

Łukasz M. Michalski

ORCID: 0000-0002-2863-289X

ANREGUNGSPOTENTIAL¹. **SPOSOBY (NIE)ISTNIENIA HISTORIOGRAFII** **EDUKACJI DOROSŁYCH**

Słowa kluczowe: historiografia edukacji dorosłych, andragogika, historia edukacji dorosłych.

Streszczenie: Podjęte rozważania zainicjowane zostały przy okazji jubileuszowych okoliczności czterdzięciu lat istnienia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i podejmują zagadnienia statusu i stanu badań nad historią edukacji dorosłych w kontekście polskim i niemieckim. W artykule dokonano przeglądu i porównania istotnych opracowań teorii historiografii edukacji dorosłych w Polsce i w Niemczech ostatnich dekad, co w efekcie pozwoliło dostrzec zaskakująco daleko idące podobieństwa w warstwie argumentacji czynionych diagnoz. Na tej podstawie w finale niniejszych analiz sformułowana została sugestia, iż problematyczność namysłu diachronicznego w badaniach nad edukacją dorosłych, bardziej niż z dyscyplinarnych, środowiskowych czy akademicko-strukturalnych niedomagań, może wynikać z współczesnej problematyczności uprawiania namysłu historycznego jako takiego.

Wer sich ein Bild von der Geschichte der Erwachsenenbildung machen will, hat es schwer.

Hans Tietgenes (1993, s. 65)

Wstęp

Praca nad niniejszym tekstem została zainicjowana jubileuszowymi okolicznościami roku 2018. Wówczas to Akademickie Towarzystwo Andragogiczne obchodziło 25-lecie swego istnienia, podobnie zresztą jak jego czasopiśmienny organ – periodyk naukowy „Edukacja Dorosłych”. Fortunnie zbiegło się to z odbywającą się w dwuletnich odstępach konferencją naukową z cyklu Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych, której ATA jest organizatorem. Wydarzenie to dostarczało również powodów do jubileuszowego celebrowania, skoro była to już X konferencja tego cyklu. Wszystkie te konteksty rezonowały niejako obchodami 100-lecia odzyskania niepodległości Polski.

¹ *Anregungspotential* – (niem.) ‘potencjał pobudzania’; zwrot Hansa Tietgensa piszącego o znaczeniu przeszłości dla edukacji dorosłych (Tietgens, 1993, s. 65).

Oczywiście, okoliczności jubileuszu mają wielki potencjał, by stać się sytuacją formalnych uprzejmości i okazjnych podsumowań. Zresztą, etymologicznie sens terminu nie uzasadnia użycia, o którym tu mowa, i do jakiego notorycznie się uciekamy dla pretekstu świętowania. Hebrajski źródłosłów wskazuje nie na dekadę czy ćwierćwiecze, ale na rok pięćdziesiąty, następujący po siedmiu siedmioletnich cyklach kalendarza – oto był rok jubileuszowy (w tym sensie za uprawnione można ewentualnie uznać użycie określenia w kontekście setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości). A jednocześnie owo (nad)użycie wydaje mi się czymś cennym. Zdaje się, że każdy jubileusz jest okazją lub też inicjalnym kontekstem dla rozważania statusu namysłu nad przeszłością – czy to w ramach jakiegoś nurtu, dyscypliny, czy też przeszłością w ogóle. Domaga się więc splątania synchronii z diachronią – tego, co obecne, z tym, co wcześniejsze, co było u początków – skierowania uwagi badawczej na przeszłość, ale bez rezygnacji z świadomości teraźniejszej pozycji, z której się owego spojrzenia dokonuje. Rozważania tego typu wydają się namysłem nie tylko szczytnym, ale i ze wszech miar pożytecznym.

By zatem z takich owoców jubileuszu wyzyskać wartościowe soki, tekst niniejszy wykonuje kolejno następujące gesty analityczne. Pierwszy, przypominając metahistoryczny wywód również sprzed 25 lat, więc jednoczesny z powstaniem ATA, podnosi pytanie o przemiany i aktualny stan badań historii edukacji dorosłych. Drugi, rozważa okoliczności, które stan ów wydają się kształtować. Trzeci, stara się rozpoznać stan niemieckiej historiografii edukacji dorosłych, a wyniki tego rozpoznania rozważyć w kontekście ogólnego zajmowania się historiografią edukacji dorosłych – także na gruncie polskim.

Metahistoria edukacji dorosłych (konteksty polskie)

W składającej się na – wskazane kilka zdań wcześniej – jubileuszowe nasylenie grupie okazji, jedna winna jeszcze zostać dopowiedziana. Idzie o rocznicę ukazania się pewnego tekstu, który w swojej pierwszej wersji został wydany w 1993 roku. Tekst ów – *Metodologiczne aspekty badań nad rozwojem polskiej myśli andragogicznej* pióra Agnieszki Stopińskiej-Pająk – wskazywał wówczas na problematyczność prowadzenia badań historycznych w ramach andragogiki, objawiającą się m.in. w niedostatku publikacji traktujących o dziejach edukacji dorosłych. Owszem, diagnoza przypada na czasy bliskie politycznemu przełomowi roku 1989, co, rzecz jasna, przełożyło się na przemianę także metodologicznej wyobraźni naukowej, która mogła jeszcze nie zaowocować tekstami wydrukowanymi, tym niemniej, precyzyjnie wskazane powody owej problematyczności wydają się znacząco wykraczać poza ową wydawniczą okoliczność. Pokrótkie przywołajmy je zatem, równolegle rozważając pod kątem zasadności podobny komentarz adresowany czasom o ćwierć wieku późniejszym.

Po pierwsze, na niedostateczną liczbę opracowań rozważających rozwój myśli andragogicznej wpływa sam status naukowy dyscypliny. Jego nieoczywistość

objawia się choćby w rozrzucie terminologicznym samej jej nazwy (głównie w ramach terminów pedagogika dorosłych, andragogika, edukacja dorosłych). Ów dyscyplinarny status andragogiki jest także częściowo wypadkową zaawansowania metodologicznego, w którym autorka rozważań odnotowuje niedostatki. Po drugie, przez tradycyjny podział pracy akademickiej badania nad edukacją dorosłych w optyce diachronicznej grawitują ku dyscyplinarnemu polu zainteresowań badawczych historii wychowania. Ta zaś jest związana nade wszystko z pedagogiką. Tym samym, pedagogika (jeżeli nie sama historia ogólna, co sugerować może powiązanie jednostek zajmujących się historią wychowania z wydziałami historii) jest „dawcą” podstaw teoretycznych i metodologicznych także dla badania historii edukacji dorosłych. Rzecz jest jeszcze z perspektywy interesu badawczego andragogiki o tyle niefortunna, że trzonowym polem zainteresowania historii wychowania są dzieci i młodzież – badanie dorosłych w ramach dziejów wychowania posiada bardzo krótką tradycję. W konsekwencji dochodzić może dodatkowo do złudzenia, które na podstawie nikłego materiału historiograficznego każe wnioskować o braku przeszłości polskiej edukacji dorosłych. Po trzecie, dla polskiej myśli andragogicznej kluczowym czasem jest dwudziestolecie międzywojenne, które programowo było długo deprecjonowane w teoretycznych opracowaniach czy bagatelizowane lub pomijane w historycznych syntezach pedagogiki PRL-u. W tym kontekście można zauważyć, że poniekąd korzystną okolicznością dla jakiejś myśli staje się wyrazista, regularna krytyka wyrażana przez twórców pedagogiki socjalistycznej, skoro jednocześnie „przemyca” ona ową myśl do czasów, które mogą być skłonne dokonać jej rehabilitacji. Brak tej krytyki może skutecznie przesunąć ów koncept w przestrzeń naukowego zapomnienia², którego skalę pokazał np. w tomie *Przełom dwoistości* (Witkowski, 2013). Po czwarte, korzystny impuls dla rozwoju myśli o edukacji dorosłych w postaci namysłu interdyscyplinarnego jednocześnie utrudnia podejmowanie badań historycznych, skoro pytanie o to, czego przeszłość warto badać, staje się na forum międzydyscyplinarnym jeszcze mniej oczywiste.

W innym, nieco późniejszym tekście Agnieszka Stopińska-Pająk przedstawia dodatkowe okoliczności utrudniające badania przeszłości: „dorobek historii edukacji dorosłych w Polsce mieści się całkowicie w XX w. [...] Badania nad przeszłością polskiej oświaty dorosłych zostały bowiem podjęte w pierwszych latach XX w. W wymiarze osobowym jest to dość długa perspektywa. [...] Dla rozwoju dyscypliny naukowej – w tym przypadku subdyscypliny, jaką jest historia edukacji dorosłych, czy historia andragogiki w ramach historii wychowania – jest to stosunkowo krótki czas. Jeśli jednak odnieść go do konkretnych kontekstów społeczno-kulturalnych, to okaże się, iż obejmuje on co najmniej pięć różnych epok w życiu narodu polskiego: niewoli, wolności, okupacji (niewoli), pozornej

² Oczywiście, wskazana tu korzyść wynika z dostępności dla kolejnych pokoleń analiz ówczesnych badaczy i nie należy w niej szukać sugestii, że ów zysk wynagradzał osobiste niedogodności czy wręcz niedolę, skoro losy tekstu i autora socjalizm miał w zwyczajowo mocno splateć.

niepodległości, wreszcie – ponownie wolności” (Stopińska-Pająk, 1998, s. 267). Natomiast, wspomniany tekst z 1993 roku zostaje wznowiony w zmienionej postaci po 11 latach. Tak oto Agnieszka Stopińska-Pająk określa przemiany, które dokonały się w czasie, który upłynął od opublikowania jego pierwszej wersji: „Można śmiało i z przekonaniem stwierdzić, że edukacja dorosłych w Polsce uzyskała uznanie społeczne i zainteresowanie wśród dorosłych, jakiego wcześniej nie obserwowaliśmy. Wyraża się to z jednej strony bogatą ofertą edukacyjną dorosłych i znaczącym wzrostem dorosłych uczestniczących w instytucjonalnych formach edukacji, z drugiej strony – upowszechnianiem się przekonania o cywilizacyjnej konieczności edukacji przez całe życie oraz wysokim usytuowaniem w systemie wartości uznawanych przez dorosłych” (2004, s. 123). Nie zmienia to jednak faktu, że nadal „wydaje się zasadne odwołanie się do przeszłości, by w niej szukać genezy wielu pojęć i ich rozumienia, sposobów widzenia i ujmowania problematyki andragogicznej” (2004, s. 124). Dalej autorka konstatuje: „Z przykrością jednak należy stwierdzić, że andragodzy na ogół nie doceniają znaczenia badań historycznych, a dorobek andragogiki, zwłaszcza teoretyczny, minionych okresów historycznych jest im mało znany. Stwierdzenie to dotyczy zresztą nie tylko polskich andragogów” (2004, s. 124–125).

Po 25 latach od ukazania się wspomnianego tekstu z 1993 roku, w roku jubileuszu ATA, Agnieszka Stopińska-Pająk formułuje kolejną wypowiedź, w której rozważa kondycję andragogicznych badań nad przeszłością edukacji. W tekście tym pokazany zostaje rozwój polskiej andragogiki ze wskazaniem jego okresów. Przede wszystkim jednak tekst zawiera projekt wypełnienia „tożsamościowego plecaka” andragogiki (zatem traktuje o kwestii autodefinicji dyscypliny) drogą nawiązań i przepracowania przeszłości polskich badań nad edukacją dorosłych. Tekst ten dla historiografii polskiej edukacji dorosłych ma potencjał programowy, a jednocześnie „spina” wysiłki z interesem andragogiki jako takiej. Wskazana tu propozycja mapy poruszania się po przeszłości – wizja andragogiki „z korzeni” – eksplorująca nade wszystko niedocenione czy zapomniane postaci rozwijające namysł nad edukacją dorosłych w czasie II Rzeczypospolitej jest spójnym projektem o szerokim horyzoncie teoretycznym. Jednocześnie, jak sądzę, główna – choć niewypowiedziana – teza tego tekstu wskazuje na to, że polska andragogika nadal nie jest budowana w świadomości swoich korzeni. Tym samym w 2018 roku autorka zdaje się podtrzymywać diagnozy kondycji historii edukacji dorosłych sformułowane 25 lat wcześniej³. Nie oznacza to, że badania nad przeszłością nie były w tym czasie prowadzone. Chodzi o to, że nie przekładają się na ogólną aktywność teoriiotwórczą andragogiki, inspiracje dla praktyki edukacyjnej i auto-definicję samej andragogiki. Kilka lat wcześniej Agnieszka Stopińska-Pająk pisała: „Dokonując kwerendy polskiego piśmiennictwa andragogicznego jedynie w kilku

³ Także i tę: „Rozwój myśli andragogicznej jest w znacznym stopniu uwarunkowany stanem refleksji nad andragogiką jako nauką” (Stopińska-Pająk, 1993a, s. 47).

pracach odnalazłam odwoływanie do polskiej tradycji andragogicznej, i to zarówno, jeśli chodzi o odniesienia teoretyczne, jak i do praktyki. W publikacjach podstawowych dla pedagogiki, jakimi niewątpliwie są podręczniki, nie znajdujemy nie tylko odwołań do tradycji andragogicznych, ale w ogóle pomija się refleksję andragogiczną. Podobnie jest w podręcznikach do andragogiki, gdzie przeszłości edukacji dorosłych również poświęcono niewiele miejsca. [...] Dorobek polskiej myśli andragogicznej w zasadzie nie funkcjonuje w świadomości współczesnych andragogów i pedagogów, nie stanowi podstawy kształcenia pedagogów, oraz nauczycieli edukacji dorosłych” (2013, s. 34)⁴.

Metahistoria edukacji dorosłych (konteksty niemieckie)

Na gruncie niemieckich badań nad historią edukacji dorosłych – a mają one z różnych względów znacznie dłuższą niż polska historię – jednymi z ważniejszych teoretyków historiografii i autorów diagnoz dotyczących naukowej kondycji namysłu diachronicznego andragogiki są m.in. Hans Tietgens, Horst Dräger, Wolfgang Seitter czy Josef Olbrich. Ostatni z wymienionych badaczy w 1976 roku na łamach czasopisma *Bildung und Erziehung* stwierdził m.in., że o ile kwestia wagi badań historycznych pojawiała się już u początków instytucjonalizacji badań nad edukacją dorosłych w Niemczech w latach '60, o tyle historiografia edukacji dorosłych (*die Historiographie der Erwachsenenbildung* – znaczące jest już samo występowanie tego terminu w niemieckich rozprawach naukowych) opracowywana była „pragmatycznie” w funkcji użytkowej dla prowadzenia badań przy okazji realizowania innych zamierzeń naukowych (przed instrumentalnym wykorzystaniem przeszłości przestrzegał będzie także Horst Dräger w ważnym tekście z 1984 roku⁵) i, co za tym idzie, nie doszło do wyraźnego określenia wymagań metodologicznych (Olbrich, 1976, s. 450). Istotnym jest, że Olbrich domaga się w swoim wywodzie dostrzeżenia wyraźnej odrębności badań nad historią edukacji dorosłych oraz historii wychowania (*Geschichte der Erziehung*), m.in. dlatego, że w historii edukacji dorosłych znacznie wyraźniejsze i kluczowe dla andragogicznych wyjaśnień jest odniesienie do ruchu robotniczego i emancypacji klasy robotniczej. Ponadto, wg Olbricha, badania nad przeszłością edukacji dorosłych powinny być prowadzone z uwzględnieniem nauki praktycznej (*Handlungswissenschaft*), zaś w kontekście teorii historiografii winny być rozwijane nie jako historia intelektualna (*Geistesgeschichte*) czy indywidualna, lecz jako historia społeczna (*Sozialgeschichte*). Taka strategia badawcza była już zresztą wcześniej prowadzona,

⁴ Autorka w przypisie podkreśla dość pozytywny na tym tle obraz podręcznika Tadeusza Aleksandra (T. Aleksander: *Andragogika: podręcznik dla studentów szkół wyższych*. Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości. Ostrowiec Św. 2002).

⁵ Dräger w tekście tym, krytykując stan badań i teorii historiografii edukacji dorosłych, m.in. opisuje jako niebezpieczne odstępowanie od zadania ukazywania przemian społecznych i sprowadzanie namysłu nad przeszłością do zainteresowania tematami ważnymi, wartościowymi paradygmatami z przeszłości, gdyż historia edukacji staje się tym samym zastępnikiem filozofii edukacji (1984).

jeśli jednak Olbrich wskazuje na autorów, którzy ów aspekt w swoich badaniach podnoszą, to zwykle nie są oni związani z edukacją dorosłych jako dyscypliną naukową czy też nie dysponują pełnym zapleczem teorii historiografii albo nie rozwijają humanistycznie rozumianej pedagogiki (Olbrich, 1976, s. 451).

W swoich rozważaniach z 1976 roku Olbrich opiera analizy historiograficzne na nawiązaniach do tez przełomu antypozytywistycznego Wilhelma Diltheya, na tradycji francuskiej szkoły historyków „Annales”, czy przekonaniu o niezbędności historycznych badań porównawczych, że narracje o przeszłości należy czytać także w oderwaniu czy nawet wbrew intencjom tych, którzy je stworzyli. Wskazuje na (po) wagę rozważań metahistorycznych w ramach edukacji dorosłych już na poziomie samego wyboru ram jej przedmiotu i pokazuje dokładnie układ wzajemnej zależności teorii i historii edukacji dorosłych. Wynika stąd przeświadczenie, że badacz dziejów winien inicjować analizy zaopatrzone w nowoczesną teorię edukacji dorosłych, jako że historia oderwana od teraźniejszości nie jest w stanie zyskownie dla rozwoju nauki rozpoznać ważności materiału badawczego, zaś teoria bez wyobraźni diachronicznej – jak wskazuje Olbrich – często jest budowana bez świadomości zmiany społecznej. W efekcie już na poziomie źródeł dochodzi do nieświadomych pominięć – ocalały, fizycznie dostępny materiał historyczny staje się niedostępny z powodów teoretycznych. Ramy badawcze historyków są więc stale wyznaczane przez teorię edukacji dorosłych (por. Olbrich, 1976). Główny wysiłek tak zakrojonego projektu badań nad przeszłością mierzy w odpowiedź na pytanie o wpływ edukacji dorosłych na świadomość społeczną, o jej rolę w procesie społecznohistorycznym.

Lektura tekstu Olbricha wywołuje pewnego rodzaju zazdrość w kontekście rozważań o polskich badaniach nad przeszłością edukacji dorosłych. Można ubolewać, że podobny tekst, artykuł właściwie programowy (a w dorobku pisarzy niemieckojęzycznych lat '70 i '80 jest ich więcej), zaopatrzone w głęboką świadomość zachodniej teorii historiografii – z powodów, o których nie sposób tu teraz rozstrzygać – nie mógł wyjść spod pióra postaci zajmującej się edukacją dorosłych na gruncie polskim, zmieniając, być może, bieg rozwoju namysłu diachronicznego w ramach andragogiki.

Zazdrość ową może nieco ostudzić lektura późniejszych tekstów Olbricha. Owszem, po 25 latach od opublikowania wspomnianego artykułu, w wydanej w 2001 roku *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*, podręcznikowej syntezie historii niemieckiej edukacji dorosłych⁶, Olbrich podtrzymuje programowe postulaty dotyczące koncepcji historii edukacji dorosłych jako historii społecznej, która bada wkład edukacji dorosłych w modernizację społeczeństwa (por. 2001, s. 12). Jednocześnie okazuje się jednak, że autor ponawia uwagi z 1976 roku o dotyczących omawianego pola badawczego niedostatkach. Po pierwsze,

⁶ Podjęcie wysiłku syntezyującego może już samo w sobie świadczyć o wyższym poziomie zaawansowania dyscypliny.

wykorzystanie historii edukacji dorosłych, pomimo wysokiego znaczenia społecznego, nadal nie odgrywa akceptowanej roli naukowej, a badania w tym obszarze są rzadko wykorzystywane przez badaczy edukacji dorosłych jako takiej (por. s. 14; mniej więcej w tym samym czasie tęzę tę wygłosi także inna badaczka badań historycznych Christine Zeuner – por. 2005, s. 465). Po drugie, na mapie podziału pracy akademickiej nadal nieokreślone jest miejsce rozwijania historii edukacji dorosłych. Postulaty w tej mierze sięgają od lokalizowania badań na polu nauk politycznych po antropologię kulturową, ale także wskazują na konieczność wąskiego – i szkodliwego, jak stwierdza Olbrich – jej ujęcia np. jako części historii pracy (por. s. 17). Zauważmy, że podniesione tu kwestie są rangi zupełnie podstawowej – niedostateczna kondycja historii edukacji dorosłych wiąże się z naukowym bagatelizowaniem prowadzonych badań nad przeszłością edukacji dorosłych i problematycznością samego ulokowania tychże badań na mapie akademickiego czy społecznego podziału pracy badawczej.

Z jednej strony zatem wyobraźnia historyczna edukacji dorosłych w połowie lat '70 jest już zaopatrzona w narzędzia metahistoryczne i po ćwierćwieczu dysponuje syntetycznymi opracowaniami i dobrą teorią związania z namysłem synchronicznym w ramach edukacji dorosłych, z drugiej zaś kwestie dyscyplinarnie podstawowe: niedocenienie wagi badań oraz lokalizacja na siatce podziałów akademickich – nadal pozostają problematyczne. To, że tezy te podtrzymane są także po 25 latach – podobnie jak miało to miejsce w analizowanych już tutaj tekstach Agnieszki Stopińskiej-Pajak – ma mniejsze znaczenie niż fakt, że ich sens często jest bardzo podobny do tych, które formułowała wspomniana autorka (choćby kwestia niedocenienia samego namysłu diachronicznego i już przeprowadzonych badań nad przeszłością edukacji dorosłych przez badaczy edukacji dorosłych). Jak się okaże, analogii jest więcej.

Wyraźnie opisywana przez Olbricha, Tietgensa czy Drägera problematyczność zajmowania się przeszłością edukacji dorosłych odnalazła swoją dość niezwykłą odpowiedź w postaci syntezy, podręcznikowego wprowadzenia do historii edukacji dorosłych Wolfganga Seittera (wydanie pierwsze z 2000; aktualnie dostępne jest rozszerzone i poprawione wydanie trzecie z roku 2007). Autor przyjmuje oto już na wstępie, że nie ma jednej stabilnej pod względem pola tematycznego historii edukacji dorosłych; stąd na prowadzone w książce wywody składa się wiele alternatywnych perspektyw historiograficznych. Analizy ujmują więc historię edukacji dorosłych rozumianą jako dzieje instytucji, zawodu, praktyki organizacyjnego budowania możliwości edukacyjnych, jako dzieje tworzenia odbiorcy działań edukacyjnych lub przestrzeń jego biografii, a także jako dzieje procesów narodowych i ponadnarodowych czy wreszcie jako historia pojęć i miejsc edukacji dorosłych.

Synteza ta – obszerna i siłą rzeczy domagająca się uruchomienia analiz na poziomie cech definicyjnych samej edukacji dorosłych – wymagałaby osobnego omówienia, którego nie sposób tutaj podjąć. Osobno badawczo ciekawa okazać by się mogła analiza tekstu Seittera także pod kątem teorii historiografii. Wyraźne

jest jednak to, że omawiane syntetyczne wprowadzenie do historii edukacji dorosłych jest próbą nie tylko poszerzenia kultury historycznej, ale także ukazaniem narracji o przeszłości na siatce problemowej współczesnej edukacji dorosłych, co czynić może namysł diachroniczny niejako naturalnie obecnym w nowoczesnych debatach. I jeszcze jedno: wydaje się, że pomimo różnorodności przedstawionych podejść do przeszłości edukacji dorosłych jest jakaś nadrzędna klamra, która obejmuje cały ów zestaw historycznych strategii narracyjnych. W krótkim tekście zawartym w raporcie ze spotkania sekcji edukacji dorosłych Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Edukacji Seitter wskazuje, że centralnym tematem (*Topos*) historiografii edukacji dorosłych jest związek jej przemian z procesem demokratyzacji (2003). Autor wykładu skondensowany zestaw akcentów historycznych, które ową tradycję postrzegania rozwoju edukacji dorosłych uzasadniają, jednocześnie wskazując, że aktualnie urządzenia społeczeństwa demokratycznego już ze swej istoty same legitymizują istnienie edukacji dorosłych, tworząc także swoistą presję dotyczącą sposobu postrzegania jej tradycji. Wydawać by się więc mogło, że oto sukces i zwieńczenie walki z trudną relacją historii i edukacji dorosłych.

Tymczasem w toku wspomnianego krótkiego wywodu owa klamra interpretacyjna nie daje się utrzymać. Seitter wprowadza w swój wywód teoretyczne napięcie stwierdzeniem, że ów motyw demokratyzacji społeczeństwa w wieloczęściowym dziele edukacji dorosłych („im vielstimmigen Konzert der erwachsenenbildnerischen Praxis”) nie mógł być i nie był motywem w pełni centralnym (por. Seitter, s. 188). Natomiast w innym miejscu, we wprowadzeniu do trzeciego wydania *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*, pisał m.in., że zasadniczo od czasów wydania pierwszego zadania i problemy historiografii edukacyjnej dorosłych w Niemczech się nie zmieniły: dotyczy to nadal jedynie okazynego prowadzenia badań, bez wzajemnego odnoszenia do siebie ich efektów (tak empirycznych, jak i teoretycznych). Ponadto negatywnie na stan badań historycznych nad edukacją dorosłych wpływa rozproszenie tematyczne i niski stopień ich instytucjonalizacji. W efekcie historia edukacji dorosłych jest jednym z bardziej marginalnych obszarów badań nad edukacją dorosłych (Seitter, s. 16). W trybie komentarza powtórzmy to, co nazwał inny ważny, niemiecki teoretyk i badacz przeszłości edukacji dorosłych, Hans Tietgens, w tekście z 1993 roku: to, co przejęte zostało z przeszłości edukacji dorosłych po 1945 to jej ahistoryczność... (Tietgens, s. 67). Diagnozowanie tych samych niedomagań dyscyplinarnych wydaje się odporne na mijające lata, a może poniekąd państwowe granice, jeśli przykład Polski i Niemiec zwiastowałby tu jakąś zasadę. Należałoby zatem rozważyć jeszcze jeden aspekt – samą relację refleksji historycznej i edukacji dorosłych.

Nawiązując m.in. do analiz Josefa Olbricha czy Hansa Tietgensa, problematyczność związku historii i edukacji dorosłych omawiał kilka lat temu austriacki badacz Christian H. Stifter w tekście o znamienym tytule *Edukacja dorosłych i historiografia – uwagi na temat niejasnej relacji* (2010). Autor wskazuje tu, iż tytułowy związek był rzadko rozważany przez badaczy (analiza dotyczy obszaru

niemieckojęzycznego), przyłączając się do grona krytyki. Stifter przyznaje, że narasta potrzeba zadawania pytań w ramach metodologii badań diachronicznych edukacji dorosłych, co wiąże się z rosnącą liczbą opracowań w tej dziedzinie (por. Stifter, 2010, s. 39); zauważmy, że dzieje się to niejako odwrotnie, niż sugeruje to Olbrich, który wysiłku teoretycznego w historiografii edukacji dorosłych domagał się w oparciu o namysł w znacznej mierze interdyscyplinarny, a przede wszystkim „przed” tworzeniem syntez, a nie „po” i w ich efekcie). Jednocześnie jednak aktualna aura naukowości bywa przejęta brakiem zainteresowania historycznością jako taką (w konsekwencji zaniedbana jest także kwestia źródeł), zaś kształcenie dorosłych ma słabe lobby społeczne (Stifter, s. 46; tu zdania są podzielone). Co gorsza, nawet w czasopismach zajmujących się historią edukacji dorosłych pojawia się jako temat rozważań bardzo sporadycznie (Stifter, s. 40). W innych zajmujących się przeszłością periodykach tematyka edukacji dorosłych nie występuje niemal w ogóle, zaś standardowe prace naukowe w ramach badań nad historią kultury, idei czy historią intelektualną w najlepszym wypadku wnoszą w historię edukacji dorosłych rozproszone odniesienia do postaci, pomysłów czy instytucji edukacji dorosłych (Stifter, s. 46–47). Także historia wychowania jako taka nie może stać się „zapalnikiem” dla historii edukacji dorosłych, skoro praca historyków wychowania od lat sprowadzana jest do materiału „pedagogiki historycznej” (*historischen Pädagogik*), którą stanowi użyteczny w ramach nauczania akademickiego zestaw pedagogicznych nurtów z przeszłości. Zresztą Stifter w kontekście stanu historii wychowania na gruncie badań austriackich (kontekst polski – por. Michalski, 2016) wymienia dość standardowy w krytycznych analizach namysłu diachronicznego pedagogiki zestaw niedomagań, jak pomijanie badań historycznych przez instytucje naukowe, sprowadzanie edukacji dorosłych do „łatwego” przedmiotu w kształceniu akademickim czy też kamieniołomu uzasadnień dla teorii (*Steinbruch theoretischer Rechtfertigungen* – to dość często przytaczana i rozwijana przez historyków edukacji dorosłych metafora sformułowana przez Karla Mollenhauera, 1968).

Zakończenie

Odruchem myślowym może okazać się uruchomienie dość standardowego zestawu diagnoz, które zwykle towarzyszą wypowiedziom wskazującym jakieś niedostatki w eksplorowanym polu badawczym. Najpewniej stan każdej dyscypliny naukowej może być przedmiotem krytyki. Kwestie niedofinansowania instytucji badawczych, braku wsparcia organizacyjnego, luki kadrowe o różnej proveniencji, bagatelizowanie dawnych analiz naukowych i w ogóle skłonność do ahistorycznych analiz, niska kultura czytania itd. Te kilka przykładowych powodów wydaje się łączyć to, że lokalizują one winę w okolicznościach – niedomaganiach środowiskowych, organizacyjnych czy ogólniej: w gorszych czasach, które oto nastąpiły. Wszelako można się także zastanawiać nad tym, czy owe niedomagania eksploracji na jakimś polu nie wynikają przede wszystkim z właściwości owego pola.

Przywołany w niniejszych rozważaniach opis stanu polskich badań nad przeszłością edukacji dorosłych został ukazany na tle przemian i analiz stanu historiografii niemieckiej, co pozwoliło na wskazanie podobnych problemów. Przypomnijmy w pobieżnym podsumowaniu ów zestaw kwestii problematycznych: trudna relacja z historią wychowania, ahistoryczność powojennych badań andragogicznych, niedookreślenie lokalizacji dyscyplinarnej badań nad przeszłością, brak świadomości dokonań pionierskich, wątle nawiązania diachroniczne w andragogicznych badaniach nad terażniejszością (zwłaszcza w fazie projektowania badań), niedocenianie genezy pojęć. Uwagi te nie zmieniały się na przestrzeni przynajmniej trzech dekad. Czy można więc sądzić, że problematyczność prowadzenia badań nad historią edukacji jest w jakiejś mierze cechą tych badań?

W tekście z 1993 roku przywoływany już tutaj Hans Tietgens wskazuje na okoliczności pracy historiograficznej, które *de facto* hamują badania historyczne. Choć autor sugeruje, że ich uświadomienie sobie jest warunkiem przekroczenia problematyczności uprawiania historii edukacji dorosłych, wszelako okoliczności te raczej wydają się właśnie cechą namysłu historycznego niż jakąś przeszkodą do usunięcia. Tietgens wskazuje tu na skłonność do semantycznych skrótów (np. używanie terminów bez pełnej świadomości puli ich historycznych znaczeń), szok entypizacji (Enttypisierungsschock – termin Lutza Niethammera oznaczający niezgodność uzyskanych z przekazów ustnych/wywiadów danych o przeszłości z tym, czego spodziewał się badacz, co może w ogóle podważyć założenia badawcze lub przetrącić podjęty kierunek badań) czy podkreśla, że roszczenie utrwalenia przeszłości zderza się z faktem, że im bardziej jest ona poznawana (zwłaszcza w sytuacji badania ludzkich wyobrażeń), tym bardziej staje się ona różnorodna, indywidualna, a w efekcie rozmyta. Autor słusznie sugeruje, że powyższe zagadnienia są szczególnie istotne w wypadku historii edukacji dorosłych, skoro jest ona bardziej skupiona na historiach umysłu niż zainteresowana historycznymi wydarzeniami (1993, s. 68). Sęk jednak w tym, że wskazane aspekty zdają się trudną – jeżeli w ogóle możliwą – do niwelowania cechą historiografii jako takiej. To nie tyle potknięcia badawcze historyków, ale *de facto* cecha poznania historycznego. Tym samym ich uświadomienie – skądinąd bardzo cenne – nie staje się przełomową szansą na „uporanie się” z problematycznością relacji edukacji dorosłych i historii.

Uchwycić ostatecznie właściwości namysłu historycznego niepodobna. Rozpalone tym zagadnieniem umysły humanistyki od zarania dziejów generowały teorie wzajem wykluczające się i po dziś dzień niepomijalne. Pomimo okresowych dominacji poszczególnych koncepcji historiografii naukowego porozumienia, jak sądzę, osiągnąć nie sposób. Niestety, okoliczność ta często doprowadza do złudzenia, jakoby o przeszłości myślało się „po prostu”, w jakiś naturalny sposób, a dylematem jest tu jedynie wybór tematu czy okresu. To zresztą, jak sądzę, jest pewnego rodzaju kalka z pozanaukowej potoczności, gdzie opowieść o przeszłości jest zwykle prowadzona bez świadomości swych przedzałożeń i bezrefleksyjnie wobec używanych narzędzi narracyjnych. Tak też zaawansowanie teoretyczne

historyków edukacji dorosłych nie przekłada się na świadomość jej (potencjalnych) użytkowników, więc twórców współczesnej teorii i praktyki andragogicznej, bowiem pozorny automatyzm myślenia o przeszłości nie wydaje się jakiegos problematyzowania domagać. W efekcie dochodzi do zdominowania nawiązań historycznych przez linearną wyobraźnię temporalną i fetyszyzowania dokumentów jako źródeł o największym stopniu pewności. To natomiast w dalszej konsekwencji sprawia, że zainteresowanie przeszłością grawituje ku antykwarycznej historii instytucji jako głównego dostarczyciela tego typu materiału źródłowego.

Powyższe wnioski nie są zachętą do zaniechania badań nad przeszłością edukacji dorosłych – intencja niniejszego tekstu jest zupełnie odwrotna. Zwłaszcza przeświadczenie o tożsamościotwórczej dla dyscypliny roli świadomości przeszłości wskazywane przez Agnieszkę Stopińską-Pająk jest mi bliskie. Nie zmienia to jednak faktu, że historiografia edukacji dorosłych od dekad nie pełni takiej funkcji. Stałość tego stanu rzeczy sugeruje, że badania diachroniczne andragogiki zależą od teoretycznej aktualizacji obydwu biegunów kłopotliwej relacji naukowej – zarówno rozumienia andragogiki, jak i teorii historiografii. Wówczas dopiero będzie można – używając określenia Tietgensa – wyzwolić w historii edukacji dorosłych ów *Anregungspotential* (potencjał pobudzania; Tietgens, 1993, s. 65).

Bibliografia

1. Dräger, H. (1984). *Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung*. W: E. Schmitz, H. Tietgens (red.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Erwachsenenbildung*, t. 11. Stuttgart: Klett-Cotta.
2. Michalski, Ł. (2016). *Przemiany syntezy niemożliwych. W stronę pedagogiczności podręcznikowej historiografii wychowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
3. Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: GRIN Verlag.
4. Olbrich, J. (1976). *Geschichte der Erwachsenenbildung als Sozialgeschichte*. *Bildung und Erziehung*, nr 29.
5. Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
6. Seitter, W. (2003). *Geschichte der Erwachsenenbildung – eine Geschichte der Demokratie? REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Erwachsenenbildung und Demokratie*, nr. 1, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
7. Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung: eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
8. Stifter, C.H. (2010). *Erwachsenenbildung und Historiographie. Anmerkungen zu einem ungeklärten Verhältnis*. W: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung: Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
9. Stopińska-Pająk, A. (1993). *Metodologiczne aspekty badań nad rozwojem polskiej myśli andragogicznej*. W: T. Jajmucha, I. i O. Michalscy (red.), *Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania*. Łódź: Katedra Historii Wychowania i Pedagogii Uniwersytetu Łódzkiego.

10. Stopińska-Pająk, A. (1993a). Rozwój myśli andragogicznej w Drugiej Rzeczypospolitej. W: D. Drynda (red.), *Studia z historii polskiej pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
11. Stopińska-Pająk, A. (1998). Dorobek historii edukacji dorosłych w Polsce. W: T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski (red.), *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.
12. Stopińska-Pająk, A. (2004). Metodologiczne aspekty badań nad rozwojem polskiej myśli andragogicznej. W: T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty w badaniach historyczno-pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
13. Stopińska-Pająk, A. (2013). Origins of andragogy in Poland – theoretical and methodological aspects. W: A. Stopińska-Pająk (red.), *Between History and Educational Theory. Methodology. Traditions. Quest*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
14. Stopińska-Pająk, A. (2018). Tożsamościowy plecak – meandry rozwoju andragogiki w Polsce. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
15. Tietgens, H. (1993). Das gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte. W: H. Faulstich-Wieland i in. (red.), *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, nr 31. Frankfurt am Main.
16. Witkowski, L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
17. Zeuner, C. (2005). Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, nr 4 (51).

ANREGUNGSPOTENTIAL. WAYS OF (NON)EXISTENCE OF THE HISTORIOGRAPHY OF ADULT EDUCATION

Keywords: historiography of adult education, andragogy, history of adult education

Abstract: The considerations were initiated on the occasion of the 25th anniversary of the Academic Andragogical Society and address issues of the status and advancement of research on the history of adult education. The article reviews and compares significant studies of the theory of historiography of adult education in Poland and Germany in recent decades, which in turn showed surprisingly far-reaching similarities in argumentation and diagnoses. On this basis, a thesis was made: the problematic nature of diachronic reflection in research on adult education, is not only a question of structural-academic deficiencies but may also be the result of problematic nature of contemporary historical reflection as such.

Dane do korespondencji:

Dr Łukasz Michalski

Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego

ul. Grażyńskiego 53 40-126 Katowice

lukasz.michalski@us.edu.pl