

Hanna Solarczyk

PRZEMIANY AKADEMICKIEJ EDUKACJI DOROSŁYCH W NIEMCZACH

Zastosowane w tytule pojęcia łączące dwie dziedziny oświaty, szkolnictwo wyższe i edukację dorosłych, wymagają komparatystycznego wyjaśnienia. W języku niemieckim na określenie aktywności szkolnictwa wyższego w zakresie edukacji dorosłych stosuje się określenia: *naukowa (wissenschaftliche)* lub rzadziej *uniwersytecka (universitäre) edukacja dalsza (Weiterbildung)*. Słowa te należy uznać za synonimy używanego w Polsce określenia *akademicka edukacja dorosłych*. W obu krajach akademicka edukacja dorosłych obejmuje współcześnie „bogatą działalność, mającą na celu kształcenie i wychowanie, organizowaną i prowadzoną przez uczelnie na rzecz osób dorosłych”¹ – „po zakończeniu zasadniczej fazy edukacji w dzieciństwie i w młodości”².

Naukowy charakter edukacji związany jest z trzema zasadami: aktualności, ustawicznej konfrontacji z naukowymi hipotezami oraz demokratyczności (wolności poznania, pluralizmu procedur i etosu swobodnego dostępu do wyników badań)³. Jeżeli nie rozszerzy się edukacji także na dorosłych w szkołach wyższych, te zasady mogą być naruszone. W sytuacji coraz większego udziału nauki w praktyce społecznej akademicka edukacja dorosłych staje się konieczną instancją pośrednictwa między abstrakcyjną wiedzą naukową i praktyką, łącznikiem między szkołą wyższą i społeczeństwem, reprezentantem szkoły wyższej na zewnątrz.

Według Joachima Dikaua podstawę akademickiej edukacji dorosłych tworzą następujące założenia:

- 1) Stosowanie możliwie szerokiego pojęcia *akademicka edukacja dorosłych*, obejmującego różnorodne przedsięwzięcia szkół wyższych w zakresie nauczania i uczenia się dorosłych. Także oferty innych instytucji i organizatorów edukacji dorosłych można uznać – przy spełnieniu określonych warunków – za akademicką edukację dorosłych.

¹ J. Pólturzycki, *Akademicka edukacja dorosłych*, Warszawa 1994, s. 9.

² *Weiterbildung in Deutschland. Beitrag zur 5. UNESCO-Weltkonferenz „Lernen im Erwachsenenalter“*, Bonn 1997, s. 10.

³ D. Kuhlentkamp, *Appelle und Interessen. Chancen und Probleme der Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung*, [w:] *AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich – Bilanz und Perspektive*, red. J. Dikau, B. P. Nerlich, E. Schäfer, Bielefeld 1996, s. 343-345.

- 2) Określenie *naukowa* edukacja dorosłych symbolizuje intensywną konfrontację z wynikami i procedurami badań naukowych.
- 3) Przy tym nie wystarczy tylko „transfer” „obiektywnych” wyników badań, ważniejsze jest, aby otwierać się na alternatywy i możliwości tworzenia.
- 4) Ta otwartość dotyczy także nauk przyrodniczych, techniki i ekonomii, gdzie wyniki badań uznaje się wcześniej za pewne niż w naukach społecznych, w których pokazuje się także skutki i wpływ badań naukowych na człowieka.
- 5) Naukowe wyniki powstają zawsze w dialogu i w konfrontacji z nowymi pytaniami. Badania potrzebują więc krytycznej refleksji podczas nauczania; konieczne jest, aby treści (bez symplifikacji) przedstawiać zrozumiale i zastanawiać się przy tym, co dla uczących się dorosłych jest ważne.
- 6) Akademicka edukacja dorosłych nie powinna być jednokierunkowym przekazem wiedzy, lecz wspólnym procesem poszukiwania przez tych, którzy zdobyli w teorii i praktyce różne doświadczenia, a teraz wspólnie szukają rozwiązania problemów.
- 7) Akademicka edukacja dorosłych jest obowiązkiem publicznym (państwa) inicjowanym przez publiczne organy, przez nie wspieranym i zabezpieczanym. To jest przede wszystkim zadanie szkoły wyższej, która ma największą autonomię wobec państwowej administracji, interesów towarzystw edukacji dorosłych, przedsiębiorstw i sponsorów na „wolnym” rynku⁴.

Nowe postrzeganie funkcji szkoły wyższej symbolizuje nowy etap w rozwoju niemieckiej edukacji, którego początek przypada na lata siedemdziesiąte XX wieku.

Relacje między szkołą wyższą i edukacją dorosłych w wieku XIX oraz na początku XX zostały zinstytucjonalizowane w ramach ruchu uniwersytetów rozszerzonych. Ruch ten nie wywołał w Niemczech w tamtym okresie, tak jak w innych krajach (np. Anglia, USA), trwałych starań o instytucjonalizację edukacji dorosłych w strukturach szkolnictwa wyższego. Swoją dominującą pozycję zachowały tradycyjne funkcje uczelni wyższych: prowadzenie badań naukowych, gromadzenie wiedzy w ramach poszczególnych dyscyplin naukowych, kształcenie elit.

Spółeczno-polityczne uwarunkowania lat pięćdziesiątych XX wieku

Po II wojnie światowej wzory zagraniczne stały się ponownie inspiracją dla niemieckich uniwersytetów w dziedzinie edukacji dorosłych. W 1948 roku w brytyjskiej strefie okupacyjnej wydano orzeczenie, w którym zaleca się wzorem *university extension* otwarcie szkół wyższych na edukację dorosłych, by wpływać na procesy reedu-

⁴ J. Dikau, *Kooperation zwischen Hochschule und Weiterbildung*, [w:] red. N. F. B. Greger, J. Pólturzycki, E. A. Wesołowska, *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych. Hochschule und Weiterbildung*, Warszawa-Toruń 1995, s. 166.

kacji i redemokratyzacji społeczeństwa niemieckiego⁵. Ta inicjatywa nie odbiła się szerszym echem w środowisku uczelni wyższych, ale restauracja Republiki Federalnej Niemiec objęła wkrótce także sferę edukacji. Przedstawiciele nauki i praktyki wdziedzieli różne rozwiązania dotyczące udziału szkół wyższych w edukacji dorosłych: od redukcjonistycznej strategii współpracy po gruntowną reorganizację trzeciego i czwartego sektora oświaty⁶.

Fritz Weniger był reprezentantem pierwszej strategii:

Uniwersytet i wyższa szkoła ludowa (uniwersytet powszechny – H.S.) nie mają [...] na pierwszy rzut oka nic ze sobą wspólnego. Są strukturalnie różne w swoich korzeniach, humanistycznie i socjologicznie są w innych miejscach zakotwiczone. Ich przedmiot, cele, metody nie są takie same. Uniwersytet powszechny nie powstał jako efekt niesprostania przez uniwersytet zadaniom oświatowym. [...] Nowe wyzwania życia w naszym narodzie wymagały nowych form kształcenia⁷.

Pedagog ten podkreśla także odmiennność nauki i życia, zadań uczelni wyższych i uniwersytetów powszechnych:

[...] w oświacie ludowej chodzi o jednostkę w jej konkretnej sytuacji, grupie, miejscu zamieszkania, we wspólnocie, narodzie [...] Uniwersytet nie pyta o efekty swoich starań, każe stawiać na samego siebie [...] Oświata ludowa nie jest szerzeniem i popularyzacją wiedzy akademickiej⁸.

W rezultacie Weniger zaleca powściągliwe stosunki między tymi sektorami oświaty:

- 1) każda ze stron ma jednocześnie dawać i brać;
- 2) uniwersytet powinien postarać się o „przetłumaczenie swojego dziedzictwa”;
- 3) oświata ludowa jest bardzo ważnym przedmiotem naukowych obserwacji i badań;
- 4) zadaniem uniwersytetów jest dostarczanie naukowego materiału do odpowiedzi na pytania, które zadaje sobie oświata dorosłych i jej uczestnicy⁹.

Eduard Brenner był jednym z tych, którzy opowiadali się za zacieśnianiem relacji między szkołą wyższą a oświatą ludową. Jako nauczyciel akademicki wskazywał na szczególne funkcje uniwersytetów wobec edukacji dorosłych:

- 1) bez uniwersytetów nie są możliwe ani uniwersytety powszechne, ani podniesienie duchowego poziomu narodu;

⁵ F. Borinski, *Blaues Gutachten*, [w:], *Universitäre Erwachsenenbildung in Berlin*, red. F. Borinski, Berlin 1971.

⁶ P. Faulstich, *Erwachsenenbildung und Hochschule. Bestandaufnahme, Modelle und Perspektiven*, Bonn 1982, s. 59.

⁷ *Ibidem*, s. 52.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*, s. 59.

- 2) z uniwersytetów przenikają do praktyki nauczyciele, lekarze, prawnicy, teolodzy, inżynierowie, architekci, chemicy, przyrodnicy i inni, pracując także w edukacji dorosłych;
- 3) wyniki nauki mogą uzbroić robotnika do walki politycznej i socjalnej;
- 4) uniwersytet nie tylko powinien promieniować na zewnątrz poprzez upowszechnianie nauki, ale powinien też wnikać w struktury instytucjonalne edukacji dorosłych;
- 5) nauka powinna zbliżać się do ludzi, ich doświadczeń, w ten sposób wyjdzie z izolacji, stanie się częścią ludu;
- 6) uniwersytet jest podstawą demokratycznych Niemiec¹⁰.

W 1956 roku „Hofgeismarer Kreis” nauczycieli akademickich w rozważaniach na temat reformy uczelni wyższej postulował: „Czas najwyższy, aby niemieckie uczelnie wyższe zajęły się ze swoją duchową i moralną siłą edukacją dorosłych. Co to może oznaczać, widać po działalności *extra-mural* angielskich szkół wyższych. Nie wystarczy ograniczona współpraca z uniwersytetami powszechnymi ani tzw. tygodnie akademickie”.

Pierwszą powojenną próbą instytucjonalizacji edukacji dorosłych w szkolnictwie wyższym Niemiec były kursy seminaryjne, które od 1956 roku z inicjatywy Ministerstwa Edukacji Dolnej Saksonii i kilku profesorów (m.in. Willy Strzelewicza) organizował Uniwersytet w Getyndze we współpracy z instytucjami edukacji dorosłych regionu. Wzorem dla nich był angielski ruch *university extension*, który w brytyjskiej strefie okupacyjnej znalazł szczególne wsparcie ze strony państwa. Uczelnie wyższe wykazywały ambiwalentny stosunek wobec tych kursów. Senat Uniwersytetu w Getyndze odrzucił propozycję przejęcia odpowiedzialności za ich program, dlatego m.in. administracją środków przekazanych na ich realizację zajęą się Dolnosaksoński Związek Wolnej Edukacji Dorosłych. W pierwszym roku zorganizowano jedenaście kursów, w roku 1960 – 49 kursów, w których wzięło udział ponad tysiąc słuchaczy w 33 miejscowościach Dolnej Saksonii. Kurs składał się z dwudziestu wieczornych spotkań, w trakcie których podejmowano tematy z zakresu prawa pracy, historii, psychologii, filozofii, ekonomii i socjologii. Tutorzy wypożyczali uczestnikom zakupione przez sekretariat ds. kursów seminaryjnych książki. Pod względem dydaktyczno-metodycznym kursy te wzorowały się na *tutorial* i *sessional classes* akademickiej edukacji dorosłych w Anglii, co oznaczało seminaryjny charakter pracy, zachęcanie uczestników do samodzielnych wystąpień, wdrażanie do naukowego stylu pracy, rezygnację z wykładów¹¹. Ich cechą charakterystyczną był czas realizacji: 40-50 godzin rozłożonych na sześć miesięcy, co umożliwiało gruntowne zajęcie się określonym tematem.

¹⁰ *Ibidem*, s. 60-61.

¹¹ H. Skowronek, *Entwicklung und Bedeutung der Seminarkurse in Niedersachsen*, [w:] *Schulen höhere a edukacja dorosłych...*, s. 62-63.

Utworzony w 1958 roku przy Instytucie Wychowania i Nauczania Uniwersytetu w Getyndze sekretariat mimo dużej aktywności i osiągnięć dopiero w 1970 roku został prawnie włączony jako Centralny Referat ds. Edukacji Dalszej (Zentrastelle für Weiterbildung) w struktury Uniwersytetu w Getyndze.

Niezależnie od inicjatyw podjętych w Dolnej Saksonii profesor pedagogiki Fritz Borinski z Wolnego Uniwersytetu w Berlinie (FU) po doświadczeniach emigracyjnych w Anglii utworzył także Sekretariat Edukacji Dorosłych, aby od roku akademickiego 1959/60 oferować naukowe kursy seminaryjne w berlińskich uniwersytetach powszechnych. W roku 1970/71 odbyło się już trzydzieści takich kursów, w których wzięło udział sześciuset słuchaczy. Sekretariat zyskał oficjalne uznanie uniwersytetu, ale próba jego dalszego usamodzielnienia pod postacią Centralnego Referatu ds. Edukacji Dalszej została przez senat uczelni oddalona. Sekretariat pozostał działem rektoratu.

W roku 1960/61 przeprowadzono w RFN 120 kursów seminaryjnych w siedmiu uniwersytetach: w Berlinie, Frankfurtcie, Freiburgu, Getyndze, Kolonii, Mainzie i Münster. Wzorem tych uczelni w kolejnych latach do organizacji kursów seminaryjnych włączyły się kolejne uniwersytety Hesji, we Frankfurcie, Marburgu i Gießen, w 1965 roku Wyższa Szkoła Techniczna w Dortmundzie. Na przestrzeni lat sześćdziesiątych zaktywizowały się w tym zakresie prawie wszystkie niemieckie uniwersytety. W latach 1956-1970 zorganizowano w Niemczech ponad sto seminariów dla dorosłych, w których wzięło udział ponad 20 tys. osób oraz ponad dwieście długich kursów seminaryjnych w około 150 miejscach RFN dla 4 tys. uczestników. W latach siedemdziesiątych opisywane formy akademickiej edukacji dorosłych straciły na znaczeniu.

Za dziedzictwo pierwszej fali przedsięwzięć na rzecz akademickiej edukacji dorosłych należy uznać sekretariaty ds. edukacji dorosłych, które stały się wzorem do tworzenia w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych centralnych referatów ds. edukacji dalszej lub ds. transferu w prawie wszystkich uczelniach Niemiec.

Polityczno-oświatowe uwarunkowania lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku

Rozwój akademickiej edukacji dorosłych od lat sześćdziesiątych XX wieku odbywa się pod wpływem zaleceń gremiów polityczno-oświatowych o federalnym zasięgu: Komisji Federalno-Krajowej (BLK), Rady Nauki (WR), Niemieckiej Rady Oświatowej (DBR), Konferencji Rektorów Szkół Wyższych (HRK), Konferencji Ministrów Kultury (KMK), Koncertowej Akcji Kształcenia Ustawicznego (KAW)¹². Rozwój akademickiej edukacji dorosłych od 1970 roku monitoruje i wspiera poprzez projekty i zalecenia Grupa Robocza Akademicka Edukacja Dorosłych (AUE).

¹² E. Przybylska, *System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec*, Radom 1999, s. 149-152.

Działania podejmowane w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych na rzecz akademickiej edukacji dorosłych należy postrzegać w kontekście wywołanej polityczno-oświatowymi dokumentami dyskusji wokół reformy oświaty i szkolnictwa wyższego. W orzeczeniu Niemieckiej Komisji ds. Wychowania i Systemu Oświaty z 1960 roku na temat relacji między nauką i edukacją dorosłych czytamy: „Starania, aby dorosłemu człowiekowi przekazywać ugruntowaną wiedzę o elementarnych uwarunkowaniach jego życia oraz kształtować samodzielny i krytyczny osąd, kierując edukację dorosłych w stronę nauki”¹³. Inny stosunek edukacji dorosłych do nauki był podyktowany przemianami społeczeństwa industrialnego, w którym nauka i technika odgrywać zaczęły coraz większą rolę. Postulowany w tym dokumencie sojusz edukacji dorosłych i nauki uzasadniano w ten sposób:

Szkoły wyższe i edukacja dorosłych mogą tylko wówczas spełnić swoje zadania oświatowe, jeżeli dojdzie do trwałej i długofalowej współpracy między nimi. W ten sposób zyskają obie strony. W Anglii od dziesięcioleci praca edukacji dorosłych związana jest z docentami i instytutami uniwersytetu, co wpłynęło na utrwalenie się tego przymierza. Szkoły wyższe zbliżyły się do życia, otworzyły się na nowe obszary i formy pracy, edukację dorosłych otworzyły na metody naukowe¹⁴.

W praktyce rozwój akademickiej edukacji dorosłych trafiał w latach sześćdziesiątych jeszcze na liczne utrudnienia, także prawne. Jak bardzo starania szkół wyższych w zakresie edukacji dorosłych ograniczały uwarunkowania ustawowe, pokazuje przykład Hesji. Tam organizacją tzw. seminariów we współpracy z uniwersytetami zajmował się Pedagogiczny Ośrodek Krajowego Związku Edukacji Dorosłych, który nie miał swojego odpowiednika w strukturach szkół wyższych. Mimo tego w roku 1970/71 zorganizowano 65 takich seminariów, a wspomniany Ośrodek zalecał każdemu uniwersytetowi powszechnemu włączenie seminariów uniwersyteckich do programów. Ten pozytywny trend zahamowała ustawa o uniwersytetach ludowych, która kładła nacisk na kadrowe i finansowe zabezpieczenie wspomnianych placówek, wskutek czego załamał się w Hesji udział szkół wyższych w edukacji dorosłych. Dopiero utworzenie centralnej instytucji akademickiej edukacji dorosłych w wyższej szkole w Kassel w 1978 roku wpłynęło na rozbudowę akademickiej edukacji dorosłych.

Formułowane w latach sześćdziesiątych apele i podjęte pod ich wpływem działania skonkretyzowały się pod postacią koncepcji studiów doksztalcających (kontaktowych), które w latach siedemdziesiątych stały się wiodącą formą akademickiej edukacji dorosłych.

¹³ *Deutscher Ausschluß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*, Tuttingen 1960.

¹⁴ *Ibidem*.

Dalsze polityczno-oświatowe impulsy na rzecz silniejszych związków między nauką i edukacją dorosłych pochodzą z „Planu strukturalnego dla niemieckiego systemu oświaty” wydanego w 1970 roku przez Niemiecką Radę Oświatową. W dokumencie tym żąda się, aby obok organizatorów i instytucji oświaty dorosłych także szkoły średnie, wyższe szkoły zawodowe i uniwersytety rozpoczęły realizację zadań edukacji dalszej. Jednocześnie zaleca się, aby stworzyć odpowiednie ku temu uwarunkowania organizacyjne i kadrowe jako warunek konieczny uczynienia edukacji dorosłych obowiązkowym zadaniem sektora szkolnictwa wyższego¹⁵.

W latach siedemdziesiątych inicjatywy instytucjonalizacji edukacji dorosłych w uczelniach zyskały wsparcie ze strony państwa poprzez finansowanie modelowych rozwiązań pod wpływem zbieżnych zaleceń płynących ze strony Komisji Federalno-Krajowej¹⁶ oraz AUE¹⁷. Podstawą tych zaleceń były zmiany konstytucji w 1969 roku, które dotyczyły budowy i rozbudowy szkół wyższych (art. 91a), współpracy federacji z krajami związkowymi w zakresie polityki oświatowej i badań (art. 91b), możliwości wsparcia finansowego nauki przez federację (art. 74) oraz prawa wydawania przepisów ramowych dotyczących ogólnych zasad szkolnictwa wyższego (art. 75).

W 1976 roku ukazała się przełomowa dla rozwoju akademickiej edukacji dorosłych Ustawa ramowa o szkołach wyższych, która uczyniła edukację dorosłych strukturalnym zadaniem uczelni wyższych w odniesieniu do: 1) organizacji studiów doksztalających, 2) udziału szkół wyższych w edukacji dalszej, 3) doksztalania personelu uczelni wyższych. Zapisy te znalazły swoje przełożenie na krajowe ustawy o szkolnictwie wyższym.

Realizacja rozlicznych zadań stawianych edukacji dorosłych była możliwa tylko na drodze dalszej instytucjonalizacji edukacji dorosłych w strukturach uczelni wyższych. W tym celu powołuje się od lat siedemdziesiątych XX w. w szkołach wyższych centrale akademickiej edukacji dorosłych, odwołując się do doświadczeń Republiki Weimarskiej w zakresie organizowania doradztwa w szkołach wyższych dla uniwersytetów powszechnych oraz powojennych doświadczeń sekretariatów edukacji dorosłych w Dolnej Saksonii i Berlinie. W latach sześćdziesiątych czyniono to także w nowo powstałych szkołach wyższych pod hasłem innowacji w stosunku do tradycyjnych uczelni. Przy organizowaniu instytucjonalnych struktur edukacji dorosłych w szkołach wyższych brano pod uwagę doświadczenia i problemy istniejących instytucji akademickiej edukacji dalszej, plany i koncepcje modernizacyjne poszcze-

¹⁵ Deutscher Bildungsrat, *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission 1970*, s. 209.

¹⁶ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, *Zwischenbericht über den Bildungsgesamtplan*, 18 X 1971, Bonn 1971.

¹⁷ E. Schäfer, *Empfehlungen des AUE zu den Arbeitsbereichen der wissenschaftlichen Weiterbildung*, [w:] *AUE an der Schnittstelle...*, s. 57-64.

gólnych uczelni oraz zalecenia AUE z 1973 roku sformułowane na zlecenie Federalnego Ministerstwa Oświaty i Nauki:

1. Wszystkie działania uczelni wyższych w ramach edukacji dorosłych należy podporządkować spójnej koncepcji.
2. Akademicka edukacja dorosłych jest integralną częścią działalności dydaktycznej wydziałów i innych jednostek uwzględniającą interdyscyplinarny charakter pracy zawodowej.
3. Akademicką edukację dorosłych należy łączyć z działaniami oświatowymi podejmowanymi w otoczeniu szkoły wyższej.
4. W celu formalnego zabezpieczenia akademickiej edukacji dorosłych należy powołać w każdej szkole wyższej centrale akademickiej edukacji dorosłych¹⁸.

Do zadań centrali akademickiej edukacji dorosłych należy koordynowanie i realizacja oferty w zakresie dokształcania i doskonalenia poprzez organizowanie kursów uniwersyteckich i seminaryjnych (we współpracy z innymi instytucjami edukacji dorosłych), projektów dla pracujących (urlopy edukacyjne, kursy wakacyjne), studiów i kursów dokształcających, warsztatów i konferencji. Ponadto centrale powinny przejąć funkcje koordynujące współpracę między szkołami wyższymi i instytucjami edukacji dorosłych regionu w drodze uzgadniania oferty edukacyjnej, ustalania priorytetów programów nauczania, współorganizowania modułowych kursów, doradztwa w zakresie edukacji dorosłych. Przy tym powinny wspierać głównie działania o charakterze interdyscyplinarnym, odwołujące się do praktyki zawodowej.

Ekspansja lat osiemdziesiątych XX wieku

Pod wpływem aktów prawnych, zaleceń różnych gremiów społeczno-politycznych oraz społecznej akceptacji następuje rozwój akademickiej edukacji dorosłych, głównie poprzez powoływanie w szkołach wyższych formalnych struktur, które zajęły się organizowaniem zadań wypływających z ustawy ramowej.

W połowie lat osiemdziesiątych w kontekście „ofensywy kwalifikacyjnej” Niemiecka Rada Nauki wyznaczyła akademickiej edukacji dorosłych także zadanie wspierania wymiany informacji i doświadczeń między gospodarką, społeczeństwem i nauką, czyli transferu technicznych instrumentów i metod, kwalifikacji i kompetencji oraz teorii refleksyjnych¹⁹.

W praktyce rozpoczęto powoływanie w uczelniach wyższych odrębnych instytucji ds. transferu badań i technologii, z którymi akademicka edukacja dorosłych rozpo-

¹⁸ *Ibidem*, s. 59.

¹⁹ P. Faulstich, *Theoretische Unmöglichkeiten und praktische Aufgeklärtheit des Wissenschaftstransfer*, [w:] *AUE an der Schnittstelle...*, s. 252.

częła konstruktywną współpracę. Wspólne były cele i zadania – przekaz wiedzy naukowej, technologii i wyników badań. Akademicka edukacja dorosłych mogła w tym względzie czerpać już z własnych doświadczeń, ponieważ od początku definiowała siebie jako instancję pośredniczącą między teorią i praktyką, szkołą wyższą a regionem. Praktyka akademickiej edukacji dorosłych pokazała, że nauka nie daje gotowych odpowiedzi i recept. AUE zwróciła uwagę, że transfer nauki (*Wissenschaftstransfer*) nie ogranicza się tylko do technologicznych treści, lecz próbuje z całego spektrum nauk przenieść do społecznej rzeczywistości jej procesy poznawcze i wyniki poszukiwań²⁰.

W sytuacji nowych oczekiwań wobec nauki akademicka edukacja dorosłych skoncentrowała się bardziej na praktycznej działalności – doradztwie i doksztalcaniu, otworzyła się bardziej na współdziałanie z innymi obszarami życia społecznego i gospodarczego, w tym na współpracę z lawinowo powstającymi w szkołach wyższych referatami ds. transferu technologii. W 1990 roku KAW zwróciła uwagę na ścisły związek między akademicką edukacją dorosłych i transferem wiedzy/nauki, który się szczególnie odzwierciedla w zawodowym doksztalcaniu i rozwoju technologii: „Akademicka edukacja dorosłych i transfer wiedzy mogą w regionie się łączyć, np. ze wspólnej analizy potrzeb zakładu powinna wynikać konkretna oferta doksztalcania, która jest warunkiem konkretnych przedsięwzięć w zakresie transferu technologii”²¹.

Rozwój struktur akademickiej edukacji dorosłych w szkołach wyższych jest od 1975 roku dokumentowany przez AUE. W 1992 roku w publikacji *Instytucje transferu nauki w szkołach wyższych Europy* uwzględniono także instytucje transferu technologii, wychodząc z założenia, że „transfer wiedzy obejmuje doksztalcanie, doradztwo w sprawie technologii i innowacji, jak i transfer informacji i usługi badawcze, łącząc badania z nauczaniem i środowiskiem społecznym”²². W 1981 roku centrale akademickiej edukacji dorosłych istniały w siedemnastu uniwersytetach, na początku lat dziewięćdziesiątych w 134 uczelniach wyższych Niemiec. Z czasem coraz częściej łączono obie struktury w jedną instancję, tak ze względów praktycznych, jak i oszczędnościowych. Dziś rzadko w jednej uczelni występują one niezależnie od siebie.

W zależności od uwarunkowań uczelni wyższych oraz od dominujących w określonym czasie i miejscu koncepcji i wizji powstały w praktyce różne instytucjonalne warianty akademickiej edukacji dorosłych w szkołach wyższych:

- 1) rozwiązania wewnętrzne: centrale akademickiej edukacji dorosłych, centralne instytucje ds. transferu, działy rektoratu/senatu, zadanie sztabowe, zadanie sekretar-

²⁰ „AUE-Beiträge” nr 20, 1987, s. 11.

²¹ *Konzertierte Aktion Weiterbildung, Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung durch Hochschulen in der Region*, 1990, s. 2.

²² „AUE-Beiträge” nr 29, 1992, s. 1.

riatu dla studentów, zadanie wydziału lub instytutu, formy instytucjonalne łączące zadania edukacji dalszej z transferem badań i technologii;

- 2) rozwiązania ponadinstytucjonalne: regionalne centra nauki, związek europejski, współpraca z towarzystwami edukacyjnymi i przedsiębiorstwami;
- 3) rozwiązania zewnętrzne: instytucje pozauniwersyteckie pozostające z uczelnią w luźnych związkach, np. spółki, akademie, stowarzyszenia.

Oferty akademickiej dzieli się na dwie kategorie: zawodową i ogólnokształcącą²³. W dyskusji polityczno-oświatowej oraz w praktyce w centrum znajdują się studia doksztalające o charakterze zawodowym. Kwestia zadań i społecznego znaczenia ogólnokształcącej oferty dla dorosłych w szkołach wyższych oraz jej związków z kształceniem zawodowym nawet w obliczu koncepcji kwalifikacji kluczowych pozostaje na marginesie rozważań i praktyki²⁴. Mimo tej ogólnie niekorzystnej sytuacji szkoły wyższe podejmowały ciekawe inicjatywy w tym zakresie, szczególnie w zakresie specyficznej oferty dla seniorów i kobiet.

Od połowy lat osiemdziesiątych Federalna Grupa Robocza „Otwarcie uczelni na starszych dorosłych” działająca w ramach AUE wspierała działania szkół wyższych w zakresie organizowania studiów dla seniorów. W ciągu kolejnych dziesięciu lat do akcji tej włączyło się ok. pięćdziesięciu uniwersytetów, pedagogicznych i technicznych szkół wyższych, które otworzyły się na edukacyjne potrzeby starszych dorosłych²⁵. W praktyce wykrystalizowały się następujące formy edukacji seniorów:

- 1) udostępnienie oferty *studia generale* (np. Uniwersytet Münster, Ulm),
- 2) studia przygotowujące starszych dorosłych do wolontariatu (np. Uniwersytet Dortmund, Uniwersytet Techniczny w Berlinie),
- 3) ogólnokształcące programy studiów (np. w uniwersytetach Marburga, Münster),
- 4) oferta akademickiej edukacji dorosłych w formie zblokowanej (akademie letnie, np. w Berlinie, Getyndze, akademie pór roku w Ulm),
- 5) współpraca uczelni wyższych z pozaakademickimi towarzystwami edukacji dorosłych (np. z uniwersytetem III wieku przy Uniwersytecie we Frankfurcie nad Menem i uniwersytetami ludowymi)²⁶.

Oferta ta spotyka się z dużym zainteresowaniem. W szczytowym okresie połowy lat dziewięćdziesiątych korzystało z niej ponad 20 tys. osób, nie wliczając grupy ok. 10 tys. osób w wieku powyżej 50 lat – słuchaczy regularnych studiów.

²³ Westdeutsche Rektorenkonferenz, *Stellungnahme des 137. Plenums zum Thema „Hochschule und Weiterbildung“*, Bonn 1982, s. 410 i 412.

²⁴ C. Stadelhofer, *Die Bedeutung der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*, [w:] *AUE an der Schnittstelle...*, s. 219.

²⁵ K.-D. Kobe, *Seniorenstudium. Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung der neuen Bundesländer*, [w:] red. L. Huber, J. Olbertz, *Über das Fachstudium hinaus*, Weinheim 1994, s. 343.

²⁶ C. Stadelhofer, *op. cit.*, s. 223-224.

Drugą grupą adresatów ogólnokształcącej akademickiej edukacji dorosłych są kobiety. Przełomem w tym zakresie było zorganizowanie w roku akademickim 1980/81 w Uniwersytecie Dortmundu studiów kobiecych, które poddane zostały ewaluacji w latach 1986-1992. Na bazie tych doświadczeń w późniejszych latach powstawały różne koncepcje akademickiego dokształcania kobiet, matek i żon w uniwersytetach Essen, Bielefeld, Saarbrücken, Hamburga, Berlina, Koblencji. Studia takie trwają 5-6 semestrów, podejmują specyficznie kobiece tematy, kończą się uzyskaniem certyfikatu. Uczestnictwa w nich nie ograniczają zwyczajowe warunki formalne obowiązujące w uczelniach wyższych. Studia nie mają charakteru zawodowego, ale pełnią funkcje orientacyjne, oświeceniowe i kwalifikacyjne w życiu społecznym²⁷. Z uwagi na trudności materialne i kadrowe w połowie lat dziewięćdziesiątych studia kobiece oferowały uniwersytety w Dortmundzie, Bielefeld i Ulm.

Akademicka edukacja dorosłych w NRD

Akademicka edukacja dorosłych miała w szkołach wyższych NRD duże znaczenie. Podobnie jak w RFN, jej intensywny rozwój rozpoczął się w latach sześćdziesiątych XX wieku. Do obowiązkowych zadań uczelni należało dokształcanie absolwentów szkół wyższych, „aby zgodnie ze ciągłym postępem przygotować do wykorzystania i zastosowania najnowszych osiągnięć nauki, doskonalić umiejętności zawodowe, wzbogacać społeczne i kulturalne życie oraz działanie”²⁸. Mimo takiego szerokiego ujęcia akademicka edukacja dorosłych była zredukowana do dokształcania zawodowego; dotyczyło to zarówno treści, jak i dostępu do dokształcania, o czym decydowali wyłącznie pracodawcy²⁹.

We wszystkich uczelniach wyższych podlegających Ministerstwu Szkolnictwa Wyższego i Zawodowego (pozostałe szkoły wyższe podlegały Ministerstwu Oświaty Ludowej i Ministerstwu Kultury) obowiązywał następujący model: w większych uczelniach – dyrektoriaty edukacji dalszej podległe rektorowi, w mniejszych uczelniach – zakłady edukacji dalszej. Do ich obowiązków należało koordynowanie działań w zakresie akademickiej edukacji dorosłych oraz realizacja zadań koncepcyjnych i organizacyjnych. W 26 szkołach wyższych podległych Ministerstwu Szkolnictwa Wyższego i Zawodowego funkcjonowało czternaście centrów edukacji dalszej, trzynaście techników i czternaście centrów metodyczno-diagnostycznych³⁰. Akademicka edukacja dorosłych realizowana była na prawie wszystkich wydziałach szkół wyższych. Śred-

²⁷ *Ibidem*, s. 227-228.

²⁸ Institut für Hochschulbildung, *Das Hochschulwesen der DDR*, Berlin 1980, s. 13.

²⁹ G. Graeßner, I. Lischka, *Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Ergebnisse einer Gesamterhebung*, Bielefeld 1996, s. 15.

³⁰ W. Kehr, W. Weigelt, *Weiterbildung im Hochschulbereich der DDR – ein Überblick*, Berlin 1990.

nio w każdej szkole wyższej zatrudniono czternaście osób wyłącznie do spraw akademickiej edukacji dorosłych (np. w Technicznym Uniwersytecie w Dreźnie – 32 osoby, w Akademii Górniczej we Freibergu – pięć osób)³¹. Osoby te konsultowały się między sobą oraz z nauczycielami akademickimi, także w celu uogólniania pozytywnych doświadczeń oraz inicjowania nowych przedsięwzięć³².

Dominującą formą kształcenia były studia podyplomowe realizowane w systemie zaocznym (3–4-semestralne); na drugim miejscu znajdowały się kursy (3–4-tygodniowe, najczęściej dla nauczycieli), dalej seminaria oraz krótsze kursy. Poza tym proponowano 3-semestralne studia dla doświadczonych praktyków w celu zdobycia wykształcenia wyższego oraz przyjęcie statusu wolnego słuchacza. Po 1980 roku upowszechniły się wykłady niedzielne i kursy wieczorowe, dostępne także dla studentów studiów dziennych. W niektórych szkołach wyższych pojawiły się uniwersytety dla kombatantów/seniorów³³. Każdy doświadczony nauczyciel akademicki był zobowiązany do pracy w omawianym sektorze. Oferta akademickiej edukacji dorosłych stanowiła ok. 20% ogółu zajęć realizowanych w szkołach wyższych NRD³⁴. Szczególne znaczenie przypisywano doksztalcaniu nauczycieli, lekarzy, prawników i tzw. kadry kierowniczej. Te i inne grupy zawodowe miały prawnie zagwarantowane systematyczne uczestnictwo w akademickiej edukacji dorosłych oraz odpowiednie świadczenia na ten cel.

Ta stosunkowo jednorodna infrastruktura akademickiej edukacji dorosłych w szkołach wyższych NRD wynikała z ustawowego obowiązku szkół wyższych, by w porównywalnym stopniu zaspokajać potrzeby w zakresie kształcenia, badań naukowych oraz doksztalcania. Szkoły wyższe NRD dysponowały u progu lat dziewięćdziesiątych w opinii I. Lischki doświadczonym zespołem osób zajmujących się akademicką edukacją dorosłych, miały także rozbudowane kontakty z otoczeniem, włącznie z sektorem gospodarki³⁵.

Nowa sytuacja społeczno-polityczna lat dziewięćdziesiątych XX wieku

Rozpoczęta przed przełomem politycznym dyskusja nad misją akademickiej edukacji dorosłych była kontynuowana w nowych warunkach społeczno-politycznych, w których na pierwszy plan wysunęła się współpraca z uczelniami wyższymi nowych

³¹ *Statistik des Hochschulwesens der DDR. Projektgruppe Hochschulforschung*, Berlin 1991.

³² B. P. Nerlich, *Strukturelle Voraussetzungen für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen*, [w:] *AUE an der Schnittstelle...*, s. 203.

³³ *Ibidem*, s. 202.

³⁴ H. Wiesner, *Berufsbezogene Weiterbildung an der DDR-Hochschulen 1989 – Zahlen und Trends*, Berlin 1990.

³⁵ G. Graeßner, I. Lischka, *op. cit.*, s. 16.

landów. Rzecznikiem tych działań była AUE, która w 1991 roku opracowała diagnozę stanu akademickiej edukacji dorosłych w nowych landach Niemiec. Na tej podstawie opracowano 7-punktowe zalecenia strukturalne dla akademickiej edukacji dorosłych w pięciu nowych landach:

- włączać akademicką edukację dorosłych do rozwiązywania problemów strukturalnych w gospodarce i społeczeństwie,
- wspierać ofensywę kwalifikacyjną, aby poszerzać kompetencje fachowe, interdyscyplinarne, zawodowe i społeczne,
- wykorzystać możliwości akademickiej edukacji dorosłych do badania potrzeb, opracowywania innowacyjnych koncepcji, projektów,
- za pomocą odpowiedniej infrastruktury (centra, instytuty, stowarzyszenia itp.) realizować zadania marketingowe, organizacyjne i administracyjne na rzecz akademickiej edukacji dorosłych,
- stworzyć klimat sprzyjający doksztalcaniu się poprzez systematyczną współpracę z edukacją dorosłych, gospodarką, towarzystwami, administracją itd.,
- zastosować sprawdzone formy akademickiej edukacji dorosłych (studia na odległość, grupy planujące, projekty, seminaria, przeszkolenia, wykłady, studia doksztalcające, warsztaty, warsztaty przyszłości itd.) dla poszczególnych grup adresatów,
- zbudować systemy informacji i doradztwa, pielegnować je i łączyć ze sobą³⁶.

Zalecenia te zyskały także akceptację KAW, która w kolejnych latach wydała liczne zalecenia dla akademickiej edukacji dorosłych w nowych landach, m.in. w sprawie współpracy z regionem, odpłatności uczestników i wynagrodzeń dla nauczycieli, oferty dla seniorów i kobiet, metodyki i dydaktyki, badań i wsparcia finansowego ze strony państwa³⁷. Dyskusja, która dotyczyła tych zaleceń, wkrótce została przyćmiona egzystencjalnymi problemami nowych landów.

W połowie lat dziewięćdziesiątych przeprowadzono badania ankietowe we wszystkich uczelniach wyższych Niemiec (uniwersytety, wyższe szkoły pedagogiczne, wyższe szkoły zawodowe i inne) na temat ich udziału w akademickiej edukacji dorosłych³⁸. Spośród 309 uczelni odpowiedziało na ankietę 189, z czego w dalszej analizie uwzględniono 62 uniwersytety i 75 wyższych szkół zawodowych. Akademicką edukację dorosłych prowadziło 2/3 uniwersytetów i połowa wyższych szkół zawodowych. Większą aktywność w tym zakresie wykazywały szkoły wyższe nowych landów – wszystkie uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe (z wyjątkiem jednej) prowadziły działalność w zakresie akademickiej edukacji dorosłych. W 49% uniwersytetów i 70% wyższych szkół zawodowych utworzono specjalne stanowiska ds. akade-

³⁶ „AUE-Informationen” Sonderheft, *Fünf neue Bundesländer*, 1991, s. 4 i n.

³⁷ G. Graebner, I. Lischka, *op. cit.*, s. 107 i n.

³⁸ *Ibidem*, *op. cit.*, s. 20.

mickiej edukacji dorosłych. W 2/3 szkół wyższych akademicką edukację dorosłych realizowało 60% wydziałów. Tylko 12% szkół wyższych podało, że mniej niż 1/3 wydziałów proponuje akademicką edukację dorosłych. W tym zakresie nie było już istotnych różnic między wschodnimi i zachodnimi landami.

Ten pozytywny obraz się zmienia, kiedy uwzględnimy uwarunkowania prawne, finansowe i kadrowe, w jakich działały uczelnie wyższe w zakresie akademickiej edukacji dorosłych. W opinii badanych działalność ta znajduje się nadal na marginesie zadań realizowanych przez uczelnię wyższą. Akademicka edukacja dorosłych nie jest postrzegana jako ważny instrument odnowy i rozwoju szkolnictwa wyższego.

Centrale akademickiej edukacji dorosłych znajdowały się w 58% szkół wyższych, znaczenie częściej w uniwersytetach niż w wyższych szkołach zawodowych. Mimo licznych zaleceń polityczno-oświatowych zauważa się pierwsze symptomy stagnacji w tym zakresie, wynikające prawdopodobnie z faktu niedostatecznej identyfikacji szkół wyższych z zadaniem permanentnego dokształcania i doskonalenia dorosłych. 42,9% wschodniemieckich szkół wyższych (o połowę więcej niż w landach zachodnich) oczekiwało zmian w kwestiach zarządzania akademicką edukacją dorosłych.

W ofercie akademickiej edukacji dorosłych na pierwszym planie znalazły się studia (dodatkowe, uzupełniające, poddyplomowe) dla absolwentów szkół wyższych, na dalszych pozycjach kursy, studia na odległość oraz studia dokształcające. Ważną pozycję w niektórych uczelniach zajmowały zajęcia dla wolnych słuchaczy: programy edukacji ogólnokształcącej, uniwersytety III wieku, także edukacja zawodowa. Uczelnie wyższe korzystały także z usług zewnętrznych w celu realizacji swojej oferty. Częściej działa się tak we wschodnich landach; także częściej w przypadku uniwersytetów (89,3%) niż wyższych szkół zawodowych (60%). Uniwersytety preferowały dłuższe formy kształcenia, najczęściej o strukturze studiów; wyższe szkoły zawodowe – krótkie kursy.

Niekorzystnie przedstawiała się sytuacja kadrowa akademickiej edukacji dorosłych. Ponad 50% szkół wyższych wykazuje niezadowolenie w tej kwestii. Tylko w 34,3% szkół wyższych zajęcia realizowane w ramach akademickiej edukacji dorosłych wlicza się do pensum dydaktycznego nauczycieli akademickiej. Dotyczy to głównie szkół wyższych w nowych landach, przede wszystkim wyższych szkół zawodowych.

Dochody osiągnięte z akademickiej edukacji dorosłych były ponownie przeznaczane na te cele w 46,9% uniwersytetów i zaledwie w 36,7% wyższych szkół zawodowych. Trudniej jest uczelniom wyższym we wschodnich landach – 23,3% może w całości dysponować tymi środkami (na zachodzie 46,9%); 30% szkół wyższych nie może w ogóle korzystać z tych dochodów (na zachodzie 21%).

Współpraca akademickiej edukacji dorosłych z podmiotami gospodarczymi była w opinii respondentów zadowolająca; wymagająca poprawy była współpraca ze sto-

warzystwieniami, gminami, organizatorami edukacji dorosłych. Lepiej w tej kwestii radziły sobie uczelnie wschodnich landów, chociaż musiały te kontakty budować od podstaw po przełomie politycznym 1989 roku. Możliwość współpracy w celu transferu technologii została pozytywnie oceniona przez 59,6% szkół wyższych, wyżej na zachodzie (68,3%) niż na wschodzie (37,5%).

Podsumowując wyniki badań, ich autorzy G. Graeßner i I. Lischka zwracają uwagę na różnorodność akademickiej edukacji dorosłych, która się zmienia wraz z miejscem i typem szkoły wyższej pod wpływem zróżnicowanych uwarunkowań (dochody z prowadzonej działalności, sytuacja kadrowa, formy organizacyjne itd.). To wpływa na nierówność szans szkół wyższych na rynku usług oświatowych dla dorosłych. Po pięciu latach od zjednoczenia Niemiec nie zauważa się już istotnych różnic między akademicką edukacją dorosłych w starych i nowych landach. I. Lischka zapytuje w tej kwestii: niestety czy na szczęście dla szkolnictwa wyższego na wschodzie Niemiec? W odpowiedzi znajdujemy następujące argumenty:

- różnice między uniwersytetami i wyższymi szkołami zawodowymi w zakresie akademickiej edukacji dorosłych są dalece głębsze niż na zachodzie;
- znacznie zmalała liczba osób zajmujących się akademicką edukacją dorosłych w porównaniu z okresem sprzed przełomu 1989 roku: z 14 do 1,26, co stanowi 9% dawnego zaopatrzenia w tym względzie. W tym samym okresie redukcja kadr w innych dziedzinach szkolnictwa wyższego sięgnęła 40%. Poprzez nieproporcjonalne zmniejszenie kadry utracono szansę na zachowanie wysokiej pozycji akademickiej edukacji dorosłych w nowych landach Niemiec. Mimo tego udział wykładowców w akademickiej edukacji dorosłych jest znaczenie większy niż na zachodzie;
- mimo zburzenia infrastruktury NRD akademicka edukacja dorosłych w nowych landach zdołała w krótkim czasie nawiązać wartościowe kontakty z regionem – podmiotami gospodarczymi, stowarzyszeniami społecznymi, organizatorami edukacji dorosłych.

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że nie udało się wytworzyć w nowych landach Niemiec w innych uwarunkowaniach społeczno-politycznych własnego profilu akademickiej edukacji dorosłych, mimo zaleceń płynących z AUE i KAW. Akademicka edukacja dorosłych została zredukowana do kwalifikowania w zakresie aktualnych potrzeb gospodarki, państwa, społeczeństwa. Rada Naukowa, która wydała orzeczenie w sprawie odnowy szkolnictwa wyższego, w 1990 roku uznała akademicką edukację dorosłych za pilne zadanie, ale nie uwzględniła tej kwestii w zaleceniach w sprawie odbudowy poszczególnych dyscyplin naukowych ani też w zaleceniach organizacyjnych nowo powstających wyższych szkół zawodowych. BLK zredukowała akademicką edukację dorosłych do dokształcania określonych grup za-

wodowych. Jedynie zalecenia KAW odpowiadały szerokiemu i nowoczesnemu rozumieniu akademickiej edukacji dorosłych, ale ukazały się zbyt późno, by zmienić przyjęty na wzór zachodniemiecki kierunek zmian. W 1992 roku wskazywano na następujące trudności akademickiej edukacji dorosłych w nowych landach:

- marginalnie uwzględnia się ją w budowie i rozbudowie szkolnictwa wyższego,
- brakuje koncepcji łączących ofertę studiów dziennych z doksztalcaniem,
- nie uwzględnia się potrzeb kadrowych,
- coraz częściej releguje się akademicką edukację dorosłych z uczelni wyższych³⁹.

Przy licznych utrudnieniach uczelnie wyższe z dużym zaangażowaniem włączają się w zwalczanie problemów ekonomicznych, społecznych i kulturowych niemieckiego społeczeństwa.

Od końca lat dziewięćdziesiątych akademicka edukacja dorosłych pracuje w trudnych warunkach prawno-finansowych. Nowelizacja ustawy o szkolnictwie wyższym z 1998 roku wzmacnia autonomię szkół wyższych i obliguje jednocześnie do wspierania i rozwoju kompetencji kadry oraz transferu wiedzy i technologii, ale nie wymienia wśród ustawowych zadań szkół wyższych obowiązku prowadzenia studiów doksztalcających czy współpracy z placówkami edukacji dorosłych⁴⁰. Akademicka edukacja dorosłych w szkołach wyższych Niemiec ponadto nie przezwyciężyła dotąd trudności w zakresie:

- 1) zapewnienia środków finansowych i personelu zarządzającego akademicką edukacją dorosłych,
- 2) profesjonalnego zarządzania łączącego zadania struktur odpowiedzialnych za studia na odległość, transfer technologii i akademicką edukację dorosłych,
- 3) technicznego wyposażenia potrzebnego do pełnienia funkcji informacyjnych,
- 4) wykorzystywania na własne cele środków finansowych pochodzących z opłat za akademicką edukację dorosłych,
- 5) elastycznego wykorzystania personelu dydaktycznego (sztywne systemy honorariów, zakaz oferowania przez nauczyciela tej samej oferty akademickiej edukacji w dwóch uczelniach wyższych)⁴¹.

W obliczu kryzysu finansów publicznych likwiduje się coraz częściej jednostki odpowiedzialne za tę działalność w szkołach wyższych. W 2002 roku funkcjonowało 115 instytucji akademickiej edukacji dorosłych w 96 szkołach wyższych 56 miast Niemiec⁴². Poza tym zauważa się tendencję do konsolidacji szkół wyższych regionu w

³⁹ E. Schäfer, *Beiträge des AUE zu strukturellen Problemen der wissenschaftliche Weiterbildung*, [w:] *AUE an der Schnittstelle...*, s. 94.

⁴⁰ E. Przybylska, *op. cit.*, s. 152.

⁴¹ G. Graebner, *Management wissenschaftlicher Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland*, [w:] *AUE an der Schnittstelle...*, s. 295-296.

⁴² www.aww.uni-hamburg.de/html/aeue/german-UceOrg.html

zakresie akademickiej edukacji dorosłych poprzez tworzenie wspólnych instytucji, np. we Freiburgu (Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität und der Pädagogischen Hochschule), w Hagen (Institut für Verbundstudien der Fachhochschulen Nordrhein-Westfalens), w Koblencji (Zentrastelle für Fernstudien an Fachhochschulen).

Wobec powyższego należy stwierdzić, że akademicka edukacja dorosłych w uczelniach ma marginalne znaczenie, nie stała się, jak oczekiwano, instrumentem rozwoju i modernizacji szkolnictwa wyższego w Niemczech, chociaż nikt nie kwestionuje jej funkcji:

- społeczno-politycznych: dostęp do edukacji na poziomie wyższym mają wszystkie grupy społeczne, nie tylko elita;
- oświatowo-politycznych: gwarantuje związek teorii z praktyką;
- na rynku pracy: związek z praktyką i realizm akademickiej edukacji dorosłych wykorzystuje się do odnowy, rozszerzenia i zmiany zawodowych kwalifikacji pracujących i bezrobotnych.

W kontekście rozwoju społeczeństwa wiedzy zyskują na znaczeniu także jej specyficzne funkcje, jak:

- związek z badaniami naukowymi i aktualnymi osiągnięciami nauki,
- oferowanie wiedzy interdyscyplinarnej,
- pośrednictwo między teorią i praktyką,
- wpływ na strukturalny rozwój regionu.

Tendencję do uczestnictwa szkół wyższych w edukacji dorosłych wzmacnia ideologia edukacji ustawicznej, która różnicując system oświaty, w tym szkolnictwa wyższego (studia dzienne, studia podyplomowe, zawodowa i ogólnokształcąca oferta dokształcająca), podkreśla znaczenie skutecznego transferu i efektywności usług szkół wyższych, zorientowania na praktykę i rynek pracy, jakości kształcenia, uwzględniania różnych grup adresatów, łączenia wszystkich rodzajów edukacji, formalnej, pozaformalnej i nieformalnej⁴⁹. Nie zmienia to faktu, że akademicka edukacja dorosłych nie znalazła w strukturach szkół wyższych Niemiec właściwego miejsca – mimo niekwestionowanych walorów i społecznie ważnych funkcji. W tej sytuacji proponuje się tworzenie centrów akademickiej edukacji dorosłych jako wspólnej inicjatywy szkół wyższych regionu, prawnie niezależnych od nich. Związki takie powstały np. w Hesji (Hessisches Telemedia Technologie Kompetenz – Center e.V. i Transferzentrum Mittelhessen).

Rzeczywistość akademickiej edukacji dorosłych to w 90% prywatnie organizowana edukacja dorosłych w towarzystwach o charakterze naukowym lub bilateralna

⁴⁹ H. Solarczyk, *Andragoży w Niemczech w systemie edukacji ustawicznej. Przesłanki do budowy teorii profesjonalizacji edukacji dorosłych*, Płock-Toruń 2003.

współpraca między uniwersytetem i gospodarką. Akademicka edukacja dorosłych w szkołach wyższych pozostaje jednak w służbie problemów społecznych, ekonomicznych i politycznych kraju, jest pozytywną odpowiedzią na te wyzwania, nadaje szkole wyższej specyficzny profil, łączy standardy nauki z koniecznym zorientowaniem na innowacje oraz problemy praktyki i adresatów⁴⁴. Nosi cechy przyszłej nowoczesnej szkoły wyższej, otwartej na różnych adresatów, rozwijającej kwalifikacje kluczowe poprzez konfrontację z interdyscyplinarną wiedzą, elastycznej organizacyjnie.

⁴⁴ G. Graebner, *op. cit.*, s. 308.