy międzynarodowej¹⁰. Pierwszy kongres poświęcony podstawom naukowym oraz praktycznym zadaniom *Heilpädagogik* odbył się w Monachium w roku 1922. Utworzono na nim odpowiednie Towarzystwo. Drugi kongres zorganizowano ponownie w Monachium w roku 1924. Wśród 650 uczestników z 14 krajów znaleźli się również przedstawiciele z Polski. Podczas Pierwszego Międzynarodowego Kongresu *Heilpädagogik*, zorganizowanego w Genewie w lipcu 1939 roku, własny referat zaprezentowała też Maria Grzegorzewska¹¹.

Warto też wspomnieć o związkach *Heilpädagogik* z dorobkiem pedagogiki społecznej. Dla przykładu, H. Hanselmann oraz Paul Moor wyjaśniali, że *orthos* dotyczy środowiska, w którym wychowanek się znajduje, wzrasta i rozwija – dla rozwoju potrzebne jest odpowiednie środowisko. Słowo *orthos* podkreśla potrzebę takich działań pedagogicznych, których celem ma być stworzenie prawidłowego, czyli dla danej osoby optymalnego środowiska dla jej rozwoju i życia¹². P. Moor, jako następnica H. Hanselmana na Katedrze Uniwersytetu w Zurichu, w swej pracy habilitacyjnej *Theoretische Grundlegung einer Heilpädagogischen Psychologie* zaproponował model uprawiania psychologii i pedagogiki dziecka niepełnosprawnego, który koncentrował się na jego indywidualności – na jego potrzebach i na warunkach niezbędnych do zapewnienia optymalnego rozwoju.

W literaturze niemieckiej traktującej o rozwiązywaniu problemów społecznych występują dwa pojęcia: *Sozialarbeit* – praca socjalna i *Sozialpädagogik* – pedagogika społeczna¹³. Tradycyjna różnica między

¹⁰ Por. W. Zeidler, dz. cyt., s. 13.

¹¹ Por. U. Hoyningen-Süess, dz. cyt., s. 20-35.

¹² Por. W. Zeidler, dz. cyt., s. 14-15.

¹³ Por. M. Hoffer-Mehlmer, *Profesjonalizacja pracy socjalnej w Niemczech*, [w:] *Problemy współczesnej edukacji w niemieckich i polskich opracowaniach*, red. J. Stochmiałek, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa-Radom 1995, s. 151-159; H.-U. Otto, F. W. Seibel, *BA/MA – eine neue Reform. Aber auch neue Chan-*

pracą socjalną i pedagogiką społeczną w Niemczech polegała na wyodrębnieniu sfer działalności. Praca socjalna koncentrowała się na opiece nad biednymi i osobami wykolejającymi się, pedagogika społeczna – na uzupełnianiu oddziaływań szkoły i rodziny wobec dzieci i młodzieży. Współcześnie granica pomiędzy obszarami ich zainteresowań, a szczególnie praktycznych działań, do których się one odnoszą, zaciera się. Pojęcia te stosowane są często łącznie (*Sozialarbeit/Sozialpädagogik*). Spotykamy też termin *Soziale Arbeit*, który obejmuje swym zakresem ogół kwestii związanych z przewyciężaniem problemów społecznych.

Termin *Heilpädagogik* używany jest obecnie często w takich krajach obszaru języka niemieckiego, jak Austria, Niemcy czy też Szwajcaria. Z tego zakresu publikowane są podręczniki, wydawnictwa specjalistyczne¹⁴ oraz informacje o rozwoju *Heilpädagogik* w wybranych krajach¹⁵. Dla przykładu jedna z renomowanych wyższych uczelni w Zurichu nosi nazwę Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. Wydawane są czasopisma, np. „Zeitschrift für Heilpädagogik”, „Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik”, „Jahrbuch Heilpädagogik”. Działają odpowiednie, krajowe stowarzyszenia, np. Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, niemiecki Berufsverband der Heilpädagogen e.V. oraz międzynarodowe, jak np. Internationale Gesellschaft heilpädagogischer Berufs- und Fachverbände (IGHB).

ROZWÓJ WYBRANYCH STUDIÓW I BADAŃ W NIEMIECKIEJ EDUKACJI DOROSŁYCH

Na tle rozwoju problemów globalnych (bezrobocie, zanieczyszczenie środowiska, narastanie spirali zbrojeń, głodu w krajach Trzeciego

ce für ein modernes Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik in Deutschland?, „Neue Praxis” 4(2001), s. 421-423.

¹⁴ Por. m.in. U. Haeblerlin, *Allgemeine Heilpädagogik*, Verlag Paul Haupt, Bern-Stuttgart 1985; F. Klein, F. Meinertz, R. Kausen, *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch*, Klinkhard Verlag, Bad Heilbrunn 1999.

¹⁵ Por. *Heilpädagogik in Praxis, Forschung und Ausbildung. Aktuelle Beiträge zum Profil einer Handlungswissenschaft*, Berufsverband der Heilpädagogen, BHP – Verlag, Berlin 2006.

Świata) od początku lat 80. następowała w RFN reorientacja tematyczna w pracy oświatowej. Hasła: „wychowanie dla pokoju”, „kształcenie ekologiczne” czy „kursy motywacyjne dla bezrobotnych” obrazują reakcję edukacji dorosłych na zachodzące zmiany społeczne. Krytyka fazy socjalno-antropologicznej i funkcjonującej w jej obszarze praktyki oświatowej zasadzała się na takich zwłaszcza stwierdzeniach:

- nie jest korzystne, gdy w edukacji dorosłych dominują przejawy pracy socjalnej i gdy zaczynają dominować aspekty terapeutyczne (pomoc, doradztwo);
- podczas kształtowania kompetencji osobowościowych (uczenie się kształtowania własnej tożsamości) powstają nowe uzależnienia, np. od ekspertów;
- oddziaływanie pedagogicznych ekspertów na codzienność i środowisko życia prowadzi tendencyjnie do ubezwłasnowolnienia i do przejawów psychokracji (inżynieria społeczna);
- praca pedagogiczna stanowi kontrolę społeczną, co implikuje obcą ingerencję, powoduje depersonalizację i „kolonizację” obszarów życiowych; dotyczy to np. mniejszości, takich jak przesiedleńcy czy robotnicy sezonowi;
- edukacja dorosłych, wychodząc naprzeciw polityce społecznej, uczestniczy w kierowaniu kryzysem przez podejmowanie państwowych projektów i modeli, przez co nabiera charakteru „warsztatu naprawczego”¹⁶.

Stąd też Hartmut Griese¹⁷ mówi o przejściu w zachodnioniemieckiej edukacji dorosłych do fazy krytyczno-refleksyjnej zbudowanej na takich teoretycznych analizach, które:

- w zakresie treściowym podejmują rozwiązywanie problemów grup celowych,
- prowokują dyskusję na temat funkcji pedagogiki dorosłych z punktu widzenia problemów społecznych,

¹⁶ Por. H. M. Griese, *Z badań nad socjalizacją dorosłych jako podstawową kategorią andragogiki*, oprac. i tłum. z jęz. niem. J. Stochmiałek, [w:] *Problemy i dylematy andragogiki*, red. M. Marczyk, Wydawnictwo UMCS, Lublin-Radom 1994, s. 174-175.

¹⁷ Por. tamże, s. 175.

– podejmują krytykę społeczeństwa postindustrialnego i stawiają w tym aspekcie wiele pytań zmierzających do jego doskonalenia.

Natomiast Horst Siebert wyróżnia trzy fazy rozwoju edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec¹⁸:

- pragmatyczną, od połowy lat 60.,
- społeczno-krytyczną, od początku lat 70.,
- socjalno-antropologiczną, od końca lat 70.

W dniu 3 października 1990 roku nastąpiło zjednoczenie dwóch państw niemieckich. Do 11 krajów związkowych RFN z około 64 mln mieszkańców dołączyło 5 „nowych” landów byłej NRD z około 16 mln ludności. Jak pisze Franz Pöggeler¹⁹, krótko po zjednoczeniu w nowych landach podjęto propagowaną z wielkim rozgłosem „Ofensywę kształcenia ustawicznego – Wschód” przy poparciu państwa, landów i centralnych organizacji zajmujących się edukacją dorosłych. Powołano wspólnotę roboczą „Management kwalifikacyjno-rozwojowy” składającą się z ekspertów ze starych i nowych landów. Jednakże już pod koniec pierwszej połowy 1993 roku „Ofensywa – Wschód” zaczęła słabnąć. Przede wszystkim zwrócono zbyt mało uwagi na konieczność zmiany postaw wobec pracy (po dziesięcioleciach państwowego dyrygowania) i wytworzenia demokratycznej kultury pracy. We wszystkich obszarach oświaty, także w edukacji dorosłych zaangażowano dodatkowo ekspertów z zachodnich landów. Wobec tej pomocy powstała na wschodzie mocno odczuwana awersja, wytworzył się klimat alienacji, a nawet stawiano zarzuty kulturalnej kolonizacji.

W pracy Paula Faulsticha i in., poświęconej kształceniu ustawicznemu w nowych krajach związkowych i Berlinie²⁰, wskazuje się na występowanie w tym względzie szeregu teoretycznych paradoksów i realnych

¹⁸ Por. H. Siebert, *Theoriebildung und empirische Forschung der Erwachsenenbildung seit 1965*, „Bildung und Erziehung” 34(1981)3, s. 309.

¹⁹ F. Pöggeler, *Neue Tendenzen der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*, [w:] *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego. Materiały z polsko-niemieckiego seminarium w Łodzi w dniach 25-28 sierpnia 1993 roku*, Wydawnictwo Marszałek, Toruń 1994, s. 13.

²⁰ P. Faulstich, *Weiterbildung in den „fünf neuen Ländern” und Berlin*, Hans Böckler Stiftung, Düsseldorf 1993, s. 25.

dylematów. Jest to np. paradoks „strukturalny”, polegający na tym, że we wschodnich Niemczech istniały liczne formy daleko posuniętej instytucjonalizacji edukacji dorosłych. Jest to konsekwencją „regulacyjnego” paradoksu – mówiono o wprowadzaniu więcej wolnego rynku, zamiast wpływów państwa. Okazało się jednak, że sukcesy zaczęły osiągać inicjatywy państwowe, aktualnie krytykowane na Zachodzie. Kolejnym jest paradoks „innowacyjny”. Negatywnie odbierane są niezbyt udane innowacje zachodnich ekspertów i mówi się o konieczności zwiększenia wpływu „kapitału ludzkiego” wyrosłego i wykształconego w warunkach wschodnich krajów związkowych.

Rozwój badań w zakresie problematyki edukacji dorosłych następował wraz z konstytuowaniem się pedagogiki dorosłych w ramach nauk o wychowaniu oraz współdziałaniem z naukami pokrewnymi, zwłaszcza psychologią i socjologią²¹. Dla przykładu, w roku 1975 Wolfgang Schulenberg opublikował pracę o stanie i działalności w zakresie edukacji dorosłych²². Pedagogiczne i psychologiczne problemy w edukacji dorosłych analizował w 1966 roku Erdmann Harke²³. W serii „Podstawowe pytania nauk o wychowaniu”, Hans Tietgens opublikował w 1981 roku tom poświęcony oświacie dorosłych. W ramach „Encyklopedii Nauk o Wychowaniu”, jako tom 11, ukazała się w roku 1984 praca zbiorowa pod redakcją E. Schmitza i H. Tietgensa pt. *Edukacja dorosłych*. Europejskie perspektywy edukacji dorosłych stały się, w roku 2010, przedmiotem refleksji naukowej Ekkeharda Nuissla²⁴.

Teoriopoznawcze i metodologiczne problemy badań nad edukacją dorosłych analizowane były w licznych pracach H. Sieberta, H. Tietgensa,

²¹ Por. J. Stochmiątek, *Współczesne problemy oświaty dorosłych w Niemczech*, [w:] *Problemy współczesnej edukacji w niemieckich i polskich opracowaniach*, red. J. Stochmiątek, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa-Radom 1995, s. 97-115.

²² Por. W. Schulenberg, *Transformationsprobleme der Weiterbildung*, Westermann, Braunschweig 1975.

²³ E. Harke, *Pädagogische und psychologische Probleme der Erwachsenenbildung*, Verlag Volk und Wissen, Berlin 1966.

²⁴ E. Nuissl, *Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung*, Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010.

W. Madera, B. Dewe i innych. Były też przedmiotem obrad Sekcji Edukacji Dorosłych w Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Niemieckie Towarzystwo Nauk o Wychowaniu – DGfE)²⁵. Osobne miejsce zajmowały prace poświęcone psychologicznym problemom uczenia się dorosłych w różnym wieku²⁶.

Od lat 70. kształtowała się w RFN perspektywa teoretyczna socjalizacji dorosłych osadzonej na badaniach całościowego rozwoju człowieka, wymiany jednostki ze swoim otoczeniem w aspekcie uczenia się i realizacji ról, przystosowania się i interpretacji świata, kształtowania własnej tożsamości²⁷. Poszukiwania badawcze obejmują tu zwłaszcza takie obszary, jak:

- rodzina, małżeństwo, rodzeństwo,
- zawód, zakład pracy, praca,
- czas wolny, środki masowej komunikacji, krąg przyjaciół.

Rozważane są zagadnienia odnoszące się do socjalizacji w obszarze „normy” oraz „odchylenia” wraz z obszarem ekstremalnym związanym z resocjalizacją. Te „odchylenia” dotyczą często sytuacji kryzysowych, np. bezrobocia, przesiedlenia, rozwodu, odejścia lub śmierci partnera, a więc sytuacji załamania codzienności, dramatycznych zmian tożsamości jednostki, jej systemu wartości, orientacji i planów życiowych.

Liczna grupa cudzoziemców, emigrantów czy azylantów w Niemczech stawia przed systemem oświatowym, w tym przed edukacją dorosłych, konieczność rozwoju pedagogiki (andragogiki) międzykulturowej. Może to pozwolić na „patrzenie na świat oczyma drugiego, włączenie jego perspektywy do własnego myślenia i znalezienie wspólnych roz-

²⁵ Por. *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung*, red. G. Wiesner, Ch. Zeuner, H. J. Forneck, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2006.

²⁶ Por. *Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen*, red. W. Sarges, R. Fricke, Hogrefe-Verlag, Göttingen 1986; G. Wolf, *Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie*, VS Verlag, Wiesbaden 2011.

²⁷ Por. *Sozialisation im Erwachsenenalter. Ein Reader zur Einführung in ihre theoretischen und empirischen Grundlagen*, red. H. M. Griesse, Weinheim–Basel 1979.

wiązań problemów przyszłości społeczeństwa²⁸. Dotyczy to nie tylko nauczania obcokrajowców języka niemieckiego, ale także kształtowania postawy akceptacji w codziennym życiu pluralizmu kulturowego z uwzględnieniem rozwoju osobowości przez poznawanie różnych kultur. W ostatnich latach liczne były przypadki występowania tendencji niechęci do obcokrajowców²⁹. Stąd też doniosłe są zadania stojące przed międzykulturową edukacją dorosłych.

Jak stwierdza Horst Siebert³⁰, poszukiwanie jednej ogólnie obowiązującej teorii edukacji dorosłych jest z góry skazane na niepowodzenie. Praktyka kształcenia spełnia bowiem różnorodne, po części sprzeczne funkcje społeczne. Stosownie do tego konieczny staje się pluralizm teoretycznych perspektyw. Obecnie, mówiąc w skrócie, dominują liczne „paradygmaty”. Teoria feministyczna, interpretująca większość problemów nowoczesnych społeczeństw zindustrializowanych, jako następstwo myślenia i dominacji mężczyzn. W praktyce kształcenia dominuje myślenie technologiczne zakładające nieograniczone okiełznanie przyrody przez naukę, nieograniczony wzrost ekonomiczny i postęp techniczny. Temu przeciwstawiają się: teoria kształcenia dorosłych zorientowana podmiotowo oraz strategię ekologiczne. W zakresie metod badawczych zainteresowania przesunęły się z paradygmatu „normatywnego” na „interpretacyjny”. Metody jakościowe, np. narracyjne wywiady biograficzne, są bardziej cenione niż ankiety ilościowe. Jednak w tych badaniach interpretacyjnych chodzi głównie o studia jednostkowe, które dają się uogólnić jedynie w ograniczonym stopniu.

²⁸ Por. H. M. Griese, *Multikulturowa pedagogika wobec procesów globalizacji*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 121.

²⁹ Por. F. Hamburger, *Migracja: polityczne reakcje i pedagogiczne wymagania*, [w:] *Rozwój systemu opieki i resocjalizacji*, red. J. Stochmiałek, WSP w Częstochowie, Częstochowa 1994, s. 71.

³⁰ Por. H. Siebert, *Wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung zur Erwachsenenbildung*, [w:] *Profesjonalizacja*, dz. cyt. s. 83-86; zob też: tenże, *Theorien der Erwachsenenbildung: Phasen – Richtungen – Kontroversen*, Juventa Verlag, Weinheim-München 2009.

Poszukiwania swoistych cech procesu nauczania-uczenia się dorosłych prezentowane są w licznych publikacjach³¹. Dla przykładu, w pracy zbiorowej pt. *Didaktik der Erwachsenenbildung (Dydaktyka oświaty dorosłych)* pod redakcją H.-D. Raapkego i W. Schulenberga, będącej 7. tomem serii *Handbuch der Erwachsenenbildung (Podręczników oświaty dorosłych)*, autorzy omawiają m.in. orientacje na działanie i zainteresowania uczących się w obszarze edukacji kulturalnej, politycznej i zawodowej³².

Na temat sukcesów edukacyjnych i problemów, jakie napotykać dorośli w toku kształcenia, można przeczytać w pracy zbiorowej pod redakcją H. Sieberta, W. Dahmsa i Ch. Karla³³, we wskazywanej już wyżej monografii H. Sieberta³⁴ i dokumentacji opracowanej przez Sylwię Kade³⁵. Przedstawiane są takie uwarunkowania przebiegu edukacji, jak np. heterogeniczność grupy uczących się, samodzielność uczestników, zahamowania edukacyjne, zaburzenia w koncentracji uwagi, sytuacja zawodowa uczestników kształcenia.

Znacząca dla dydaktyki dorosłych i licznie reprezentowana jest podmiotowa orientacja w uczeniu się, zaznaczana takimi stwierdzeniami, jak np. samodzielnie zorganizowane uczenie się³⁶, samoorganizacja i zorientowanie na uczestników, samodzielnie inicjowane uczenie się – alternatywą dla systemu kształcenia ustawicznego, podmiotowa orientacja w uczeniu się z uwzględnieniem interakcji grupowych³⁷. Interesująca

³¹ Por. H. Siebert, *Erwachsenenpädagogische Didaktik*, [w:] *Erwachsenenbildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, t. 11)*, Klett-Cotta, Stuttgart 1984; E. Prokop, *Lernen unter Erwachsenen: Didaktik der Erwachsenenbildung bei freien Trägern*, Kösel, München 1983; A. Kaiser, *Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1985.

³² Por. *Didaktik der Erwachsenenbildung*, red. H.-D. Raapke, W. Schulenberg (*Handbuch der Erwachsenenbildung*, Bd. 7), Stuttgart 1985.

³³ H. Siebert, W. Dahms, Ch. Karl, *Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung*, Schönningh Verlag, Paderborn–München–Wien–Zürich 1982.

³⁴ H. Siebert, *Theorien der Erwachsenenbildung*, dz. cyt.

³⁵ S. Kade, *Frauenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation*, Pädagogische Arbeitsstelle DVV, Frankfurt/M. 1991.

³⁶ Por. E. Meueler, *Selbstorganisiertes Lernen*, [w:] *Wörterbuch der Weiterbildung*, red. G. Dahm i in., Kösel, München 1980.

³⁷ Por. H. Dauber, *Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung*, [w:] *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*, red. G. Breloer,

i wartościowa koncepcja dydaktyczna podmiotowego uczenia się dorosłych z uwzględnieniem ich sytuacji życiowej i przewycięzania różnorodnych kryzysów jest dziełem Erharda Meuelera³⁸.

Wielostronne i często dokumentowane są oddziaływania edukacji dorosłych w zakresie doksztalcania i doskonalenia pracujących. Władze związkowe i krajowe, przedstawiciele gospodarki, nauki, praktyki oświatowej organizują liczne konferencje i seminaria poświęcone politycznym, ekonomicznym, prawnym i pedagogicznym aspektom doskonalenia zawodowego³⁹. Mamy tu do czynienia z edukacją dorosłych zorientowaną na: pracę⁴⁰, przewycięzanie zjawiska bezrobocia występującego na rynku pracy i uzyskiwanie sukcesu w rozwoju zawodowym. Wskazuje się na kryzys społeczeństwa pracowniczego i potrzebę przyszłościowego ustawicznego doskonalenia się⁴¹.

Jak interesująco pisze E. Meueler: „W Niemczech nie notowano nigdy jeszcze takiego dobrobytu jak obecnie, tak wielu możliwości konsumpcji oraz tak szeroko rozbudowanej sieci zabezpieczeń socjalnych. Nigdy dotąd nie było na tak szeroką skalę rozwiniętych perspektyw kształcenia i doksztalcania, jak również możliwości kulturalnego roz-

H. Dauber, H. Tietgens, Westermann, Braunschweig 1980; tenże, *Lernfelder der Zukunft. Perspektiven Humanistischer Pädagogik*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997.

³⁸ Por. E. Meueler, *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1993; tenże, *Kryzysy uczą zmian w myśleniu. Pedagogika dorosłych a przemiany społeczne*. Opracowanie i tłumaczenie J. Stochmiałek, [w:] *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*, red. J. Stochmiałek, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 1998, s. 9-19; tenże, *Wie aus Schwäche Stärke wird. Vom Umgang mit Lebenskrisen*, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1989.

³⁹ Por. R. Arnold, *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung Weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals*, Lang Verlag, Frankfurt/Main 1983; D. Gnahs, *Theoriebezüge aktueller Weiterbildungsforschung*, „Report” 28(2005)1, s. 141-146.

⁴⁰ Por. P. Faulstich, *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*, Aarau, Frankfurt/Main 1981.

⁴¹ Por. *Krise der Arbeitsgesellschaft – Zukunft der Weiterbildung*, red. E. Schultz, Frankfurt/Main 1985; P. Faulstich, H. Faulstich-Wieland, E. Nuissl, J. Weinberg, Ch. Brokmann-Nooren, H. Raapke, *Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen*, Juventa Verlag, Weinheim 1992.

woju. Rozbudowana jest także sieć zabezpieczeń i opieki zdrowotnej. Jednocześnie dają się zauważyć masowe obawy o przyszłość i zagrożenie utratą pracy zarobkowej⁴². Bogactwu przeciwstawia się stale rosnące bezrobocie i bieda.

Kolejny, istotny obszar edukacji, dotyczy sytuacji kobiet. Ruchy kobiece w Niemczech mają swoją bogatą historię⁴³. Jakkolwiek dawniej zadania kobiet koncentrowały się na rodzinie, obecnie w równym stopniu dotyczą najwyższych sukcesów zawodowych⁴⁴. Dla kobiet przerywających pracę z powodu urodzenia dziecka szczególnie ważne jest ponowne wdrożenie do czynności zawodowych wraz z doskonaleniem umiejętności⁴⁵.

Wyobrażenie życia zmieniło się u kobiet szczególnie w ciągu ostatnich lat. Kobiety dzisiaj chcą realizować dwa cele – zawodowy i rodzinny. Planują rozwój zawodowy jako nierozłączną część swojego życia. Nastąpiły poważne zmiany w myśleniu kobiet wyrażającym ich stosunek do zawodu, bycia czynnym zawodowo. Praca zawodowa nie jest widziana jako okres przejściowy, mniej więcej do dnia zawarcia małżeństwa czy narodzenia dziecka, a wykonywanie zawodu nie jest samą koniecznością gospodarczą prowadzącą do powiększania dochodu rodzinnego. Kobiety ze swoją działalnością zawodową łączą praktyczne wykorzystanie zdobytych wiadomości i umiejętności, zdobycie samodzielności i własnych dochodów, zapewnienie sobie bezpieczeństwa socjalnego, posiadanie wielorakich kontaktów międzyludzkich staje się jednym z celów życia.

Nie znajdując wystarczającej ilości czasu dla własnego rozwoju, dla kształtowania własnego „ja”, kobiety oczekują pomocy, poparcia. Chcą

⁴² E. Meuler, *Kryzysy*, dz. cyt., s. 10-11.

⁴³ Por. H. Faulstich-Wieland, *Frauenbewegung*, [w:] Faulstich P. i in., *Weiterbildung für die 90er Jahre*. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote. Organisationsformen und Institutionen. Weinheim u.a. 1992.

⁴⁴ Por. M. Böhmer, *Weiterbildung und Berufschancen für Frauen in Rheinland-Pfalz*, „Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz” 2(1988).

⁴⁵ Por. M. Baus, *Frauen verändern sich. Erfahrungen mit Ausbildungskursen zur Wiedereingliederung von Frauen in Büroberufe mit modernen Technologien*, Jaeger, Speyer 1988, s. 21.

mieć świadomość, że w razie potrzeby mają się do kogo zwrócić. Taką rolę właśnie pełnią centra rodzinne. Służą one pomocą, nie nakazują, lecz wspierają. Kobiety odwiedzające te ośrodki decydują się uczyć czegoś nowego, podejmować nowe zadania, uczęszczać na kursy itp. Prowadzi się tutaj doradztwo życiowe, np. w zakresie rozwiązywania trudnych konfliktów, praktyczną pomoc „laików dla laików”, a w pewnych przypadkach udziela pomocy profesjonalnej.

Dla przykładu, w roku 1987 zostało założone Centrum Rodziny i Matki w Königswiesen–Regensburg⁴⁶. Miesięcznie odwiedza je około 950 osób. Praca w Centrum jest koordynowana przez zatrudnionego pedagoga. Pomocą służą mu praktykanci oraz inne osoby pracujące bez wynagrodzenia. Większość kobiet, które przychodzą do Centrum, to młode matki i młode żony. Angażując się w pracę na rzecz Centrum, szukają one pomocy w rozwiązywaniu trudnej sytuacji rodzinnej. Pragną też wymiany doświadczeń z osobami znajdującymi się w podobnym położeniu, a także stosownie do swoich potrzeb „wyłączyć się”, odprężyć, zrealizować własne pomysły. Kontakt z Centrum Rodziny i Matki jest dla kobiet związany z tzw. okresem przejściowym występującym do momentu, gdy dzieci zaczną uczęszczać do przedszkola, co umożliwi matkom powrót do pracy. Właśnie podczas przerwy w wykonywaniu zawodu wiele kobiet dokonuje kalkulacji związanej z wartościowaniem funkcji rodzinnej w stosunku do funkcji zawodowej. Podstawowym jednak celem jest powrót po urlopie macierzyńskim do wykonywania zawodu. A to jest związane z posiadaniem wysokiego poziomu kwalifikacji zdobytych w ramach aktywności edukacyjnej.

ORGANIZACJA I KIEROWANIE W EDUKACJI DOROSŁYCH

Uwzględniając prawną naturę organizatorów oświaty dorosłych, można wyróżnić następujące grupy instytucji edukacji dorosłych:

⁴⁶ Por. L. Aschenbrenner, *Centrum Rodziny i Matki w Königswiesen – nową formą samopomocy rodziców*. Tłum. J. Stochmiałek, [w:] *Kierunki rozwoju współczesnej pedagogiki opiekuńczej i specjalnej*, red. J. Stochmiałek, WSP w Częstochowie, Częstochowa 1993, s. 62.

- a) publiczne instytucje edukacji dorosłych w gestii państwa i krajów związkowych (należą tu m.in. szkoły państwowe różnych szczebli, ministerialne instytucje kształcenia ustawicznego, centrale państwowe i centrale krajów związkowych zajmujące się edukacją polityczną);
- b) publiczne instytucje edukacji dorosłych w gestii szczebla komunalnego (zalicza się tutaj, poza takimi instytucjami, jak np. muzea, instytucje różnorodnych zrzeszeń oświatowych);
- c) publiczno-prawne instytucje działające w edukacji dorosłych na podstawie umów państwowych i organizujące np. oświatowe programy radiowe i telewizyjne;
- d) niepubliczne instytucje znajdujące się w prywatnym zarządzaniu (tutaj wymienić można instytucje kościelne, związków zawodowych, fundacji związanych z partiami politycznymi, jak np. Konrada Adenauera, Friedricha Eberta, Friedricha Naumanna, Hansa Seidela);
- e) zrzeszenia edukacji dorosłych zajmujące się kształceniem zawodowym w zakładach pracy i o charakterze ponadzakładowym, zrzeszenia opiekuńcze, służb socjalnych, zrzeszenia sportowe;
- f) instytucje komercyjnej edukacji dorosłych, w tym m.in. instytuty kształcenia na odległość, prywatne szkoły menedżerów⁴⁷.

Od lat 80. występuje tendencja do tworzenia nowych, alternatywnych placówek edukacji dorosłych zakładanych przez lokalne inicjatywy obywatelskie, ruchy kobiece, polityczne – „Partia Zielonych”, pokojowe itp. Zakładane są ośrodki spotkań kobiet, emigrantów, biotopy i inne.

Warto też wspomnieć o pluralizmie i ogromnym zróżnicowaniu kształcenia ustawicznego w RFN. Do najbardziej prężnych instytucji edukacji ustawicznej należą⁴⁸:

1. Uniwersytety powszechnie (*Volkshochschulen*), działające wyłącznie na obszarze oświaty dorosłych i kształcenia ustawicznego. Przede wszystkim w formie pracy kursowej zaspokajają one popyt społecz-

⁴⁷ Por. J. H. Knoll, *Strukturelemente und Tendenzen der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*, „Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung” 12/13(1984/85), s. 233-264.

⁴⁸ Por. E. Przybylska, *System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1999, s. 33-35.

ny w zakresie kształcenia ogólnego, kulturalnego, politycznego oraz – w coraz większym stopniu – zawodowego. Są z reguły placówkami podlegającymi pod kompetencje gmin (miast i powiatów), a jako instytucje publiczne otrzymują środki finansowe z budżetów komunalnych i krajowych. W dziedzinie kształcenia ogólnego zajmują czołowe miejsce wśród organizatorów edukacji dorosłych (28% ogółu uczestników).

2. Zakłady pracy (*Betriebe*), prywatne i publiczne, realizują we własnych instytucjach, placówkach innych zakładów bądź centrach ponadzakładowych 53% ogólnej liczby ofert w ramach kształcenia zawodowego.
3. Prywatne instytuty, zwane również komercyjnymi, aktywne zwłaszcza w tworzeniu szans zdobycia kwalifikacji, przekwalifikowań, doskonalenia zawodowego, obsługi komputera oraz nauki języków, a także w zakresie programów umożliwiających uzyskanie świadectw szkolnych, uczestniczą w kształceniu ustawicznym, obejmując swą ofertą około 9% społeczeństwa korzystającego z edukacji dorosłych.
4. Konfesyjne instytucje oświaty dorosłych to przede wszystkim akademie, placówki kształcenia rodzin oraz internatowe uniwersytety ludowe. Priorytetem ich pracy jest wszechstronne kształcenie jednostki, rodzin oraz innych grup docelowych w zakresie nauk społecznych, pedagogicznych oraz humanistycznych. Dużą wagę przypisują przede wszystkim promocji zdrowia fizycznego i psychicznego. Coraz częściej realizują oferty z zakresu kształcenia zawodowego. W instytucjach konfesyjnych kształciło się np. w latach 1996-1998 się około 8% uczestników edukacji dorosłych.
5. Szkoły wyższe, uniwersytety i akademie angażują się w pierwszym rzędzie w kształcenie zawodowe specjalistów na poziomie akademickim. Często współpracują ze związkami i stowarzyszeniami branżowymi. Z ich oferty korzysta 8% uczestników kształcenia ustawicznego.
6. Izby (handlowe, przemysłowe, rzemieślnicze i in.) rozwijają aktywność w dziedzinie kształcenia, doskonalenia i adaptacji zawodowej pracowników. Posiadają uprawnienia egzaminacyjne.

7. Związki zawodowe są tradycyjnym organizatorem kształcenia politycznego. Swą ofertę kierują zarówno do związkowców, jak i szerokich kręgów społecznych. Stowarzyszenie „Praca i Życie”, powstałe w wyniku kooperacji związków zawodowych i uniwersytetów powszechnych, realizuje obszerną ofertę edukacyjną w dziedzinie kształcenia politycznego i zawodowego.
8. Stowarzyszenia i związki o charakterze dobroczynnym koncentrują się w swej działalności oświatowej na problematyce społecznej, zdrowotnej oraz humanistycznej, zwłaszcza w aspekcie trzeciego świata.
9. Instytuty kształcenia na odległość umożliwiają kształcenie korespondencyjne, oparte na systemie multimedialnym w zakresie edukacji ogólnej i zawodowej.

Istniejące obok spontanicznych, alternatywnych inicjatyw samopomocy zorganizowane kształcenie dorosłych wymaga, jak każde planowe przedsięwzięcie, zapewnienia optymalnego funkcjonowania ludzi, zadań i finansów. Stąd też obserwuje się poszukiwanie nowych rozwiązań w zakresie zarządzania i kierowania placówkami edukacji dorosłych⁴⁹.

W niemieckiej edukacji dorosłych od dłuższego czasu rozwija się tendencja w zakresie profesjonalizacji⁵⁰. Nastawienie na profesjonalizację powoduje tendencję wzrostu wymagań kwalifikacyjnych od pracowników zatrudnionych i zatrudnianych w placówkach edukacyjnych. E. Nuissl wymienia w tym względzie cztery grupy pracowników: kie-

⁴⁹ Por. *Marketing für die Erwachsenenbildung*, red. W. Sarges, F. Haeberlin, Verlag Schmidt, Hannover–Dortmund–Darmstadt–Berlin 1980; *Kosten und Finanzierung der beruflichen und nichtberuflichen Weiterbildung*, red. D. Kühlenkamp, H. G. Schütze, Diesterweg Verlag, Frankfurt/Main 1982.

⁵⁰ Por. m.in. G. Holzapfel, *Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildern. Eine explorative Studie über Lehrer- und Ausbilderweiterbildung in Baden-Württemberg*. Weinheim 1975; *Professionalität und Professionalisierung*, red. W. Gieseke, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1988; *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 25.-27. September 2008 an der Freien Universität Berlin*, red. Ch. Hof, J. Ludwig, B. Schäffer, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010.

rownicy, pracownicy planowania i dyspozycji, pracownicy nauczający i pracownicy administracyjni⁵¹.

Uniwersytecka edukacja dorosłych ma szerokie pole do działania w zakresie nauczania, wymiany informacji, organizowania konferencji, seminariów, studiów dla andragogów i innych specjalistów. Kształcenie ustawiczne zostało prawnie wpisane do zadań szkół wyższych w 1976 roku w ramowej ustawie o szkolnictwie wyższym, a w latach późniejszych w ustawodawstwie krajów związkowych. W roku 1968 założona została Grupa Robocza Uniwersyteckiej Oświaty Dorosłych (AUE), której rejestracja nastąpiła w 1970 roku w Hanowerze. Doskonalona jest współpraca szkół wyższych z partnerami pozauczelnianymi, uniwersytetami ludowymi, fundacjami itp.⁵²

Jak zauważa E. Przybylska: „Był rok 1957. W ani jednej szkole wyższej RFN nie było profesora zajmującego się oświatą dorosłych czy możliwości studiowania oświaty dorosłych, w najlepszym razie (były) wyśmiewane seminaria hobbystyczne nie do końca obciążonego (pracą) profesora. Potem: w 1958 roku po raz pierwszy w niemieckiej szkole wyższej powołano katedrę oświaty dorosłych dla Fritza Borinskiego, w Wolnym Uniwersytecie Berlińskim. W 1965 roku Joachim Knoll zostaje profesorem w Bochum, w roku 1970 Horst Siebert – profesorem oświaty dorosłych w Hanowerze. W 1977 roku zostaje powołana pierwsza katedra oświaty dorosłych w Bawarii, w Bambergu, a obejmuje ją Werner Faberoku Tymczasem jest już sześć szkół wyższych w Bawarii z kierunkiem oświaty dorosłych. Większą dynamiką może wykazać się już tylko informatyka. Praca AUE (Grupy Roboczej Akademickiej Oświaty Dorosłych) autorstwa Faulsticha i Graessnera dokumentuje na całym obszarze RFN 36 ośrodków, w których realizowane są studia regularne oświaty dorosłych i 21 w ramach kształcenia ustawicznego”⁵³.

⁵¹ Por. E. Nuissl, *Fortbildung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in Erwachsenenbildungseinrichtungen*, [w:] *Profesjonalizacja*, dz. cyt., s. 126.

⁵² Por. V. Otto, *Tendenzen der Veränderungen der deutschen Erwachsenenbildung nach 1945*, [w:] *Profesjonalizacja*, dz. cyt. s. 52.

⁵³ E. Przybylska, dz. cyt., s. 32. Zob. także: J. Reischmann, *Andragogik: Wissenschaft von der Bildung Erwachsener*, [w:] *Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung*, red. K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, R. Tippelt, Frankfurt/M. 1996, s. 14-15.

INSTYTUCJONALIZACJA BADAŃ ORAZ WSPÓLPRACA TEORETYKÓW I PRAKTYKÓW

Od wielu lat teoretycy i praktycy funkcjonujący w obszarze andragogiki i pracy socjalnej/pedagogiki społecznej organizują konferencje i sympozja poświęcone wymianie informacji i doświadczeń. Szczególnie interesujące w tym względzie są obrady organizowane w obszarze języka niemieckiego, gdzie uczestnikami i referentami są nie tylko teoretycy i praktycy zatrudnieni w Niemczech, ale też osoby z Austrii i Szwajcarii oraz zaproszeni goście, dobrze władający językiem niemieckim.

Duże znaczenie dla badań w obszarze edukacji dorosłych ma funkcjonowanie założonego w 1963 roku, a w 1970 roku oficjalnie zarejestrowanego, Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Wychowaniu (*Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE*), w ramach którego od roku 1970 działa Sekcja Edukacji Dorosłych (*Sektion Erwachsenenbildung*). Realizację zadań Sekcji można z dużym przybliżeniem porównać do prac polskiego odpowiednika Zespołu Andragogiki Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Organizowane przez Sekcję konferencje służą wymianie myśli naukowej oraz integracji społeczności niemieckich andragogów. Dla przykładu, zorganizowana w 1985 roku konferencja poświęcona została analizie stanu badań empirycznych w edukacji dorosłych⁵⁴. W roku 1990 zajmowano się etycznymi zasadami edukacji dorosłych⁵⁵, zaś w 1993 roku rozważano perspektywy i problemy edukacji dorosłych w nowych krajach związkowych⁵⁶. Pokłosem dobrego przygotowania oraz efektywnych obrad i intensywnych prac redakcyjnych są publikacje – prace zbiorowe zawierające teksty zakwalifikowanych do druku referatów.

W dniach 23-25 września 2004 roku Sekcja zorganizowała na Uniwersytecie w Tybindze doroczne obrady na temat: *Teoretyczne pod-*

⁵⁴ Por. *Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung 1985 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE*, Bremen 1986.

⁵⁵ Por. *Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem?*, red. W. Gieseke, E. Meueler, E. Nuissl, Kassel 1991.

⁵⁶ Por. *Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern*, red. K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, Ch. Schiersmann, R. Tippelt, DGfE, Frankfurt/Main 1994.

stawy i perspektywy edukacji dorosłych. Spotkanie niemieckich andragogów było z jednej strony okazją do wymiany poglądów na temat stanu współczesnych badań nad edukacją dorosłych, z drugiej zaś stanowiło okazję do dyskusji nad organizacją i funkcjonowaniem Sekcji, wyborem nowych członków i planowaniem dalszej pracy. Materiały z obrad zostały opublikowane w czasopiśmie „Report”.

W roku 2005 doroczne obrady odbyły się na Uniwersytecie w Poczdamie⁵⁷. Temat brzmiał: *Uczestnictwo w edukacji dorosłych w warunkach społecznej modernizacji*. Wykład wprowadzający na temat *Środki finansowe dla uczestnictwa w doskonaleniu* wygłosił prof. dr Detlef Kuhlenkamp z Uniwersytetu w Bremie. Natomiast w 2006 roku obrady poświęcono tematyce *prowadzenia badań empirycznych oraz budowaniu teorii w edukacji dorosłych*. Tym razem w roli gospodarza wystąpiła Katedra Edukacji Dorosłych Uniwersytetu Justusa Liebiga w Giessen⁵⁸. Przed rozpoczęciem obrad uczestnicy mieli okazję spotkać się z przewodniczącym Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Wychowaniu (DGfE) prof. dr. Tippeltem. Warto wspomnieć, że profesor jest redaktorem interesującego podręcznika z zakresu edukacji dorosłych⁵⁹. Bardzo ożywiona dyskusja dotyczyła zwłaszcza proponowanych planów kształcenia na kierunku studiów pedagogika, specjalność edukacja dorosłych/doskonalenie na poziomie licencyjnym i magisterskim (*Bachelor/Master*). Pokłosem kolejnych dorocznych konferencji Sekcji Edukacji Dorosłych DGfE są wartościowe publikacje⁶⁰.

Jubileuszowe, doroczne posiedzenie będzie miało miejsce na Uniwersytecie w Hamburgu 22-24 września 2011 roku. Podsumowane

⁵⁷ Por. *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*, red. G. Wiesner Ch. Zeuner, H. J. Forneck, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2006.

⁵⁸ Por. *Empirische Forschung*, dz. cyt.

⁵⁹ Por. *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, red. R. Tippelt R., Leske-Budrich, Opladen 1994.

⁶⁰ Por. *Professionalität zwischen Praxis*, dz. cyt.; *Strukturen Lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.-29. September 2007 an der Universität Bremen*, red. Ch. Hof, J. Ludwig, Ch. Zeuner, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2009.

zostanie 40 lat działalności Sekcji, a obrady dotyczyć będą procesu uczenia się w obszarze edukacji dorosłych.

Natomiast niemieccy pedagodzy społeczni i pracownicy socjalni spotykają się co dwa lata na Kongresie poświęconym omówieniu aktualnych problemów nurtujących teoretyków i praktyków. Zwykle obrady koncentrują się wokół wcześniej przyjętej tematyki. Tematem piątego Kongresu, obradującego w Kassel (Hesja) od 25 do 27 września 2003 roku, była praca socjalna w publicznym sektorze. Wybrane referaty wygłoszone podczas piątego Kongresu zostały opublikowane w pracy zbiorowej⁶¹. W dniach 22 do 24 września 2005 roku miał miejsce 6. Kongres niemieckiej pracy socjalnej w Münsteroku. Temat obrad brzmiał: *Produktywność pracy socjalnej – aktywizować państwo opiekuńcze*.

Warto tu wspomnieć o dorobku sympozjów poświęconych międzynarodowej pedagogice leczniczej i pedagogice specjalnej (*Symposium zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik*). Pierwsze miało miejsce od 30 września do 2 października 2004 roku w Görlitz i dotyczyło wybranych aspektów rozwoju międzynarodowej i porównawczej pedagogiki leczniczej i specjalnej⁶². Drugie odbyło się na Uniwersytecie w Wiedniu w dniach 28-30 września 2006 roku. Tematyka dotyczyła problematyki spotkań i różnic: ludzie – kraje – kultury. Natomiast 3. Sympozjum obradowało w Szwajcarskim Zurichu w dniach 6 i 7 września 2007 roku. Temat brzmiał: *Integracja/Inkluzja – spojrzenie międzynarodowe*.

W aspekcie współpracy teoretyków i praktyków interesujące jest funkcjonowanie Niemieckiego Stowarzyszenia Pedagogów Leczniczych/Ortopedagogów (*Berufsverband der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Fachverband für Heilpädagogik e.V. – BHP*). Podstawowymi celami Stowarzyszenia są:

⁶¹ Por. *Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Soziale Gerechtigkeit in der Gestaltung des Sozialen. Hans-Uwe Otto zum 65. Geburtstag*, red. W. Thole, P. Cloos, F. Ortmann, V. Ftrutwolf, Hrsg., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005.

⁶² Por. *Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen*, red. F. Albrecht, A. Bürl, A. Erdélyi, Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2006.

- reprezentowanie zawodowych interesów członków, pedagogów leczniczych/specjalnych, pracowników socjalnych, terapeutów, opiekunów i in.,
- zaspakajanie potrzeb osób niepełnosprawnych,
- zapewnienie wymiany informacji i doświadczeń,
- realizacja kształcenia i doskonalenia członków, m. in. poprzez organizowanie dorocznych sympozjów (konferencji) tematycznych oraz kursów specjalistycznych, np. w ramach funkcjonującej Europejskiej Akademii Pedagogiki Leczniczej/Specjalnej,
- wspieranie kontaktów między teoretykami a praktykami edukacji specjalnej.

Najwyższą władzą Stowarzyszenia jest doroczne zebranie członków, podczas którego raz na cztery lata wybierany jest zarząd (*Vorstand*), składający się z przewodniczącego, zastępcy i sześciu członków. Na szczeblu poszczególnych krajów związkowych wybierani są przedstawiciele koordynujący pracę lokalną (*Landesbeauftragter*) oraz przedstawiciele regionalni (*RegionalsprecherInnen*) organizujący aktualnie pracę 50 grup regionalnych. Zarząd powołuje do pracy Biuro (*Bundesgeschäftsstelle*) prowadzące sprawy administracyjne, rachunkowość, kontakty z członkami oraz zewnętrznymi organizacjami, a także dokumentację⁶³. Wydawane jest własne czasopismo, kwartalnik „BHP – Info”, obecnie noszące nazwę „Heilpaedagogik.de”.

Wśród dorocznych konferencji tematycznych organizowanych przez Stowarzyszenie w ostatnich latach pragnę wymienić:

- Od wczesnej interwencji do geragogiki – obszary działania pedagogiki leczniczej/specjalnej między tradycją a innowacjami, Kassel 25-28 listopada 2004 roku;
- Międzynarodowy Kongres Pedagogiki Leczniczej, Ulm, 18-20 listopada 2005 roku;
- Kształtowanie zmian – pedagogika lecznicza/specjalna w akcji, Berlin 17-19 listopada 2006 roku;

⁶³ Por. *Vorstands- und Geschäftsbericht. Dezember 2005 bis November 2006*, „Heilpaedagogik.de” (2007)1, s. 31-32.

– Pedagogika lecznicza/specjalna działa – podjąć nadchodzące wyzwania, Kassel 16-18 listopada 2007 roku.

Kolejna, 45 ta doroczna konferencja nosi tytuł: *Wspólne drogi – inkluzja, jako prawo i misja pedagogiki leczniczej*. Obrady zaplanowano w Berlinie w dniach 25-27 listopada 2011 r.

Znaczące miejsce w pracy Stowarzyszenia zajmują międzynarodowe kontakty z pedagogami krajów europejskich. Podczas dorocznego sympozjum w roku 1999 (18-21 listopada) zajmowano się edukacją specjalną w Europie. W dniach 7-9 kwietnia 2000 roku w Berlinie obradowało 4. Sympozjum Stowarzyszenia Pedagogów Specjalnych. Prace koncentrowały się wokół tematu: *Pedagodzy specjálni w Europie – cele i metody pracy pedagogicznej oraz działalności stowarzyszenia*.

W dniu 19 maja 2001 roku miało miejsce uroczyste otwarcie działalności Europejskiej Akademii Pedagogiki Leczniczej/Specjalnej (*Europäische Akademie für Heilpädagogik*), funkcjonującej pod patronatem Niemieckiego Stowarzyszenia Pedagogów Specjalnych (*Berufsverband der Heilpädagogen e.V.*). Podstawowe cele pracy Akademii dają się streścić w następujących punktach:

- tworzenie europejskiej sieci współpracy instytucji działających w obszarze pedagogiki specjalnej,
- realizacja zadań w zakresie kształcenia i doskonalenia,
- prowadzenie prac badawczych i dokumentacyjnych,
- dbałość o zapewnienie wysokiej jakości pracy pedagogicznej,
- wprowadzanie innowacji, nowych mediów komunikacyjnych.

Będąc organizacją uczącą się, Stowarzyszenie wspiera edukację ustawiczną swoich członków, czego wyrazem jest powołanie Akademii zapewniającej realizację różnorodnych ofert edukacyjnych zawartych w harmonogramie zajęć. Zawiera on m.in. oferty kursów i wykładów tematycznych organizowanych dla zainteresowanych uczestników, kursów prowadzących do uzyskania dyplomu-certyfikatu, kursów metodycznych dla wykładowców, kursów dla kadry kierowniczej Stowarzyszenia, plany zagranicznych podróży studyjnych. Jedną z konferencji tematycznych, poświęconą problematyce diagnozy dla osób niepełnosprawnych, zorganizowana została przez Europejską Akademię

Pedagogiki Lecznicznej wspólnie z Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego w dniach 10-12 maja 2002 roku. Referaty wygłoszone podczas obrad w Szczecinie zostały opublikowane w języku polskim oraz niemieckim w oddzielnej pracy zbiorowej⁶⁴.

W dniach od 18 do 20 listopada 2005 roku, w niemieckim Ulm miały miejsce obrady Międzynarodowego Kongresu Pedagogiki Lecznicznej (*Internationaler Kongress für Heilpädagogik*). Tematyka obejmowała aktualny stan praktyki, badań i kształcenia w obszarze zainteresowań tej subdyscypliny⁶⁵. Organizatorami Kongresu były krajowe Stowarzyszenia Pedagogów Lecznicznych/Specjalnych z Niemiec (*Berufsverband der Heilpädagogen e.V.*), Austrii (*Berufsverband Akademischer HeilpädagogInnen*), Luksemburga (*Association Luxembourgeoise des Pedagogues Curatifs*) i Szwajcarii (*Berufsverband Heil- und Sonderpädagogik Schweiz*), pod patronatem niemieckiego Ministerstwa do spraw Rodziny, Seniorów, Kobiet i Młodzieży. Wśród kilkuset uczestników przeważali reprezentanci praktyki oraz teoretycy z obszaru pedagogiki specjalnej.

Przewodniczący Stowarzyszeń Pedagogiki Lecznicznej z Austrii, Luxemburga, Niemiec i Szwajcarii podpisali 17 listopada 2005 roku w Ulm umowę o współpracy w ramach Międzynarodowego Związku Stowarzyszeń Zawodowych Pedagogów Lecznicznych (*Internationale Gesellschaft heilpädagogischer Berufs- und Fachverbände – IGhB*). Objęła ona krajowe Stowarzyszenia Pedagogów Lecznicznych/Ortopedagogów z Niemiec, Austrii, Luksemburga i Szwajcarii. W dniach 3-5 marca 2006 roku w Berlinie miało miejsce pierwsze posiedzenie zarządu IGhB poświęcone planowaniu współpracy międzynarodowej wraz z możliwością przyjęcia nowych członków⁶⁶.

Przedstawione w opracowaniu wybrane inicjatywy badawcze i organizacyjne z zakresu andragogiki oraz pedagogiki leczniczej i społecznej pokazują, że niemiecka pedagogika realizuje liczne inicjatywy, podej-

⁶⁴ *Diagnoza dla osób niepełnosprawnych*, red. D. Lotz, K. Wenta, W. Zeidler, Uniwersytet Szczeciński, Europejska Akademia Pedagogiki Lecznicznej, Szczecin 2002.

⁶⁵ Por. *Heilpädagogik in Praxis*, dz. cyt.

⁶⁶ Por. A. Paltzer, *Internationale Gesellschaft heilpädagogischer Berufs- und Fachverbände hat ihr Geburtsgewicht verdoppelt*, „Heilpädagogik.de” (2007)1, s. 51.

mując ambitne wyzwania związane z modernizacją teorii oraz praktyki edukacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

Arnold R., *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung Weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals*, Lang Verlag Frankfurt/Main 1983.

Aschenbrenner L., *Centrum Rodziny i Matki w Königswiesen – nową formą samopomocy rodziców*, [w:] *Kierunki rozwoju współczesnej pedagogiki opiekuńczej i specjalnej*, red. J. Stochmiątek. WSP w Częstochowie, Częstochowa 1993.

Baus M., *Frauen verändern sich. Erfahrungen mit Ausbildungskursen zur Wiedereingliederung von Frauen in Büroberufe mit modernen Technologien*, Jaeger, Speyer 1988.

Benner D., *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*, wyb. i tłum. z jęz. niem. D. Stępkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008.

Böhmer M., *Weiterbildung und Berufschancen für Frauen in Rheinland-Pfalz*, „Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz” 2(1988).

Dauber H., *Erwachsenenbildung–Weiterbildung*, [w:] *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, red. H. Eyferth, H.-U. Otto, H. Thiersch, Luchterhand Verlag, Neuwied Kriftel, Berlin 1984, s. 291-304.

Dauber H., *Lernfelder der Zukunft. Perspektiven Humanistischer Pädagogik*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997.

Dauber H., *Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung*, [w:] *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*, red. G. Breloer, H. Dauber, H. Tietgens, Westermann, Braunschweig 1980.

Diagnoza dla osób niepełnosprawnych, red. D. Lotz, K. Wenta, W. Zeidler, Uniwersytet Szczeciński, Europejska Akademia Pedagogiki Leczniczej, Szczecin 2002.

Didaktik der Erwachsenenbildung, red. H.-D. Raapke, W. Schulenberg (*Handbuch der Erwachsenenbildung*, t. 7), Stuttgart 1985.

Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. September 2006 an der Justus-Liebig Universität in Gießen, red. G. Wiesner, Ch. Zeuner, H. J. Forneck, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2006.

Erwachsenenbildung, red. E. Schmitz, H. Tietgens (*Enzyklopadie Erziehungswissenschaft*, t. 11), Stuttgart 1984.

Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem?, red. W. Gieseke, E. Meueler, E. Nuissl, Kassel 1991.

Faulstich P., Faulstich-Wieland H., Nuissl E., Weinberg J., Brokmann-Nooren Ch., Raapke H., *Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen*, Juventa Verlag, Weinheim 1992.

Faulstich P., *Weiterbildung in den „fünf neuen Ländern“ und Berlin*, Hans Böckler Stiftung, Düsseldorf 1993.

Faulstich P., *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*, Aarau, Frankfurt/Main 1981.

Faulstich-Wieland H., *Frauenbewegung*, [w:] Faulstich P., Faulstich-Wieland H., Nuissl E., Weinberg J., Brokmann-Nooren Ch., Raapke H., *Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen*, Juventa Verlag, Weinheim 1992.

Gnahn D., *Theoriebezüge aktueller Weiterbildungsforschung*, „Report“ 28(2005)1, s. 141-146.

Griese H. M., *Z badań nad socjalizacją dorosłych jako podstawową kategorią andragogiki*, oprac. i tłum. z jęz. niem. J. Stochmiałek, [w:] *Problemy i dylematy andragogiki*, red. M. Marczuk, Wydawnictwo UMCS, Lublin–Radom 1994.

Griese H. M., *Multikulturowa pedagogika wobec procesów globalizacji*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic*

w *jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

Haeberlin U., *Allgemeine Heilpädagogik*, Verlag Paul Haupt, Bern–Stuttgart 1985.

Hamburger F., *Migracja: polityczne reakcje i pedagogiczne wymagania*, [w:] *Rozwój systemu opieki i resocjalizacji*, red. J. Stochmiałek, WSP w Częstochowie, Częstochowa 1994.

Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, red. ROKU Tippelt ROKU, Leske–Budrich, Opladen 1994.

Harke E., *Pädagogische und psychologische Probleme der Erwachsenenbildung*, Verlag Volk und Wissen, Berlin 1966.

Heilpädagogik in Praxis, Forschung und Ausbildung. Aktuelle Beiträge zum Profil einer Handlungswissenschaft, Berufsverband der Heilpädagogen, BHP – Verlag, Berlin 2006.

Hoffer-Mehlmer M., *Profesjonalizacja pracy socjalnej w Niemczech*, [w:] *Problemy współczesnej edukacji w niemieckich i polskich opracowaniach*, red. J. Stochmiałek, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 1995, s. 151-159.

Holzapfel G., *Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildern. Eine explorative Studie über Lehrer- und Ausbilderweiterbildung in Baden-Württemberg*, Beltz Verlag, Weinheim–Basel 1975.

Hoyningen-Süess U., *Der Kongress der Internationalen Gesellschaft für Heilpädagogik in Genf 1939 als Wegscheide einer historischen Disziplinierung*, [w:] *Heilpädagogik in Praxis, Forschung und Ausbildung. Aktuelle Beiträge zum Profil einer Handlungswissenschaft*, Berufsverband der Heilpädagogen, BHP – Verlag, Berlin 2006.

Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen, red. F. Albrecht, A. Bürlí, A. Erdélyi, Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2006.

Kade S., *Frauenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation*, Pädagogische Arbeitsstelle DVV, Frankfurt a.M. 1991.

Klein F., Meinertz F., *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1999.

Knoll J. H., *Strukturelemente und Tendenzen der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*, „Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung” 12/13(1984/85), s. 233-264.

Kosten und Finanzierung der beruflichen und nichtberuflichen Weiterbildung, red. D. Kuhlenkamp, H. G. Schuetze, Diesterweg Verlag, Frankfurt/Main 1982.

Krise der Arbeitsgesellschaft – Zukunft der Weiterbildung, red. E. Schultz, Frankfurt/Main 1985.

Lipkowski O., *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa 1981.

Marketing für die Erwachsenenbildung, red. W. Sarges, F. Haerberlin, Verlag Schmidt, Hannover–Dortmund–Darmstadt–Berlin 1980.

Meueler E., *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1993.

Meueler E., *Kryzysy uczą zmian w myśleniu. Pedagogika dorosłych a przemiany społeczne*, [w:] *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*, red. J. Stochmiałek, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 1998.

Meueler E., *Selbstorganisiertes Lernen*, [w:] *Wörterbuch der Weiterbildung*, red. G. Dahm i in., Kösel, München 1980.

Meueler E., *Wie aus Schwäche Stärke wird. Vom Umgang mit Lebenskrisen*, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1989.

Moor P., *Heilpädagogisches Lehrbuch*, Verlag Hans Huber, Bern 1965.

Nuissl E., *Fortbildung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in Erwachsenenbildungseinrichtungen*, [w:] *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego. Materiały z polsko-niemieckiego seminarium w Łodzi w dniach 25-28 sierpnia 1993 roku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.

Nuissl E., *Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung*, Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010.

Otto H.-U., Seibel F. W., *BA/MA – eine neue Reform. Aber auch neue Chance für ein modernes Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik in Deutschland?*, „Neue Praxis” 4(2001), s. 421-423.

Otto V., *Tendenzen der Veränderungen der deutschen Erwachsenenbildung nach 1945*, [w:] *Profesjonalizacja akademickiego kształ-*

cenia andragogicznego. Materiały z polsko-niemieckiego seminarium w łodzi w dniach 25-28 sierpnia 1993 roku, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.

Paltzer A., *Internationale Gesellschaft heilpädagogischer Berufs- und Fachverbände hat ihr Geburtsgewicht verdoppelt*, „Heilpädagogik.de” (2007)1, s. 51.

Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern, red. K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, Ch. Schiersmann, R. Tippelt, DGfE, Frankfurt/Main 1994.

Pöggeler F., *Neue Tendenzen der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*, [w:] *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego. Materiały z polsko-niemieckiego seminarium w łodzi w dniach 25-28 sierpnia 1993 roku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.

Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego. Materiały z polsko-niemieckiego seminarium w łodzi w dniach 25-28 sierpnia 1993 roku, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.

Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 25.-27. September 2008 an der Freien Universität Berlin, red. Ch. Hof, J. Ludwig, B. Schäffer, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010.

Prokop E., *Lernen unter Erwachsenen. Didaktik der Erwachsenenbildung bei freien Trägern*, Kösel, München 1983.

Przybylska E., *System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1999.

Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen, red. W. Sarges, R. Fricke, Hogrefe-Verlag, Göttingen 1986.

Reischmann J., *Andragogik: Wissenschaft von der Bildung Erwachsener*, [w:] *Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung*, red. K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, R. Tippelt, Frankfurt/M. 1996.

Schober W., *Andragogik? Zur Begründung einer Disziplin von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2004.

Schulenberg W., *Transformationsprobleme der Weiterbildung*, Westermann, Braunschweig 1975.

Siebert H., *Erwachsenenpädagogische Didaktik*, [w:] *Erwachsenenbildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, t. 11)*, Klett-Cotta, Stuttgart 1984.

Siebert H., *Theoriebildung und empirische Forschung der Erwachsenenbildung seit 1965*, „Bildung und Erziehung” 34(1981)3, s. 309-320.

Siebert H., *Theorien der Erwachsenenbildung: Phasen – Richtungen – Kontroversen*, Juventa Verlag, Weinheim–München 2009.

Siebert H., *Wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung zur Erwachsenenbildung*, [w:] *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego. Materiały z polsko-niemieckiego seminarium w Łodzi w dniach 25-28 sierpnia 1993 roku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.

Siebert H., Dahms W., Karl Ch., *Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung*, Schöningh Verlag, Paderborn–München–Wien–Zürich 1982.

Sozialisation im Erwachsenenalter Ein Reader zur Einführung in ihre theoretischen und empirischen Grundlagen, red. H. M. Griese, Weinheim–Basel 1979.

Speck O., *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*, Ernst Reinhardt Verlag, München 2003.

Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Soziale Gerechtigkeit in der Gestaltung des Sozialen. Hans-Uwe Otto zum 65. Geburtstag, red. W. Thole, P. Cloos, F. Ortmann, V. Ftrutwolf, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005.

Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung 1985 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE, Bremen 1986.

Stochmiątek J., *Współczesne problemy oświaty dorosłych w Niemczech*, [w:] *Problemy współczesnej edukacji w niemieckich i polskich*

opracowaniach, red. J. Stochmiałek, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 1995, s. 97-115.

Strukturen Lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.-29. September 2007 an der Universität Bremen, red. Ch. Hof, J. Ludwig, Ch. Zeuner, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2009.

Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, red. G. Wiesner Ch. Zeuner, H. J. Forneck, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2006.

Vorstands- und Geschäftsbericht. Dezember 2005 bis November 2006, „Heilpaedagogik.de” (2007)1, s. 31-32.

Wittpoth J., *Einführung in die Erwachsenenbildung*, Verlag Barbara Budrich, Opladen–Farmington Hills 2006.

Wolf G., *Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie*, VS Verlag, Wiesbaden 2011.

Zeidler W., *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, tłum. jęz. niem. W. Zeidler, A. Skrzypek, D. Gącza, D. Szarkowicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

THE DEVELOPMENT OF THE CHOSEN AREAS OF MODERN GERMAN PEDAGOGY

German pedagogy is affected by numerous challenges connected with modernization of theory and practice of education. The significant impact is brought by the works of Professor Dietrich Benner.

In the article there are presented chosen areas and trends of transformation in modern German pedagogies including the education of adults, medical education and social pedagogy. Special attention is put on such issues as:

- terminological comments such as andragogy, education of adults, medical education and other related terms,

- the most important trends, tendencies and areas of studies conducted by German andragogues,
- the basic structures of contemporary German education of adults,
- organization and management of contemporary German education of adults,
- institutionalization of studies and cooperation of theorist and practices.

European cooperation of andragogues and social workers in the areas of German speaking countries is implemented by Adult Education and Section of the German Society Science education and German Congress of Social Work and symposia devoted to international medical education and special education.

Key words

Andragogy, adult education, medical education, social pedagogy, organization and management of adults' education, cooperation of theorists and practices.