

**Inga Börjesson**

Brandenburski Związek Uniwersytetów Ludowych

## ALFABETYZACJA I KSZTAŁCENIE PODSTAWOWE W NIEMCZECH\*

*Kształcenie podstawowe dla wszystkich oznacza, że ludzie niezależnie od swojego wieku mają możliwość pojedynczo lub w zespole rozwijać swój potencjał. [...] Ważne jest, żeby uznaniu prawa do całościowego uczenia się towarzyszyły środki, które warunkują realizację tego prawa.*

Confintea: Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter

### Jak to wszystko się zaczęło...

Na długi czas badania i praktyczne działania dotyczące alfabetyzacji dorosłych zniknęły jako temat z obszaru edukacji dorosłych w Niemczech. Zakładano, że dzięki częściowo wprowadzonemu już w XVIII, XIX wieku obowiązkowi szkolnemu wszyscy dorośli musieli zdobyć minimum kompetencji w pisaniu i liczeniu. Już w 1912 roku problem analfabetyzmu w Niemczech uchodził za usunięty<sup>1</sup>. Odtąd przez prawie 100 lat nie podejmowano w tej dziedzinie żadnych badań<sup>2</sup>.

Dopiero pod koniec lat 70. XX wieku rozpoczęły się pojedyncze inicjatywy, a uniwersytety ludowe w RFN zwróciły uwagę na problem niedostatecznych kompetencji używania języka pisanego, gdy coraz więcej dorosłych zaczęło się zapisy-

---

\* Fragmenty tego artykułu ukazały się wiosną 2011 w publikacji kończącej wspierany przez BMBF projekt EQUALS – Erhöhung von Effizienz und Qualität in der Alphabetisierung durch Lebensweltforschung und Entwicklung sozialintegrativer Beratungs- und Lernangebote (2008-2010) – Podnoszenie efektywności i jakości alfabetyzacji poprzez badania świata życia i opracowywanie integrujących społecznie ofert poradniczych oraz edukacyjnych – Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele und Perspektiven zu integrativer Grundbildung.

<sup>1</sup> M. Döbert, P. Hubertus, *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*, Stuttgart 2000, s. 17.

<sup>2</sup> Aktualnie pod kierunkiem prof. Anke Grolüschén prowadzone są szeroko zakrojone badania Level-One Studie dotyczące piśmienności dorosłych w Niemczech. Wyniki zostaną opublikowane prawdopodobnie wiosną 2011 r.

wać na kursy ortografii na uniwersytetach ludowych, mimo że uczęszczali oni do niemieckich szkół. Staje się zatem jasne, że ta grupa osób ma nie tylko zwykłe problemy z ortografią, ale w znacznym stopniu nie jest w stanie sprostać społecznym wymaganiom dotyczącym umiejętności czytania, pisania i liczenia. W konsekwencji uniwersytety ludowe i pojedyncze wyznaniowe ośrodki oświatowe oraz inne instytucje edukacji dalszej organizują kursy alfabetyzacji. Do dziś wciąż wzrasta ilość tych ofert. W roku 2008 w ramach projektu Monitor – Projekt<sup>3</sup> Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (der Deutsche Volkshochschulverband DVV) zliczono 2786 kursów alfabetyzacji oraz 1739 kursów kształcenia podstawowego<sup>4</sup>. Jeśli spojrzymy na ich rozkład według typu organizatora, staje się jasne, że uniwersytety ludowe, tak jak wcześniej, nadal są głównym ich oferentem:

- 87% uniwersytety ludowe;
- 6% prywatne instytucje;
- 5% stowarzyszenia;
- 1% instytucje kościelne;
- 1% pozostałe instytucje<sup>5</sup>.

W NRD problem analfabetyzmu uchodził za nieobecny nawet do 1990 roku. „Ludzie nie umiejący czytać i pisać byli – tak jak do końca lat 70. na Zachodzie – zintegrowani w życiu zawodowym, związkach i wspólnotach”<sup>6</sup>. Język pisany jeszcze nie wszędzie jest niezbędny, wiele spraw załatwia się ustnie: w przypadku pracy dla osób niewykwalifikowanych na budowie, w rolnictwie, leśnictwie, w magazynie itd. polecenia są wydawane ustnie; w sklepie, przy kasie biletowej, podczas rozmowy przez telefon mówi się ze sobą, a nie pisze. Zmienia się to wraz ze wzrastającą automatyzacją i komputeryzacją wszystkich obszarów życia: oparte na komputerach administrowanie magazynem, automaty do kupowania biletów, sms-y zamiast rozmów telefonicznych – wymagają pisania i czytania.

### Co to jest analfabetyzm?

Analfabetyzm to racjonalne pojęcie. To, jak dokładnie jest ono definiowane, zależy od tego, jakie wymagania odnośnie do stopnia opanowania języka pisanego stawia społeczeństwo swoim członkom. Jeśli indywidualne umiejętności znajdują się poni-

---

<sup>3</sup> Pełne ujęcie wszystkich ofert kursów alfabetyzacji i kształcenia podstawowego nie jest możliwe. W tych badaniach uczestniczyło około 45% uniwersytetów ludowych oferujących kursy alfabetyzacji (148 z prawie 320, które prowadzą takie kursy) i 56 innych instytucji.

<sup>4</sup> W. Viol, *Aktuelle Daten und Fakten zur Alphabetisierung und Grundbildung*, „Hessische Blätter für Volksbildung” 2010, nr 3, s. 213.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 211.

<sup>6</sup> M. Döbert, P. Hubertus, *op. cit.*, s. 28.

żej wymaganych i, oczywiście, oczekiwanych umiejętności podstawowych, osoba uchodzi za analfabetę funkcjonalnego.

Pojęcie analfabetyzmu funkcjonalnego uwzględnia relację pomiędzy istniejącym a koniecznym, względnie oczekiwanym stopniem opanowania języka pisanego w jego kontekście historyczno-społecznym. W państwach przemysłowych z ich wysokimi wymaganiami co do opanowania mowy pisanej za analfabetów uznawane są także te osoby, które dysponują ograniczonymi umiejętnościami czytania i pisania<sup>7</sup>.

Często do tych wymagań dołączane są dalsze, dotyczące kolejnych umiejętności i zdolności, jak na przykład wiedzy podstawowej z matematyki, języka angielskiego, obsługi komputera, prawa i polityki. Dlatego oferta kursów jest coraz bardziej zróżnicowana i nastawione przede wszystkim na kształcenie podstawowe.

Analfabeci funkcjonalni w Niemczech częściej wprawdzie do szkoły, ale nie nauczyli się tam w dostatecznym stopniu czytać, pisać i liczyć lub zapomnieli tych umiejętności, ponieważ ich nie wykorzystywali. Specjaliści zakładają, że w Niemczech jest co najmniej cztery miliony funkcjonalnych analfabetów, których indywidualne umiejętności czytania, pisania i liczenia nie odpowiadają aktualnym wymaganiom cywilizacyjnym. Przez to ich uczestnictwo w życiu społecznym oraz ich osobiste możliwości rozwoju są ograniczone. Wydaje się, że powszechne jest już przekonanie, że deficyty w wykształceniu podstawowym nie tylko prowadzą do drastycznych ograniczeń w życiu osobistym, ale także niosą ze sobą negatywne konsekwencje w wielu dziedzinach życia społecznego, jak na przykład brak demokratycznego uczestnictwa lub straty gospodarcze.

### Dalszy rozwój alfabetyzacji

Od kilku lat działania dotyczące alfabetyzacji i kształcenia podstawowego – przynajmniej w obszarze badań i opracowywania koncepcji dla praktyki – intensywniej się rozwijają. W ramach Światowej dekady alfabetyzacji, ogłoszonej przez UNESCO w roku 2003 z inicjatywy Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań, ukonstytuował się Sojusz na Rzecz Alfabetyzacji i Kształcenia Podstawowego (Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung), do którego należą różne stowarzyszenia i instytucje edukacyjne, jak również Związek Wychowanie i Nauka (die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft). Na lata 2008-2012 ustanowiono jako główny punkt wsparcia: „zamierzenia badawcze i opracowania koncepcyjne w obszarze alfabetyzacji / kształcenia podstawowego dla dorosłych”.

W ich ramach realizowane są liczne projekty badawcze<sup>8</sup> oraz opracowywane koncepcje i materiały dydaktyczne. Uniwersytety ludowe od lat 80. są nie tylko naj-

<sup>7</sup> P. Hubertus, *Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie*, Bremen 1991, s. 5.

<sup>8</sup> Lista dostępna na stronie: [www.bmbf.de/pub/uebersicht\\_vorhaben\\_alphabet.pdf](http://www.bmbf.de/pub/uebersicht_vorhaben_alphabet.pdf)

ważniejszym oferentem kursów alfabetyzacji i kształcenia podstawowego, ale także, szczególnie w ostatnich latach, znacząco przyczyniły się do tworzenia koncepcji dla praktyki edukacyjnej i profesjonalizacji kadry prowadzącej kursy. Dwanaście spośród szesnastu krajowych związków uniwersytetów ludowych (die Landesverbände der Volkshochschulen) brały aktywny udział w aktualnych projektach ustanowionego przez BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung – Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań) priorytetu wsparcia Alfabetyzacja / kształcenie podstawowe dorosłych. DVV (Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych) zainicjował i zrealizował wiele przedsięwzięć. Szczególnie godna uwagi wydaje się platforma online [ich-will-lernen.de](http://ich-will-lernen.de)<sup>9</sup> (chcę-się-uczyć) oraz gra edukacyjną online Winterfest<sup>10</sup>. Te wykorzystujące komputer materiały edukacyjne mają dotrzeć zwłaszcza do młodych dorosłych.

W Brandenburgii uniwersytety ludowe również od lat proponują kursy kształcenia podstawowego w ramach oferty podstawowej<sup>11</sup>. Od roku 2005 kształcenie podstawowe także dla polityki oświatowej jest tematem priorytetowym w edukacji dorosłych tego landu. Z inicjatywy Ministerstwa Edukacji, Młodzieży i Sportu stworzono modułową koncepcję edukacji dorosłych, która jest oferowana i realizowana przede wszystkim przez finansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego projekt Kształcenie podstawowe w uniwersytetach ludowych landu. Do tej pory zrealizowano ponad 100 modułów.

Brandenburski Związek Uniwersytetów Ludowych uczestniczył – wraz z Uniwersytetem Ludowym w Poczdamie – w projekcie EQUALS, wspieranym przez BMBF i służącym integrującej społecznie alfabetyzacji. „Integrująca społecznie alfabetyzacja koordynuje różnorodne procesy, które podejmują temat znajomości języka pisanego: oferty uczenia się, procesy nawiązywania kontaktu i poradnictwa oraz współpraca z instytucjami w sieciach”<sup>12</sup>. W tych punktach modelowych budowane są tzw. Alfa – sojusze (Alfa – Bündnisse). Ich celem jest to, aby możliwie wiele instytucji i organizacji, które z racji swojej profesji wchodzą w kontakt z funkcjonalnymi analfabetami (agencje pracy, jobcenter, ośrodki rodzinne, szkoły etc.), wciągnąć do sieci wsparcia. Często chodzi przede wszystkim o to, by odpowiednie instytucje uwrażliwić na tę problematykę. Ważne jest zatem, żeby pracujące tam osoby uczyły się rozpoznawać sytuację, gdy ktoś nie ma wykształcenia podstawowe-

<sup>9</sup> [www.ich-will-lernen.de/](http://www.ich-will-lernen.de/)

<sup>10</sup> [www.lernspiel-winterfest.de/](http://www.lernspiel-winterfest.de/)

<sup>11</sup> Oferta podstawowa uniwersytetów ludowych w Brandenburgii wynika z ustawy o edukacji dalszej, według której land wspiera finansowo określoną liczbę godzin zajęć z edukacji podstawowej, obywatelskiej, kulturalnej na mieszkańca. To dofinansowanie otrzymują uznane przez ministerstwo instytucje edukacji dalszej spełniające określone kryteria (przyp. tłum.).

<sup>12</sup> A. Ernst, J. Schneider, K. Schneider, *Alphabetisierung auf dem Weg zum sozialintegrativen Arbeiten*, „Report” 2009, nr 4, s. 68.

go, zamiast po prostu uznawać, że jest leniwy, uparty, krnąbrny, dlatego że na przykład nie wypełnia poprawnie formularzy lub zawsze się spóźnia albo nigdy nie reaguje na pisemne zaproszenia.

### **Heterogeniczność grupy docelowej**

Analfabeci funkcjonalni lub osoby z niewystarczającymi kompetencjami podstawowymi nie tworzą grupy jednorodnej. Mocno różnicuje ich położenie społeczne, biografia edukacyjna, uprzednia wiedza i umiejętności, ale także motywacje do tego, aby zaangażować się ponownie, lub nie, w uczenie się czytania i pisanie. Często nakładają się na siebie i wzmacniają podobne powody i przyczyny barier edukacyjnych, jak bieda, wstyd, wciąż powtarzające się demotywujące doświadczenia lub ograniczona mobilność, niedostateczne informacje bądź też brak czasu<sup>13</sup>. Do blokad w uczeniu się często prowadzą traumatyczne przeżycia szkolne, od których człowiek uwalnia się bardzo powoli. Ale autointerpretacja i strategie radzenia sobie oraz przetrwania osób niepiśmiennych w społeczeństwie, w którym pismo odgrywa bardzo dużą rolę, są różne. Nawet jeśli większości dotkniętych problemem trudno przychodzi – także z powodu uprzednich stygmatyzujących doświadczeń – przyznać się do braków wykształcenia podstawowego, to społeczne i zawodowe warunki życiowe są bardzo różne. Są to nie tylko młodzi ludzie, którzy nie ukończyli szkoły, długotrwale bezrobotni z problemem alkoholowym lub imigranci (Menschen mit Migrationshintergrund) z krajów o słabym systemie edukacyjnym, lecz na przykład także ludzie, którym przez lata z powodzeniem udawało się być aktywnym zawodowo bez wystarczającej znajomości języka pisanego. Według Steffena Kleinta, przedmiotem pojęcia funkcjonalnego analfabetyzmu nie jest żadna grupa społeczna<sup>14</sup>. Mimo tego w ramach alfabetyzacji w pracy koncepcyjnej wykorzystuje się pojęcie grupy docelowej. Sytuacje życiowe, motywacje edukacyjne i dostęp do uczenia się są bardzo zróżnicowane. Jak zatem przy takiej różnorodności idea pracy z grupą docelową (która wszak wychodzi od pewnej homogeniczności grupy) może być wykorzystana do tworzenia okazji do uczenia się, kształtowania sytuacji i aranżacji procesu uczenia się? Być może pomocna tu będzie refleksja teoretyczna nad możliwymi interpretacjami koncepcji grupy docelowej, które strukturyzują możliwości i wymagania pracy w obszarze alfabetyzacji.

---

<sup>13</sup> Por.: H. Wagner, J. Schneider, *Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz*, [w:] *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*, Hrsg. J. Schneider, U. Gintzel, H. Wagner, Münster 2008, s. 53.

<sup>14</sup> S. Kleint, *Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien*, Bielefeld 2009, s. 41.

## Różnorodne koncepcje pracy z grupą docelową

W ciągu ponad 30-letniej historii koncepcji pracy z grupą docelową zmieniały się jej akcenty. Christiane Schiersmann wymienia trzy warianty<sup>15</sup> różniące się orientacją. Pierwszy wariant, zorientowany na homogenizację grupy wedle aspektów społeczno-demograficznych, uzasadniony psychologią uczenia się, obiecuje większą efektywność procesów edukacyjnych. Można to osiągnąć poprzez nastawione na specyficzne cechy grupy docelowej kreowanie sytuacji uczenia się. Na pierwszym planie znajduje się tu bardziej efektywne planowanie (wykrycie nisz w zapotrzebowaniach, opracowywanie odpowiednich działań rekrutacyjnych) niż subiektywne uwarunkowania uczestników. Druga koncepcja bazuje na polityce oświatowej i społecznej oraz przyjmuje za cel – do tej pory nie osiągnięty przez instytucje edukacji dorosłych – pozyskanie grup dyskryminowanych. Chociaż koncepcja ta jest zakorzeniona w tradycji oświeceniowej i związana z założeniem demokratyzacji, wiąże się z niebezpieczeństwem, że poprzez przypisanie deficytów umacnia procesy stygmatyzacji. Zarzuca się jej także funkcjonalność wobec polityki społecznej: edukacja może dla tak stworzonych „grup problemowych” zostać „zdegradowana do pracy opiekuńczej i działań uspokajających”<sup>16</sup> (chodzi o zapewnienie spokoju społecznego, zapobieganie ujawnianiu niezadowolenia społecznego – przyp. tłum.) i może poprzez pedagogizację legitymizować trudne społecznie sytuacje jako indywidualne okoliczności problemowe. Aktualne dyskusje wokół związku pomiędzy edukacją i biedą potwierdzają te wątpliwości. Christoph Butterwegge potwierdza licznymi cytatami ze sfery polityki, gospodarki, mediów i nauki tendencję do „subiektywizowania biedy, do indywidualizowania, względnie biografizowania i sprowadzania do deficytów socjalizacyjnych względnie kulturowych lub do »oddalenia od edukacji« (*Bildungsferne*) osób dotkniętych problemem”<sup>17</sup>.

Jednakże ta koncepcja pracy z grupą docelową kryje także potencjał emancypacyjny, mianowicie gdy jednocześnie z odniesieniem do społecznej sytuacji problemowej jest brana pod uwagę indywidualna sytuacja uczestniczących, „[...] wspólne procesy uczenia się mogą przyczynić się do wzmocnienia samoświadomości i polepszyć indywidualne szanse (np. na ponowne podjęcie pracy zarobkowej)”<sup>18</sup>.

Trzecia przedstawiona przez Ch. Schiersmann koncepcja ujmuje uczenie się i działania polityczne jako procesy zintegrowane. Aktywność edukacyjna jest pobu-

---

<sup>15</sup> Ch. Schiersmann, *Zielgruppen*, [w:] *Wörterbuch Erwachsenenbildung*, Hrsg. R. Arnold, S. Nolda, E. Nuißl, Bad Heilbrunn 2010.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 321.

<sup>17</sup> Ch. Butterwegge, *Armut und Bildung*, 2010, manuskrypt.

<sup>18</sup> Ch. Schiersmann, *op. cit.*, s. 322.

dzana, aby przyspieszyć zmiany społeczne. Wiltrud Gieseke obrazuje to rozumienie pracy z grupą docelową na przykładzie edukacji kobiet:

Obok uświadamiającego [aufklärend] przekazywania wiedzy w pracy z grupami celowymi chodzi jednak coraz bardziej o to, by wzmocnić u kobiet ich siły samoaktywizacji i auto-refleksji. Edukacja powinna poszczególne [kobiety – przyp. tłum.] uczynić zdolnymi do tego, by lepiej artykułowały i wiązały swoje interesy w grupach tak, aby poprzez samouświadamianie [Selbstaufklärung], działając, powodowały zmiany społeczne<sup>19</sup>.

Ta interpretacja pracy z grupami celowymi była przede wszystkim zakorzeniona w społecznych ruchach lat 70. i 80. poprzedniego wieku. Wraz z ich schyłkiem także i ta praktyka edukacyjna utraciła na znaczeniu.

### **Wyzwania praktyki zorientowanej na grupy docelowe w działaniach alfabetyzacji**

Pracę z grupami celowymi w ramach alfabetyzacji można chyba najłatwiej przyporządkować koncepcji osadzonej w polityce edukacyjnej i społecznej, jednak w praktyce wszystkie trzy wymienione wyżej koncepcje nie dają się tak ostro rozróżnić: czynniki instytucjonalne, związane z planowaniem, pobrzmiewają w (prawie) każdej ofercie edukacyjnej. W pracy związanej z alfabetyzacją można też odkryć orientację na działanie koncepcji politycznej. Jest ona wprawdzie związana z żądaniem zmiany systemowej, ale działania edukacyjne zmierzają tutaj także do rozszerzenia możliwości partycypacji społecznej i „wspierania emancypacji grupy adresatów”<sup>20</sup>. Szczególnie alfabetyzacja integrująca społecznie (sozialintegrative Alphabetisierung) ma na celu między innymi zakotwiczenie pracy edukacyjnej w sferze życia<sup>21</sup>. Realizuje ona ideę tworzenia sieci wsparcia dla osób dotkniętych problemem, sieci zbudowanych z instytucji zajmującymi się różnorodnymi dziedzinami (edukacją, sprawami socjalnymi, rynkiem pracy etc.), jak jest to realizowane to w projekcie EQUALS w punktach modelowych w przypadku Sojuszy Alfa. Przy tym z jednej strony chodzi o to, by otworzyć różne drogi dostępu do ludzi z niewystarczającymi umiejętnościami języka pisanego / wykształcenia podstawowego (docieranie do uczestników / pozyskiwanie uczestników) oraz o to, by wspierać osoby w codziennych problemach (poradnictwo). Z drugiej strony chodzi także o tworzenie nowych miejsc i form uczenia się, tak by mogło się ono odbywać w kontekstach, które dla poszczególnych osób mają sens.

---

<sup>19</sup> W. Gieseke, *Zielgruppenarbeit als Etappe in der Entwicklung von Frauenbildungsarbeit*, [w:] *idem*, *Handbuch zur Frauenbildung*, Opladen 2001, s. 50.

<sup>20</sup> M. Tröster, *Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland*, [w:] *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*, Hrsg. M. Kronauer, Bielefeld 2010, s. 231.

<sup>21</sup> A. Ernst, J. Schneider, K. Schneider, *op. cit.*, s. 69.

Jednocześnie należy zauważyć, że powiązane w sieć struktury także szybko zaczynają żyć własnym życiem i wspieranie w ten sposób może się przekształcić w nadregulację (Überregulierung). Osoby dotknięte problemem mogą przy tym znaleźć się w kleszczowym uścisku logiki instytucjonalnych oczekiwań wspierającego, istnieje wówczas zagrożenie, że ich subiektywne interesy związane z uczeniem się zejdą na dalszy plan. To niebezpieczeństwo funkcjonalizacji należy wciąż poddawać refleksji. Pytanie, na ile podejmowane środki dostarczają osobom dotkniętym problemem nowych opcji działania i przynoszą wzrost autonomii, powinno dostarczać tu orientacji (podmiotowi wspierającemu – przyp. tłum). Istnieją także przykłady pozytywnego łączenia różnych interesów instytucji z interesami uczestników.

Konkretne powiązanie tematów ze światem życia, indywidualne biografie i wprowadzone metody oraz techniki motywowania i uczenia się stanowią szczególne wyzwanie dydaktyczne dla osób prowadzących kursy. Wąsko pojmowana orientacja na podmiot na kursach dydaktycznych jest bardzo kontrowersyjna. Krytykuje się dydaktyczną koncepcję, zgodnie z którą uporowi podmiotu przypisuje się jakość poznawczą, „którą należy chronić przed pedagogicznymi roszczeniami i merytorycznymi wymaganiami”<sup>22</sup>. Joachim Ludwig odwołuje się do Hermanna Fornecka, który skarży się na przesunięcie horyzontu legitymizującego przedmiot edukacji z edukacji dorosłych na horyzont legitymizujący podmioty - i obawia się związane z tym ograniczenia szans emancypacji. To, że relacje pomiędzy podmiotem, społecznymi konstruktami, zasobami wiedzy, wymaganiami a przymusami edukacji dorosłych są wciąż pojawiającym się tematem, pokazują następujące słowa Hansa Tietgensa z roku 1981:

Bezrefleksyjne dostosowanie się do życzeń uczestników nie uruchamia jeszcze procesów uczenia się, ponieważ częścią uczenia się jest także pokonywanie oporów (i)... każdy rodzaj pomocy w uczeniu się także, gdy okazuje się on emancypujący, jest związany z intencjami i nie jest oczywiste, że są to intencje uczących się<sup>23</sup>.

W tym polu napięć należałoby tworzyć zatem koncepcje dydaktyczne i rozwijać działalność dydaktyczną, które nawiązywałyby do subiektywnych interesów uczestników, ale także motywowałyby ich do podejmowania dalszych, nieznanych kroków. Przedmiot edukacji musi być także profesjonalnie uzasadniony. Główną pedagogiczną orientacją powinno być zatem uznanie jednostki i „takie przekazanie instrumentów pisma, żeby mogła ona zastosować je we własnym życiu”<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> J. Ludwig, *Modelle subjektorientierter Didaktik*, „Report” 2005, nr 1, s. 75.

<sup>23</sup> H. Tietgens, *Die Erwachsenenbildung*, München 1981, s. 182, [cyt. za:] *ibidem*, s. 75.

<sup>24</sup> S. Hussain, *Literalität und Inklusion*, [w:] *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*, Hrsg. M. Kronauer, Bielefeld 2010, s. 206.



## Uwagi końcowe

Wszystko to sprawia, że konieczna jest indywidualna piecza nad uczącym się sprawowana przez długi czas, która często bywa sprzeczna z założeniami koncepcyjnymi i finansowymi możliwościami kursów kształcenia podstawowego. Potrzebne są tu inicjatywy polityki oświatowej, umożliwiające stabilne, długofalowe, instytucjonalnie zabezpieczone i elastyczne w wykorzystaniu oferty kształcenia podstawowego.

Pierwsze kroki już podjęto, na przykład w Brandenburgii, rozwijając koncepcję modułową. Obejmuje ona dziedziny pisania i czytania, matematyki, podstaw obsługi komputera, podstawowej znajomości języka angielskiego, uczenie uczenia się, orientacyjną wiedzę z polityki i prawa jak oraz orientacji osobistej oraz świata życia.

Stworzone przez LISUM<sup>25</sup>, wspólnie z ekspertami/ekspertkami z obszaru uniwersytetów ludowych, moduły kształcenia podstawowego dla dorosłych odzwierciedlają, w jakich dziedzinach – z profesjonalnego punktu widzenia – powinny być uzupełniane deficyty wiedzy oraz jakie kompetencje podstawowe powinni zdobywać uczestnicy. Chodzi teraz o to, aby oferty były na tyle elastyczne, by mogły być kierowane do uczestników według ich zainteresowań i potrzeb. Jednocześnie oferty te muszą być długofalowo zabezpieczone instytucjonalnie i finansowo, ponieważ obszar edukacji nie zawsze może być zorganizowany wedle zasad rynkowych.

Tłumaczenie z języka niemieckiego: Sylwia Słowińska

## Adult Literacy in Germany

### Summary

Literacy, broadly conceived as the basic knowledge and skills needed by all members of modern societies, is a fundamental human right. Literacy is a precondition for participation in social, cultural, political and economic activities.

For many years adult illiteracy had been neglected in Germany. The long history of compulsory education gave the idea that everyone had learnt how to read and write in school. During the last two decades of the past century some initiatives promoting research and offering literacy courses emerged with adult education centres (Volkshochschulen) significantly involved.

The international debate that followed the declaration of the UN literacy decade (2003-2012) helped to amplify the perception. An alliance for literacy (Alphabund) was founded by the Ministry of Education, trade unions and adult education organizations in 2008. Funds from the Ministry of Education helped to launch a great number of research programmes and projects.

This article provides an insight into the discussion and practise of adult literacy in Germany, especially in the land of Brandenburg. It discusses a project run in six German regions (including Potsdam in Brandenburg in 2008-2010) aimed at bringing learning opportunities to everyday life of potential learners by creating local alliances for literacy (Alphabuendnis). People with dyslexia frequently do not want their social environment to know that they cannot read or write. There-

<sup>25</sup> Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg.

fore, there is a strong need for a local network of supporters that would consist of people from various domains (education, social work, employment agency, labour market, etc.). The idea is to present those who don't have sufficient basic education (address/acquisition) with new approaches, and to support them in everyday life (counselling). It is also important to create new spaces and forms of learning in order to relate it to social circumstances that are useful for a single learner.

**Keywords:** adult literacy