

W edukacji dorosłych

Ewa PRZYBYLSKA

Profesjonalizacja w edukacji dorosłych – na styku praktyki i nauki. Przykład niemiecki

Professionalization in adult education:
at the crossroads of practice and empirical
research. German example

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, profesjonalizacja, badania edukacyjne, instytucje edukacji dorosłych.

Key words: adult education, professionalisation, educational research, adult education institutions.

Abstract. The aim of the article is to present the current discourse on the professionalisation of adult educators in the Federal Republic of Germany. The issue of professionalisation, which has been present for nearly half a century in German andragogical thought, is still popular in the research community. In the last few years, the topic has gained considerable attention in the context of work on the system of recognition and certification of competences acquired outside formal education system as well as a new paradigm underlying the outcome of the teaching-learning process and the development of competences of participating people. German example shows that well developed network of adult education institutions exerts strong pressure on educational research. It is also intensified by the growing social demand for a high-quality educational offer. The author reviews German empirical studies on professionalism, highlights its main trends, and identifies various aspects of research regarding professionalization.

Instytucje jako fundament systemu kształcenia ustawicznego. Artykuł podejmuje problematykę profesjonalizacji w dziedzinie edukacji dorosłych na tle infrastruktury niemieckiej edukacji dorosłych i naukowo-badawczych refleksji niemieckich

środowisk andragogicznych nad profesjonalizmem edukatorów dorosłych, podkreślając związek pomiędzy historycznie ugruntowanymi fenomenami życia publicznego (instytucje edukacji dorosłych) a obszarem badań empirycznych nad edukacją, tu zwłaszcza refleksji nad profesjonalizmem osób zatrudnionych w sektorze edukacji dorosłych. Przykład niemiecki pokazuje, że obok klimatu politycznego, którego znaczenie jest tak czy inaczej nie do przecenienia, impulsów do rozwoju myśli naukowej nad profesjonalizacją dostarcza konkretna praktyka, która ma miejsce w instytucjach działających na pluralistycznym rynku edukacji dorosłych w stale zmieniających się warunkach kulturowych, społecznych i gospodarczych. Instytucje edukacji dorosłych stanowią niewątpliwie fundament niemieckiego systemu edukacji ustawicznej. Są na tyle silnie umocowane historycznie i politycznie, że ich pozycja nie słabnie nawet pod wpływem narastającej popularności koncepcji promujących uczenie się poza instytucjami, w codziennych światach życia jednostek i społeczeństw. Istnieje pełen konsens co do tego, że stanowią one niezbędne ogniwo pośredniczące pomiędzy strategicznymi celami politycznymi i gospodarczymi a indywidualnymi interesami i aspiracjami edukacyjnymi obywateli. „Społeczna dynamika rozwoju i zmiany, wyniosłe diagnozowana pod hasłami »globalizacji« i »społeczeństwa wiedzy«, sprawia, że całożyciowe uczenie się staje się koniecznością. Zapewnienie stosownej, adekwatnej infrastruktury i możliwości uczenia się i edukacji stanowi zatem nieodzowne zadanie społeczne, z którego nie sposób (już) wywiązać się za sprawą instytucji pedagogiki małego dziecka, edukacji szkolnej, zawodowej czy szkolnictwa wyższego. W tym sensie instytucje (organizacje) edukacji dorosłych zasługują na uwagę w politycznej, naukowej i profesjonalnej dyskusji o edukacji ustawicznej” (Dollhausen, Schrader, 2015, s. 174). Dbalność o nie, wynikająca zapewne również z postrzegania ich jako wyjątkowego osiągnięcia wyróżniającego niemiecki system oświaty na tle europejskim, skutkuje wielością projektów badawczych nad profesją edukatora dorosłych i nieustającą dążnością do optymalizacji programów kształcenia akademickiego oraz programów doskonalenia zawodowego, realizowanych w instytucjach szkolnictwa wyższego oraz w ramach ofert edukacji pozaformalnej.

Niemniej nie brakuje również głosów krytycznych, wyrażających umiarkowany niepokój o przyszłość debaty profesjonalizacyjnej. Pojawiły się one u schyłku XX wieku wraz z nasilającą się tendencją przeobrażania tradycyjnych instytucji edukacji dorosłych w instytucje o charakterze usługowym, podporządkowane regułom wolnego rynku. Ursula Sauer-Schiffer (2000), w oparciu o przegląd prac teoretycznych i badań empirycznych, skonstatowała wówczas, że w kwestii profesjonalizacji następuje stagnacja, bowiem dyscyplina bardziej koncentruje się na problemach legitymizacji własnej działalności niż profesjonalizacji rozumianej jako proces rozwoju i poszerzania kompetencji. Niespełna dwie dekady później podobne obawy artykułuje Wiltrud Gieseke (2018), która, definiując profesjonalizm edukatorów dorosłych jako warunek urzeczywistnienia koncepcji edukacji całożyciowej odpowiadającej na zapotrzebowanie społeczne, przestrzega przed pozostawieniem obszaru edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego rynkowi i przedsiębiorstwom, wykazującym coraz większą aktywność na

polu edukacyjnym. Badaczka postuluje wprowadzenie regulacji prawnych, porządkujących i ujednociających standardy profesjonalnego działania, pozostające dotychczas w gestii pojedynczych oferentów edukacji dorosłych. W jej opinii aktualne rozwiązania służące zapewnieniu jakości pracy edukacyjnej odnoszą się w większym stopniu do funkcjonowania samych instytucji niż rzeczywistych oczekiwań i potrzeb uczestników edukacji i bywają nieadekwatne do aktualnych zasobów wiedzy.

Badania nad profesjonalizacją edukatorów dorosłych. O tym, w jaki sposób traktuje się w pojedynczych krajach problematykę zawodową, w tym zagadnienia związane z karierą i profesjonalizmem osób pracujących z dorosłym uczniem, przesądza przede wszystkim stopień instytucjonalizacji ofert edukacyjnych, w dalszej kolejności powiązanie praktyki edukacyjnej z działalnością prowadzoną na uniwersytetach i w instytutach naukowo-badawczych (Seitter 2015, s. 90). Debata nad profesjonalizmem w edukacji dorosłych została zapoczątkowana w Niemczech w latach 60. XX wieku wraz z polityczną decyzją o podniesieniu rangi edukacji ustawicznej i rozbudowie tego sektora, która implikowała konieczność zatrudnienia większej niż dotychczas liczby pracowników etatowych i pozaetatowych posiadających zarówno kompetencje andragogiczne, jak i w obszarze organizacji i zarządzania instytucją edukacji dorosłych (Tietgens, 1968). W profesjonalizacji upatrywano ponadto szanse na podniesienie statusu osób zatrudnionych w obszarze nauczania ludzi dorosłych i poprawę ich sytuacji ekonomicznej, ale także na wypracowanie standardów kwalifikowania młodych kadr i kanonu profesjonalnego działania w obszarze edukacji dorosłych (Arnold, Nuissl, Rohs, 2017). Szczególnie trudne okazało się osiągnięcie dwóch ostatnich celów i to nie tyle ze względu na opieszałość czy brak zaangażowania środowisk naukowo-badawczych, ile specyfikę działalności zawodowej w instytucjach edukacji dorosłych polegającą na wielości stanowisk (dyrektor, kierownik pedagogiczny działu, np. edukacji kulturalnej czy językowej, nauczyciel, trener itp.) oraz kompleksowości zadań wpisanych w zakres powinności poszczególnych pracowników (np. od osób prowadzących dany kurs oczekuje się nie tylko wiedzy merytorycznej i kompetencji dydaktycznych, ale także umiejętności w dziedzinie marketingu i akwizycji, reklamy i public relations, administracji i organizacji, ewaluacji i wielu innych) (Przybylska, 2014). Zresztą kilka dekad prowadzenia intensywnych badań nad profesją – mówiąc najogólniej i w dużym uproszczeniu – edukatora dorosłych, nie zamknęły sprawy, bowiem współczesność przyniosła nowe wyzwania. Badacze wskazują na ekspansję czynności wpisanych w profil zawodowy edukatora ludzi dorosłych w kierunku kontekstów komercyjnych, kulturowych, społecznych, gospodarczych i uczenia się nieformalnego, na hybrydowy charakter wykonywanej pracy, w tym także wymóg otwarcia się na procesy nauczania-uczenia się ludzi w różnym wieku jako odpowiedź na zawarty w koncepcji uczenia się przez całe życie postulat dotyczący stworzenia „pod jednym dachem” możliwości uczenia się od najmłodszych lat do późnej dorosłości (Seitter, 2015).

Nie sposób wymienić w jednym artykule wszystkich wątków i kierunków badań nad profesjonalizacją edukatorów dorosłych, prowadzonych w Niemczech od lat 60.

XX wieku. Warto jednak zaznaczyć, że liczne projekty badawcze niezmiennie potwierdzają zależność pomiędzy kwalifikacjami i profesjonalizmem edukatorów dorosłych a jakością i realizacją celów edukacyjnych przyświecających ich działalności zawodowej. Warto posłużyć się kilkoma przykładami. Badania Stefanie Hartz (2004) dokumentują znaczenie odbycia studiów akademickich o specjalności edukacja dorosłych i dobrze zaplanowanego stażu dla efektywnego funkcjonowania w zawodzie edukatora dorosłych; Aiga von Hippel (2011) dowodzi, że tylko profesjonalizm umożliwi osobom pracującym z dorosłym uczniem adekwatną reakcję na sprzeczności i paradoksy pojawiające się w ich instytucjonalnym otoczeniu zawodowym; autorzy innego z kolei badania empirycznego (v. Rosenblatt, Thebis, 2004) wykazują, że specyfika zawodu edukatora dorosłych, pracującego w różnorodnych środowiskach i z różnymi grupami uczestników kursów, wymaga podejmowania nieszablonowych, odpowiedzialnych i w pełni samodzielnych decyzji, których trafność przesądza częstokroć o rezultatach procesów nauczania-uczenia się. Brak profesjonalnych kwalifikacji stanowi tu przeszkodę uniemożliwiającą autonomiczne działanie edukatora dorosłych.

Wolfgang Seitter (2015) w podsumowaniu dorobku niemieckich studiów empirycznych nad profesją edukatora dorosłych wyróżnia, po pierwsze, badania ilościowe skupiające się wokół kwestii, jak: liczba osób pracujących w edukacji dorosłych, charakter ich zatrudnienia, wielkość pensum czy wynagrodzenia, stwierdzając jednocześnie, że tego rodzaju badania ani nie są prowadzone na szeroką skalę, ani nie spełniają wymogów metodologicznych, co wynika choćby z trudności w zdefiniowaniu, kto w ogóle winien być brany pod uwagę jako edukator dorosłych. Po drugie, Seitter (2015) wymienia badania jakościowe ogniskujące się wokół pytań o programy kształcenia edukatorów dorosłych, ich profile kompetencyjne, drogi prowadzące do profesji, samoświadomość w roli zawodowej czy indywidualne potrzeby edukatorów dorosłych w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego. Na główny nurt badawczy w ramach perspektywy jakościowej składają się, według autora, studia empiryczne eksplorujące istotę profesjonalnego działania na różnych stanowiskach związanych z kształceniem ludzi dorosłych: 1) studia dotyczące poziomu makro (dyrektorzy, menedżerowie) rekonstruujące konkretne treści działania lub kompleksowe zadania, z którymi konfrontuje się na co dzień kadra zarządzająca instytucjami edukacji dorosłych (np. struktura procesów pedagogicznych, usieciowienie, czyli współpraca z innymi instytucjami i in.); 2) badania nad poziomem mezo, koncentrujące się wokół kwestii programowych. Zasadnicze znaczenie ma tu pytanie o kulturę organizacyjną sprzyjającą płynnej realizacji oferty edukacyjnej odpowiadającej na społeczne zapotrzebowanie i harmonizującej z misją i profilem instytucji, przy jednoczesnym zapewnieniu rentowności instytucji/przedsiębiorstwa. Wreszcie studia dotyczące poziomu mikro: 3) skupiają się na zagadnieniach związanych z efektywnością procesów nauczania-uczenia się, relacjach interpersonalnych, dydaktyce, diagnozie, ewaluacji, poradnictwie i innych obszarach pedagogicznego działania (Seitter, 2015).

Profesjonalizacja edukatorów dorosłych w szkolnictwie wyższym. Perspektywa uczenia się przez całe życie generuje cały szereg pytań o to, na ile efektywnie instytucje szkolnictwa wyższego przygotowują do wykonywania zawodu pedagoga pracującego z ludźmi w różnym wieku, w jakie wyposażają ich kompetencje i w jakim stopniu są one zgodne z oczekiwaniami i potrzebami społecznymi oraz politycznie deklarowanymi celami edukacji. Na marginesie warto odnotować, że problematyka profesjonalizacji – za sprawą dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, tu zwłaszcza postępującej różnorodności społeczeństwa Niemiec na powrót absorbuje uwagę niemieckich badaczy eksplorujących także te obszary pedagogicznego działania, które od dziesięcioleci podlegały w miarę stabilnym regulacjom, jak np. kwalifikacje pedagogów i wychowawców pracujących w instytucjach małego dziecka czy szkołach różnego typu.

W niemieckim kręgu językowym termin „profesjonalizacja akademicka” (*akademische Professionalisierung*) jest tożsamy przede wszystkim z uzawodowieniem obszaru aktywności zawodowej. Polega na ustanowieniu akademickiej dyscypliny (wprowadzenie edukacji dorosłych do programów kształcenia) oraz przekazie akademickich kwalifikacji, czyli działaniach, które obok rozbudowy infrastruktury instytucjonalnej, leżącej już w gestii podmiotów pozaakademickich, stanowią podstawę do uznania wykonywanych przez absolwentów czynności za profesję. Niemniej liczni badacze podkreślają, że o „akademickiej profesjonalizacji” w edukacji dorosłych można mówić dopiero wówczas, gdy instytucje szkolnictwa wyższego, obok przekazu wiedzy merytorycznej z zakresu andragogiki, umożliwiającej zdobycie formalnych kwalifikacji do wykonywania zawodu, zapewniają studiującym osobom przestrzeń do rozwoju kompetencji osobistych (Buschle, Tippelt, 2015; *Schüßler, Egetenmeyer*, 2018). Zasadniczo sytuują oni poprzeczkę bardzo wysoko, postulując, by akademickie studia edukacji dorosłych stanowiły swoiste przedpole przyszłej praktyki zawodowej poprzez umożliwienie studentom doświadczenia, czym edukacja dorosłych jest, na czym polega specyfika nauczania-uczenia się osób dorosłych, czego studia te oczekują od nauczyciela *etc.* Uniwersytety czy jednostki organizacyjne edukacji dorosłych jako podmioty przynależące do profesji mają zatem zadbać o socjalizację zawodową przyszłych profesjonalistów, inspirować rozwój ich wszechstronnych kompetencji, w tym zdolność do scalania wiedzy teoretycznej z praktyczną. Współcześnie dyskurs profesjonalizacyjny zgodnie akcentuje kapitalne znaczenie kształcenia akademickiego jako podstawy efektywnego działania w praktyce edukacyjnej i ustawicznego doskonalenia zawodowego, przypisując fazie edukacji akademickiej doniosłe miejsce w biografiach zawodowych edukatorów dorosłych (Sauer-Schiffer, 2000; Seitter, 2009). Badacze wskazują również na zasadność ujednolicenia nazewnictwa kierunków studiów kształcących specjalistów edukacji dorosłych. Wyodrębnienie się różnych specjalności akademickich, umożliwiających nabycie specyficznych kwalifikacji zawodowych wpisujących się w dziedzinę pracy pedagogicznej z dorosłym uczniem, odpowiada wprawdzie potrzebom silnie zróżnicowanej praktyki edukacyjnej, niemniej osłabia ogólnospołeczny i polityczno-oświatowy odbiór profesji, a tym samym głos edukatorów dorosłych w sprawach dotyczących ich jako

grupy zawodowej i problematyki edukacji dorosłych w ogóle (Egetenmeyer, Schübler, 2014). Zgłaszane niegdyś propozycje, aby wspólnym mianownikiem akademickich działań profesjonalizacyjnych, podejmowanych w obrębie edukacji dorosłych, uczynić wizerunek człowieczeństwa, podkreślający humanistyczny rdzeń oraz charakter zawodu i zawrzeć ten aspekt w nazwie specjalności (Nuissl, 1995), nie znalazły kontynuacji.

Badacze zajmujący się problematyką akademickiej profesjonalizacji w edukacji dorosłych poświęcają również wiele uwagi zmianom strukturalnym w ofertach akademickich, sprowokowanym Procesem Bolońskim. Na poziomie studiów licencjackich odnotowuje się znikomą obecność kierunków kształcących edukatorów dorosłych (Graeßner, Walber, 2007), podczas gdy ich oferta na studiach magisterskich rozrasta się imponująco, przy czym pod uwagę brane są również te kierunki kształcące specjalistów w konkretnych specjalnościach, w których nazwie nie pojawia się termin „edukacja dorosłych” (np. animator kultury, menedżer instytucji oświatowej, moderator). Zasadniczo istnieje jednorodność co do tego, że większość stanowisk pracy o charakterze pedagogicznym w edukacji dorosłych wymaga ukończenia studiów drugiego stopnia, co koreluje z ogólną tendencją w Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego (Lattke, 2007). Niemniej Proces Boloński zaowocował także nowymi formami studiów edukacji dorosłych, które w dużym stopniu kierują się wytycznymi europejskiej polityki oświatowej (Schübler, Egetenmeyer, 2018). „Zauważalny jest przede wszystkim wzrost zainteresowania praktyków edukacji dorosłych różnymi formami studiów magisterskich i podyplomowych, w tym realizowanych na odległość i uznających, w ramach określonych procedur, praktykę i doświadczenie zawodowe jako nieformalnie zdobytą kompetencję, która otwiera możliwość uczestnictwa w edukacji akademickiej także osobom nie posiadającym świadectwa maturalnego. W krajach związkowych obowiązują w tej kwestii zróżnicowane regulacje prawne. Przykładowo, w Hamburgu prawo przewiduje m.in. możliwość podjęcia studiów magisterskich przez osoby zajmujące kierownicze stanowiska w różnych zawodach, a nie dysponujące dyplomem ukończenia studiów pierwszego stopnia, po spełnieniu przez nie określonych warunków. Aktualnie w Niemczech co trzecie studia magisterskie edukacji dorosłych mają charakter studiów dla pracujących” (Witt, Müller, 2015, za: Arnold, Nuissl, Rohs, 2017) albo inaczej, dla „dorsłych uczących się” (Mark, Pouget, Thomas, 2003) lub „nie-tradycyjnych studentów” (Schuetze, Wolter, 2003) lub jeszcze inaczej, „uczących się przez całe życie” (Slowey, Schuetze, 2012). Popularność łączenia pracy zawodowej ze studiowaniem może świadczyć o tym, że osoby pracujące w instytucjach edukacji dorosłych wiążą z nią swoją przyszłość zawodową. Zresztą statystyki wskazują na utrzymującą się stabilną sytuację oferentów edukacji dorosłych na rynku oświatowym (Reichart, Lux, Huntemann, 2018) oraz zrównoważony rozwój aktywności edukacyjnej osób dorosłych (Bilger, Behringer, Kuper, Schrader, 2017), co stanowi dobrą prognozę dla profesji edukatora dorosłych.

Uznawanie i certyfikowanie kompetencji. Za nie mniej istotny wskaźnik świadczący o znaczeniu instytucji edukacji dorosłych oraz randze profesjonalizacji kadry pedagogicznej pracującej z dorosłą osobą uczącą się można przyjąć rosnące

zainteresowanie osób zatrudnionych w instytucjach edukacji dorosłych poddaniem się procedurom uznania i certyfikacji kompetencji nabytych poza formalnym systemem edukacji, choć liczba prowadzonych postępowań utrzymuje się nadal na przejrzystym, umiarkowanym poziomie (Gruber, 2018). Jak pokazują wyniki badań empirycznych (Schlüter, 2011), kompetencje osób pracujących w edukacji dorosłych są znacznie bardziej zróżnicowane niż w przypadku osób zatrudnionych w obszarze pracy oświatowej z dziećmi i młodzieżą bądź w ogóle w formalnym systemie edukacji. Edukatorzy dorosłych rozwijają je głównie poprzez uczestnictwo w przeróżnych kursach realizowanych w ramach ofert edukacji pozaformalnej oraz praktykę zawodową w różnorodnych przestrzeniach społecznych, w kulturze, gospodarce i innych obszarach. Odmienność ich profili kompetencyjnych oraz dróg pozyskiwania kwalifikacji i kompetencji uniemożliwiają zresztą ujednoczenie uregulowań dotyczących zatrudnienia w sektorze edukacji dorosłych i nie są pomocne ani w kreowaniu powszechnego wizerunku specjalisty edukacji dorosłych i formalnego uznania jego profesji, ani w działaniach mających na celu wypracowanie struktury zawodu i sylwetki zawodowej (Gieseke, Nittel, 2014). W obliczu tych dylematów, związanych w pierwszym rzędzie z koniecznością wypracowania modelu ewidencji „biograficznie nawarstwiających się kompetencji” (Seitter, 2009, s. 11), niemieckie środowiska naukowo-badawcze wyrażają aprobatę dla inicjatyw zmierzających do rozbudowy systemu uznawania i certyfikacji kompetencji, postrzegając w nim możliwości wyjścia z impasu. Na rok 2019 przewidziana jest publikacja wyników trzyletniego projektu badawczego, którego zespół (badacze z Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych oraz przedstawiciele ośmiu ogólnoniemieckich instytucji edukacji ogólnej i zawodowej) (DIE, 2019) wypracował jednolity system uznawania i certyfikacji kompetencji. Jego wprowadzenie w życie nie oznacza zakończenia prac nad tą problematyką, przeciwnie, przed obszarem badań otwierają się nowe zadania, zwłaszcza w zakresie monitorowania, walidacji, uaktualniania i podnoszenia jakości tego systemu w obliczu zmian społecznych i gospodarczych narzucających wymóg ciągłego modyfikowania pożądaných zestawów kompetencji osób pracujących w edukacji dorosłych (Gruber, 2018).

Zakończenie: Dorobek niemieckich badań empirycznych nad profesjonalizacją w edukacji dorosłych jawi się – z perspektywy polskiej – jako bogaty i wszechstronny. Jego pierwszego kompleksowego przeglądu dokonano już pod koniec lat 70. ubiegłego wieku (Vath, 1979). Problematyka ta znalazła silny akcent w ogłoszonym dwie dekady później „Memorandum badawczym dla edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego” (Arnold, Faulstich, Mader, Nuissl v. Rein, Schlutz, 2000), które zidentyfikowało i uporządkowało główne nurty badawcze oraz nakreśliło dalsze kierunki badań nad profesjonalizacją. Także w najnowszych kompendiach wiedzy o edukacji dorosłych i kształceniu ustawicznym (Tippelt, v. Hippel, 2018; Tippelt, Schmidt-Hertha, 2018) przypada problematyce profesjonalizacji doniosłe miejsce; jej poszczególne aspekty omawiane są z wielu perspektyw przez badaczy reprezentujących różne ośrodki naukowo-badawcze, specjalizujące się w różnych obszarach edukacji (edukacja ogólna,

edukacja językowa, zawodowa, obywatelska etc.). Co charakterystyczne, zagadnienia związane z profesjonalizacją edukatorów dorosłych zajmują coraz więcej miejsca także w myśli naukowej i badaniach empirycznych prowadzonych poza głównym nurtem eksploracji kwestii uzawodowienia w edukacji dorosłych. Przykładowo, przegląd badań nad edukacją kulturalną/kulturową w Niemczech (Bockhorst, Reinwand, Zacharias, 2012) podnosi profesjonalizm do rangi pierwszoplanowego zadania we wszystkich niemal jej obszarach (edukacja muzyczna, muzealna, teatralna, taneczna, medialna etc. w instytucjach działających w systemie edukacji formalnej i pozaformalnej), także w pracy o charakterze socjokulturowym (środowiska uszkodzone pod względem edukacyjnym, migranci, osoby starsze etc.). Zasadniczo badacze artykułują potrzebę intensyfikacji studiów nad profesjonalizacją, podkreślając specyfikę wymogów kompetencyjnych wobec edukatorów dorosłych, wynikającą nie tyle z dydaktyk szczegółowych, ile różnorodności uczestników ofert edukacyjnych (pochodzenie społeczne, etniczne, status społeczny, wiek, wykształcenie, styl życia, zainteresowania i potrzeby edukacyjne etc.). Z kolei środowiska praktyków edukacji dorosłych wyrażają opinię, że nauka nie nadąża za dynamicznym rozwojem sektora edukacji dorosłych. Deficytowe są nawet dane ewidencyjne dotyczące liczby osób wykonujących ten zawód, miejsca ich zatrudnienia, posiadanych kwalifikacji czy zajmowanych stanowisk (Kraft, 2018). Dotychczasowe badania wskazują, że w edukacji dorosłych jest zatrudnionych znacznie więcej niż milion nauczycieli (WSF, 2005); brakuje natomiast wiedzy na temat wielkości zatrudnienia w innych obszarach, wpisujących się w profil pracy instytucji edukacji dorosłych, jak choćby: planowanie oferty, zarządzanie, poradnictwo dla osób uczących się. Te deficyty, choć dotkliwe, ponieważ dewaluuują szeroko rozumianą profesję edukatora dorosłych, nie zajmują jednak w aktualnej dyskusji priorytetowego znaczenia. Problematykę profesjonalizacji w edukacji dorosłych zdominowało pytanie o programy kształcenia/kwalifikowania i profile kompetencyjne edukatorów dorosłych w obliczu nowego paradygmatu, akcentującego orientację na wynik procesu nauczania-uczenia się i rozwój kompetencji uczestniczących w nich osób (Fuchs, 2015).

Bibliografia

1. Arnold R., Faulstich P., Mader W., Nuißl von Rein E., Schlutz E. (red.), *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*, DIE, Frankfurt am Main 2000.
2. Arnold R., Nuißl E., Rohs M., *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2000.
3. Bilger F., Behringer F., Kuper H., Schrader J. (red.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*, wbv, Bielefeld 2017.
4. Bockhorst V.-I., Reinwand W., Zacharias W. (red.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, Springer VS, Wiesbaden 2012.
5. Buschle C., Tippelt R., *Professionelle Erwachsenenbildner_innen. Ein Beruf zwischen Fremdanforderungen und reflexiver Kompetenz*, [w:] N. Justen, B. Mölders (red.). *Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis - Entwicklungslinien – Herausforderungen*, Barbara Budrich Publishers, Opladen 2015, s. 41–58.

6. DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), *GRETA. Kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar*, DIE, Bonn 2019.
7. Dollhausen K., Schrader J., Weiterbildungsorganisationen, [w:] J. Dinkelaker, A. v. Hippel (red.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, W. Kohlhammer, Stuttgart 2015, s. 174–182.
8. Egetenmeyer R., Schübler I., *Academic professionalisation in Master's programmes in adult and continuing education: Towards an internationally comparative research design*, [w:] S. Lattke, W. Jütte (red.), *Professionalisation of adult educators. International and comparative perspectives*, Peter Lang, Frankfurt 2014, s. 91–103.
9. Fuchs S., Was müssen Lehrkräfte können? Kompetenzanforderungen an Lehrende und pädagogisches Personal in der Weiterbildungspraxis. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2015, 22, s. 27–29.
10. Gieseke W., Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, [w:] R. Tippelt, A. v. Hippel (red.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Springer VS, Wiesbaden 2018, t. 2, s. 1051–1069.
11. Gieseke W., Nittel D., (Zwischen-)Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Ein zweistimmiger Kommentar. *Blätter für Volksbildung*, 2014, 1, s. 7–16.
12. Graeßner G., Walber M., Stichwort BA/MA – Studiengänge zu Erwachsenen- und Weiterbildung, *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2007, 3, s. 20–21.
13. Gruber E., Kompetenzanerkennung und -zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige, [w:] R. Tippelt, A. v. Hippel (red.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Springer VS, Wiesbaden 2018, t. 2, s. 1089–1108.
14. Hartz S., *Biographizität und Professionalität. Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004.
15. Hippel A. v., Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien, *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2011, 1, s. 45–57.
16. Kraft S., Berufsfeld Weiterbildung, [w:] R. Tippelt, A. v. Hippel, *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Springer VS, Wiesbaden 2018, t. 2, s. 1109–1127.
17. Lattke S., *Studiengänge Erwachsenenbildung in Europa*, DIE, Bonn 2007, <https://www.die-bonn.de/doks/lattke0701.pdf> (dostęp 10.01.2019).
18. Mark R., Pouget M., Thomas E. (red.), *Adults in higher education. Learning from experience in the new Europe*, Peter Lang, Oxford 2003.
19. Nuissl E. (red.), *Standortfaktor Weiterbildung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1995.
20. Przybylska E., *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2014.
21. Reichart E., Lux Th., Huntemann H., *Volkshochschul-Statistik. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017*, wbv, Bielefeld 2018.
22. Rosenblatt B. v., Thebis F., *Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung*, BMBF, Berlin 2004.
23. Sauer-Schiffer U., *Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung*, Waxmann, Münster, New York, München, Berlin 2000.
24. Schlüter A., Erfolgsfaktoren für den Einstieg in Leistungsfunktionen in der Erwachsenenbildung, [w:] A. Schlüter (red.), *Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust. Zur*

Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Generationen- und Geschlechterverhältnisse, Barbara Budrich, Opladen/Farmington Hills 2011, s. 55–80.

25. Schutze H.-G., Wolter A., Higher education, non-traditional students and life-long learning in industrialized countries, *Das Hochschulwesen*, 2003, 5, s. 183–189.
26. Schüßler I., Egetenmeyer R., Akademische Professionalisierung – zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland, [w:] R. Tippelt, A. v. Hippel (red.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Springer VS, Wiesbaden 2018, t. 2, s. 1072–1088.
27. Seitter W., ProfessionalitätSENTWICKLUNG als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiografische Kompetenzaufschichtung, [w:] W. Seitter (red.), *ProfessionalitätSENTWICKLUNG in der Weiterbildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009, s. 11–16.
28. Seitter W., Profession und Professionalität, [w:] J. Dinkelaker, A. v. Hippel (red.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, W. Kohlhammer, Stuttgart 2015, s. 87–92.
29. Slowey M., Schutze H.-G. (red.), *Global Perspectives on higher education and lifelong learners*, Routledge, London 2012.
30. Tietgens H., Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung, [w:] H. Tietgens (red.), *Bilanz und Perspektiven. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschulen*, Westermann, Braunschweig 1968, s. 185–210.
31. Tippelt R., Hippel, v. A., (red.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* Springer VS, Wiesbaden 2018, t. 1 i 2.
32. Tippelt R., Schmidt-Hertha B. (red.), *Handbuch Bildungsforschung*, Springer VS, Wiesbaden 2018, t. 1 i t. 2.
33. Vath R., Berufsforschung: Der Beruf des Erwachsenenpädagogen, [w:] H. Siebert (red.), *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*, Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler 1979, s. 108–139.
34. Witt S., Müller A.-L., *Dokumentation der Studienangebote der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter Berücksichtigung von berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen in Österreich*, DIE, Bonn 2015 <https://www.die-bonn.de/doks/2015-studiengang-02.pdf> (dostęp 10.01.2019).
35. WSF (Wirtschafts- und Sozialforschung), *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung*, WSF, BMBF, Kerpen 2005.

prof. dr hab. Ewa PRZYBYLSKA – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Katedra Edukacji i Kultury