

Ewa Przybylska

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego
w Warszawie
ORCID: 0000-0001-8338-5484

Danuta Wajsprych

Wyższa Szkoła Bankowa
w Gdańsku
ORCID: 0000-0001-7555-1032

Pokolenia odkryte i nieodkryte. Wgląd w niemieckie badania edukacyjne nad dzieciństwem, młodością, dorosłością i starością

Celem artykułu jest ustalenie przesłanek dla znaczenia i roli badań edukacyjnych nad poszczególnymi fazami życia / pokoleniami na przykładzie przeglądu badań w RFN. Eksplorowanie tej problematyki pozwala, zdaniem autorek, na umiejscowienie procesów uczenia się w perspektywie zmiennych społecznych i kulturowych, co dla praktyki edukacyjnej ma fundamentalne znaczenie, wskazuje bowiem na możliwości samodzielnego planowania i działania na rzecz całościowego rozwoju oraz inspirowania i organizowania rozwoju innych osób. Ewolucja ujęć niemieckich dyskursów nad dzieciństwem, młodością, dorosłością i starością, wytwarzając na swój własny sposób określoną narrację badawczą, perspektywę problemową, sposób i zakres prowadzonych badań, pozwala na ustalenie dynamiki zmian w podstawach ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych tych badań oraz wyłonienie pól problemowych białych/pustych, koniecznych do zagospodarowania w perspektywie całościowego uczenia się.

Słowa kluczowe: pedagogika ogólna, badanie edukacyjne, cykl życia, pokolenie, uczenie się przez całe życie

Pole problemowe wypowiedzi

Celem naszej wypowiedzi jest uporządkowanie/przedstawienie dotychczasowego stanu wiedzy o dynamice i kierunkach niemieckich badań edukacyjnych nad poszczególnymi okresami/fazami życia człowieka oraz próba odpowiedzi na pytanie, na ile wiedza ta pozwala planować i skutecznie realizować procesy całości-

ciowego uczenia się. Mówiąc inaczej, kluczowe obszary problemowe niniejszego artykułu zawierają się w pytaniach: jaka jest istota, sens i znaczenie badań edukacyjnych nad poszczególnymi fazami życia? W jakim zakresie istnieje spójność założeń ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych dotyczących dzieciństwa, młodości, dorosłości i starości jako obszarów eksploracji badawczych? Czy istnieje transformacyjny aspekt tych badań, czyli czy badaniom tym towarzyszy zaangażowanie i aktywny udział w rekonstruowaniu obrazu pokoleń generacyjnych i w działaniu na rzecz poprawy procesów własnego rozwoju i uczenia się przez całe życie? W ocenie auterek tak zarysowane pole problemowe wypowiedzi w połączeniu z dynamiką dyskursów badawczych w RFN pozwolą na umiejscowienie procesów uczenia się w perspektywie zmiennych społecznych i kulturowych, co dla praktyki edukacyjnej ma fundamentalne znaczenie, zwłaszcza dlatego, że wskazuje na możliwości samodzielnego planowania i działania na rzecz własnego całozyciowego rozwoju oraz inspirowania i organizowania rozwoju innych osób.

Ustalenia terminologiczne

Terminy „pokolenie” czy „generacja pokoleniowa” zyskały w kontekście edukacyjnym na znaczeniu wraz z popularyzacją idei uczenia się przez całe życie w drugiej połowie XX wieku, chociaż zarówno „pokolenie”, jak i „edukacja” stanowią dwa podstawowe pojęcia pedagogiczne, które już we wcześniejszych epokach przyciągały uwagę myślicieli. „Pokolenie” budzi różne konotacje w naukach społecznych, biologicznych, literaturoznawstwie (np. Pokolenie Kolumbów).

Współcześnie termin „pokolenie” zagościł w języku potocznym, ale pozostaje również kategorią absorbującą uwagę badaczy, tworzących jego rozliczne definicje i metafory, zwłaszcza w odniesieniu do pokolenia młodych. Specyfice pokoleniowej wiele uwagi poświęca psychologia rozwoju człowieka, dążąca do rozpoznania jego rozwoju przez pryzmat okresów życia, tworzących sekwencyjny wzór indywidualnego rozwoju lub – w drugim podejściu – do ujęcia różnych kategorii zachowań lub funkcji (myślenie, percepcja, cechy działania i in.), dających wgląd w zmiany zachodzące na przestrzeni życia w procesach związanych z wybranymi aspektami ludzkiej działalności (Harwas-Napierała i Trempała, 2000). W nauce nie ma zgodności co do liczby wyróżnianych stadiów rozwoju, tym bardziej co do przedziałów wieku przypadających na poszczególne stadia. Nauki o wychowaniu (w polskiej literaturze przedmiotu) preferują wykorzystanie zintegrowanej wiedzy o teoriach i modelach rozwojowych człowieka, obejmującej wszystkie fazy od niemowlęctwa po starość włącznie. Przykładem takiej zintegrowanej wiedzy wykorzystywanej w praktyce edukacyjnej jest schemat izomorfizmu stadiów rozwojowych człowieka obejmującego teorie, jak: teoria potrzeb Abrahama Masłowa, teoria struktur poznawczych Jeana Piageta, teoria rozwoju społeczno-moralnego (normatywnego) Lawrence’a Kohlberga i teoria rozwoju tożsamościowego Erika Eriksona (Jasińska-Kania, 1983). Istotne też dla badań nad rozwojem człowieka w kontekście procesów uczenia się stały się teorie uspołecznienia (Sztompka, 2005) oraz podmiotowości (Obuchowski, 2001), osadzające badania edukacyjne w paradygmacie konstruktywistycznym, który ujmował osoby uczące się, niezależnie od fazy rozwojowej, w podmiotowym standardzie waluacji.

Teza o izomorfizmie rozwojowym człowieka stała się istotna dla badań edukacyjnych o tyle, że zmieniła ich perspektywę ontologiczną, epistemologiczną, także metodologiczną. Człowiek, jego natura, przebieg i tempo rozwoju w poszczególnych fazach, ukazywane i odczytywane są nie tylko przez pryzmat imperatywu biologicznego, ale także w kontekście antropologiczno-kulturowym, historycznym i społecznym. Oznacza to traktowanie poszczególnych okresów rozwojowych (dzieciństwo, młodość, dorosłość i starość) jako zjawisk/konstruktorów społecznych, których charakter i czas trwania determinują czynniki kulturowe oraz warunki społeczne. Podlegając ciągłej zmianie w sensie antropologicznym, nie stanowią one konstruktorów naturalnych, uniwersalnych, homogenicznych; mogą istnieć w nieskończonych i niemożliwych do zidentyfikowania formach (Jenks, 2008). Człowiek natomiast, jako osoba ucząca się w poszczególnych fazach życia, jawi się tu nie jako pasywny przedmiot struktury społecznej, lecz jako aktywny aktor, konstruktor własnego życia i rozwoju.

Dla potrzeb niniejszej wypowiedzi przyjmujemy potoczną periodyzację okresów ludzkiego życia, dzieląc je na cztery zasadnicze etapy: okres dzieciństwa, młodości, dorosłości i starości. Każdy okres rozwojowy, zgodnie z tym co zostało już powiedziane, rozumiemy jako fenomen społeczno-kulturowy, podporządkowany w swoich formach wymiarom historycznym i społecznym. Upoważnia nas to niejako do zamiennego stosowania pojęcia „okres rozwojowy” z pojęciem „pokolenie”, które w makrowymiarze oznacza wspólną lokalizację w procesie społecznym i historycznym, zaś w mikrowymiarze — samodefiniowanie się w opozycji do innych: starsze generację do młodszych i odwrotnie — młodsze do starszych (Ortega, 1992). Tak definiowane pokolenie przypomina, jak zauważa Ortega, niekończącą się opowieść o kontynuacji i zmianie, o przekazywaniu norm, wartości, wzorów kulturowych zachowań, ale i o konstruowaniu nowych idei, postaw w procesach uczenia się przez całe życie jako odpowiedzi na zmiany kulturowe, społeczne, ekonomiczne.

Dynamika badań nad pokoleniami w Niemczech

W kulturze niemieckiej termin *Generation*, oznaczający po polsku ‘pokolenie’, doszedł do głosu szczególnie silnie w twórczości Friedricha Schleiernachera i Immanuela Kanta, którzy zgodnie uznali, że wychowanie jest kwestią międzypokoleniową, i postulowali, by generacja ludzi starszych dążyła — poprzez odpowiednie wychowanie — do doskonalenia rodzaju ludzkiego i realizacji ideału człowieczeństwa. Schleiernacher (2000, s. 9, za: Stępkowski, 2010, s. 129) pisał:

Rodzaj ludzki składa się z pojedynczych istot, które przechodzą pewien cykl na ziemi i z niej potem znikają. Dokonuje się to w ten sposób, że wszystkich należących jednocześnie do określonego cyklu można podzielić na generację starszą i młodszą, z których pierwsza wcześniej opuszcza ziemię. [...] Duża część czynności starszego pokolenia ma za odbiorcę młode pokolenie; są one tym bardziej niedoskonałe, im mniej wiadomo, co się robi i dlaczego to się robi.

Współmiernie, w perspektywie międzypokoleniowej, postrzegają wychowanie Kant (1999, s. 42): „Człowiek wychowany bywa tylko przez ludzi, którzy także podlegali wychowaniu. Przeto brak karności i nauczania u niektórych ludzi czyni z nich złych przewodników dla swoich wychowanków”.

Zarówno Schleiermacher, jak i Kant dostrzegali w międzypokoleniowym wychowaniu dwa pedagogiczne wymiary: wychowanie w rodzinie oraz wychowanie poza rodziną. Schleiermacher (1983) podkreślał, iż rola szkoły polega na przekazie wiedzy, zwłaszcza treści dotyczących życia publicznego, zaś domu rodzinnego na kształtowaniu religijnym i etycznym. Kant (1982) chciał, by wychowanie w szkole stanowiło dopełnienie wychowania w rodzinie. Obu filozofów łączyło przekonanie o niesymetryczności pokolenia młodych i starszych, obaj przypisywali przewagę pokoleniu dorosłych. Dopiero w XX wieku, za sprawą Wilhelma Flitnera (1989), dochodzi do zmiany opcji: młodzi zaczynają być utożsamiani z innowacyjnością, którą sami generują, podczas gdy pokoleniom starszych przypada głównie odpowiedzialność za przekaz dziedzictwa kulturowego (Stępkowski, 2010).

Nowe przestrzenie badań nad dzieciństwem

Edukacja dziecka jako przedmiot refleksji pedagogicznej, socjologicznej i psychologii rozwoju zaistniała w Niemczech stosunkowo niedawno, bo dopiero przed ćwierćwieczem (Gloger-Tippelt, 2018). Niemniej towarzyszące jej w ostatnich niespełna trzech dekadach zainteresowanie społeczne, polityczne i naukowe umożliwiło dynamiczny wzrost zasobów wiedzy na temat uczenia się od najmłodszych lat i włączania dziecka w proces uczenia się przez całe życie. Za terminami *edukacja*, *opieka* i *wychowanie* kryją się obecnie zarówno różnorodne koncepcje podejścia do zróżnicowanych pod względem wieku grup społecznych, jak i różnych obszarów społecznego funkcjonowania człowieka, np. uczenia się w środowisku rodzinnym czy pozarodzinnym (np. instytucjonalnym). Inspiracji do rozwoju myśli naukowej o edukacji dziecka należy doszukiwać się zwłaszcza w inicjatywach politycznych; zapoczątkowały ją najpierw dokumenty: *Powszechna deklaracja praw człowieka* czy *Konwencja o prawach dziecka*, następnie podejmowane przez kolejne rządy w Niemczech inicjatywy na rzecz rozbudowy i poprawy jakości opieki nad małym dzieckiem w żłobkach i przedszkolach (profesjonalizacja pedagogów, unaukowanie edukacji małego dziecka, debaty o kompetencjach rozwijanych w najwcześniejszych okresach życia, rzutujących na jego kolejne fazy itp.) (Gloger-Tippelt, 2018). Nie bez znaczenia są tu również zmiany kulturowe, transformacja struktur organizacyjnych, przeobrażenia osobowościowe oraz modelu rodziny. Zmieniające się wyobrażenia o rodzicielstwie, konieczność powiązania różnych ról społecznych przez rodziców, ich niepewność odnośnie do skutecznych strategii wychowawczych, wreszcie rozpoznanie znaczenia socjalizacji pierwotnej i uczenia się nieformalnego w środowisku rodzinnym w kontekście karier edukacyjnych i życiowych jednostek, zwróciły uwagę badaczy na edukację małego dziecka w kontekstach społecznych. Zasadniczo do popularności wczesnych faz życia w obszarze badań nad edukacją przyczynił się szereg różnych kierunków naukowo-badawczych (Corell i Lepperhoff, 2013): badania neurokognitywistyczne, podkreślające intensywność rozwoju mózgu w pierwszych latach życia dziecka czy kształtowanie się „neuralnej architektury mózgu” w interakcjach ze światem społecznym (Braun, 2012);

badania nad kompetencjami uczniów, tu zwłaszcza międzynarodowe badania porównawcze, wskazujące na konieczność tworzenia dzieciom możliwie jak najwcześniej optymalnych warunków do uczenia się, celem uniknięcia poszkodowania edukacyjnego i społecznego w ciągu całego życia (BMFSF, 2013); projekty badawcze generujące modele opieki dziennej nad małymi dziećmi, integrujące opiekę w środowisku rodzinnym i pozarodzinnym (Ahnert i in., 2006); badania empiryczne nad jakością opieki nad małymi dziećmi, ukierunkowane na profesjonalizm wychowawców i pedagogów oraz płynne przejście dziecka z przedszkola do szkoły (Roßbach, 2005), w tym rolę pedagogów w kształtowaniu kompetencji językowych dzieci, także dzieci z tłem migracyjnym (Mayer i in., 2013). Holistyczne spojrzenie na obszar badań nad edukacją dziecka ukierunkowuje uwagę niemieckich badaczy na następujące aspekty wymagające uwzględnienia w projektach badawczych (Gloger-Tippelt, 2018): Po pierwsze, dzieciństwo należy rozpatrywać w kontekście społecznym, biorąc pod uwagę, z jednej strony, samo dziecko, z drugiej zaś, najbliższe mu osoby w środowisku rodzinnym i instytucjach opiekuńczych. Aktualnie rysują się dysproporcje pomiędzy rozległą eksploracją zagadnień związanych z profesjonalizacją wychowawców i opiekunów w instytucjach a zaniedbanym obszarem kompetencji wychowawczych dorosłych członków rodziny. Po drugie, akcentuje się, że w okresie wczesnego dzieciństwa warunki do edukacji tworzą najbliższe dziecku osoby z otoczenia rodzinnego, podczas gdy z biegiem lat ono samo staje się podmiotem aktywności, samodzielnie decydując o swoich zainteresowaniach edukacyjnych. Wsparcie zewnętrzne zostaje zastąpione operatywnością dziecka, które staje się kreatorem swojej ścieżki edukacyjnej. Po trzecie, zwraca się uwagę na konieczność konstruowania teorii pedagogicznych i praktyki edukacyjnej w nawiązaniu do wyników badań naukowych nad biologicznym i psychospołecznym rozwojem człowieka.

Niewątpliwie na kierunki badań edukacyjnych nad dzieciństwem wpływ wywiera empirycznie ugruntowane przekonanie o konieczności rozwoju przez współczesne dzieci coraz bardziej złożonych i kompleksowych umiejętności, warunkujących ich życiowe szanse i funkcjonowanie także w kolejnych fazach życia (Melhuish, 2013). Dobrze rozpoznane są już następstwa ubóstwa ekonomicznego, społecznego, kulturowego i edukacyjnego na ludzkie kariery zawodowe, partycypację społeczną, sytuację zdrowotną itp. (Füssenich, 1995; Bremer, 2010). W dyskursie naukowym pojawia się argumentacja nawiązująca zarówno do zaprzepaszczania talentów i marnotrawstwa środków publicznych przeznaczanych na zasiłki dla osób o niskich kwalifikacjach zawodowych, jak i bezpośrednio, do opłacalności inwestycji w edukację najmłodszych pokoleń, zwłaszcza dzieci w wieku przedszkolnym, które – jak dowodzą badania empiryczne – przynoszą większe korzyści niż inwestycje w edukację dzieci w wieku szkolnym (Heckman, 2006). Ta niemal powszechna współcześnie narracja spotyka się z krytyką badaczy, dopominających się, by pedagogika i badania edukacyjne koncentrowały się przede wszystkim na dobru dziecka „tu” i „teraz” (Klinkhammer, 2010), nie zaś jego przyszłości, widzianej przez pryzmat pozycji na rynku pracy i wkładu w rozwój gospodarczy państwa.

Młodość – samoidentyfikacja, formy ryzyka, tożsamość

Badania nad młodzieżą jako autonomiczny obszar badawczy nie mają w Niemczech długiej tradycji. Świadczą o tym choćby kompleksowe przeglądy badań edukacyjnych z lat 70. i 90. ubiegłego wieku, w których ani nie pojawia się kategoria młodzieży, ani jej problematyka nie zostaje ujęta w osobnym rozdziale (Beck i Kell, 1991). Wprawdzie zagadnienia związane z młodzieżą (np. uczenie się i osiągnięcia szkolne, kapitał społeczny a procesy uczenia się, kwalifikowanie na rzecz rynku pracy itd.) przyciągały już wówczas uwagę badaczy, niemniej studia nad tą populacją podporządkowywano problematyce przekrojowej wylaniającej się ze struktury systemu oświaty (nauczanie na poziomie szkoły podstawowej, średniej, zawodowej itd.). Obok instytucji edukacyjnych charakter badań nad młodzieżą kształtowały poszczególne subdyscypliny pedagogiczne (Krüger i in., 2018). Dopiero w latach 80. XX wieku, wraz z przesunięciem akcentów z edukacji instytucjonalnej na światy ludzkiego życia i uczenie się nieformalne, młodzież jako kategoria badawcza zyskała większą autonomię, stając się jednocześnie znacznie bardziej atrakcyjnym podmiotem badań edukacyjnych (Büchner i Brake, 2006). Opublikowany w 2016 roku przegląd badań nad uczeniem się nieformalnym (Rohs, 2016) zawiera nie tylko osobny rozdział poświęcony młodzieży (Düx i Rauschenbach, 2016), która jest pokoleniem przykuwającym uwagę badaczy eksplorujących niemal wszystkie obszary społecznego funkcjonowania człowieka: środowisko rodzinne (Schmidt-Wenzel, 2016), wolontariat (Düx i Sass, 2016), sport (Hansen, 2016), instytucje kultury (Schwan, 2016), świat pracy (Dehnbostel, 2016), polityki (Overwien, 2016), cyfrowych mediów (Abmann, 2016; Hoffhues, 2016) i in. Także w najnowszym, kompleksowym przeglądzie badań edukacyjnych (Tippelt i Schmidt-Hertha, 2018) badaniom nad młodzieżą przypadło eksponowane miejsce. Niezależnie od sumarycznego spojrzenia na empiryczne studia nad młodzieżą (Krüger i in., 2018) do dotyczącej jej problematyki odnoszą się sprawozdania z badań pedagogicznych (Zedler, 2018), socjologicznych (Allmendinger i in., 2018), psychologicznych (Götz i in., 2018), historycznych (Tenorth, 2018), filozoficznych (Ehrenspeck-Kolasa, 2018), ekonomicznych (Hummelsheim i Timmermann, 2018) czy politycznych i prawnych (Reuter, 2018). Ponadto młodzież jako kategoria badawcza pojawia się w licznych kontekstach naukowych eksploracji zagadnień związanych z edukacją szkolną (Dederling i Holtappels, 2018), pozaszkolną (Lüders i Riedle, 2018), zawodową (Harteis i Heid, 2018), międzykulturową (Gogolin, 2018), przejściem z jednego etapu nauczania na kolejny (Walther i Stauber, 2018), inkluzją społeczną (Gebhardt i Heimlich, 2018), edukacją zdrowotną (Hannover i Kleiber, 2018), ekologiczną (Gräsel, 2018), polityczną (Hafenegger, 2018), problematyką równości płci (Stanat i in., 2018). Jest w zasadzie obecna w każdym obszarze badań edukacyjnych, nawet rekapitulacja badań nad starością, akcentując zainteresowanie badaczy edukacją międzygeneracyjną, nie odzęguje się od problematyki młodzieży (Ecarius, 2018).

Tendencją charakterystyczną dla najnowszych badań nad młodzieżą zdaje się być ich ogniskowanie się wokół problematyki uczenia się, postrzeganej zarówno przez pryzmat uwarunkowań sprzyjających osiągnięciu (indywidualnie i społecznie) pożądaných efektów procesów uczenia się, jak i eliminacji barier społecznych, rzutujących na ludzkie kariery edukacyjne i życiowe. W tym kontekście badacze zajmują się przede wszystkim instytucjami edukacyjnymi, np. szkołami całonocnymi oraz – zwłaszcza w obliczu zmian demograficznych –

zmianami regionalnej infrastruktury edukacyjnej (Krüger i in., 2018). Nasila się również zainteresowanie nauki konsekwencjami postępującej globalizacji i wielokulturowości, przy czym perspektywa badawcza obejmuje zarówno problemy i ryzyka (Beck, 2006), spojrzenie na młodzież z tłem migracyjnym oraz pochodzącą ze środowisk poszkodowanych społecznie, jak i młodych ludzi, przed którymi integracja europejska i globalizacja otworzyły wyjątkowe szanse rozwoju i edukacji (np. Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego).

Profesjonalizacja badań nad dorosłością

Wydany przed czterema dekadami przegląd badań nad edukacją ustawiczną (Siebert, 1979) stanowi obszernie kompendium wiedzy naukowej wprowadzające w stan i perspektywy badawcze tego sektora edukacji. Na jego treść składają się gruntowne analizy istotnych i żywo wówczas dyskutowanych przez andragogów kwestii edukacyjnych. Ma miejsce rekapitulacja badań komparatystycznych, zyskujących w ostatnich dekadach XX wieku na znaczeniu i dynamice, badań nad polityką postrzeganą wówczas jako siła napędowa rozwoju i stabilizacji sektora edukacji dorosłych (Senzky, 1979), badań nad profesją edukatora dorosłych stanowiących wówczas novum w naukowej refleksji (Vath, 1979), badań nad socjalizacją zawodową (Duscheleit i in., 1979), nad interakcjami w grupach uczących się osób (Gerl, 1979), motywacją do uczenia się (Karl, 1979), mediami w edukacji dorosłych (Hüther, 1979), fluktuacją i odpadem uczestników ofert edukacyjnych (Schroeder, 1979) i wielu innych. Poszczególne obszary badawcze są przedstawione w tym opracowaniu w sposób holistyczny; autorzy wyjaśniają genezę, kierunki rozwoju, istotę badań, wyniki analiz i wyzwania stojące przed badaczami. Przegląd badań empirycznych w edukacji dorosłych, pierwszy tak kompleksowy i obszerny, usystematyzował jej dorobek i zasygnalizował nowe pola badawcze, wspierając tę młodą subdyscyplinę pedagogiczną w jej aspiracjach do osiągnięcia naukowej dojrzałości. Podobnie ogłoszone dwie dekady później „Memorandum Badawcze dla edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego” (Arnold i in., 2000) miało na celu zidentyfikowanie i uporządkowanie głównych nurtów badawczych w tej dziedzinie, w szczególności: usystematyzowanie wyników badań prowadzonych przez pojedyncze osoby i grupy, osiągnięcie porozumienia odnośnie do priorytetowych zagadnień badawczych w przyszłości, umożliwienie badaczom i środowiskom naukowym nawiązanie współpracy ogniskującej się wokół wspólnych zainteresowań naukowo-badawczych oraz uszczegółowienie profilu andragogiki, zwłaszcza dla ułatwienia komunikacji z ewentualnymi sponsorami projektowanych badań. Ostatecznie Memorandum wyznacza dla edukacji dorosłych / kształcenia ustawicznego pięć głównych kierunków badawczych, są to: 1) uczenie się dorosłych (procesy uczenia się na drodze indywidualnego rozwoju i życiowych strategii, uczenie się w różnych sytuacjach interakcji i transformacji, uczenie się w środowiskach społecznych, w świecie wirtualnym, instytucjach itp.); 2) struktury wiedzy i potrzeby w zakresie rozwoju kompetencji (dystrybucja wiedzy, rozwój kompetencji, badanie potrzeb, programy kształcenia); 3) profesjonalizm w edukacji dorosłych (nauczanie, praca z zastosowaniem mediów, planowanie, poradnictwo, zarządzanie, doskonalenie zawodowe itp.); 4) instytucjonalizacja (oferty i oferenci, uczące się organizacje, współpraca międzyinstytucjonalna, sterowanie edukacją itp.) oraz 5) system i polityka (ry-

nek, odpowiedzialność publiczna za edukację dorosłych, strategię polityki oświatowej, finansowanie, prawo, transparentność itp.).

W niespełna dwie dekady po ogłoszeniu Memorandum osiągnięcia niemieckiej andragogiki świadczą o jego ilościowej i jakościowej ewolucji. Szóste już (poprawione i rozszerzone) wydanie sztandarowego encyklopedycznego dzieła przedstawiającego dorobek niemieckiej edukacji dorosłych (Tippelt i v. Hippel, 2018) jest monumentalnym, liczącym ponad 1500 stron, systematycznym opracowaniem uwzględniającym historię edukacji dorosłych, jej teoretyczne założenia, strategię i metody badawcze, ramy instytucjonalne, finansowe oraz prawne. Wśród obszarów badawczych szczególnie ważne miejsce przypada profesjonalizacji oraz adresatom i uczestnikom edukacji dorosłych.

Seniorzy jako przypomniana przestrzeń badań edukacyjnych

Seniorzy są pokoleniem, które najwięcej zyskało na koncepcji uczenia się przez całe życie. Do wzrostu zainteresowania nauki tą populacją przyczyniły się także czynniki demograficzne (np. starzenie się społeczeństw), kulturowe (np. indywidualizacja biografii i koncepcji spędzania starości) oraz ekonomiczne (np. docenienie kapitału społecznego i kompetencji zawodowych osób starszych, przeświadczenie o korzyściach społecznych wynikających z uczestnictwa seniorów w ofertach edukacyjnych). W niemieckiej literaturze pedagogicznej wyraźnie rysuje się zjawisko podniesienia progu wkraczania w starość kobiet i mężczyzn; w przypadku jednych i drugich rozpoczyna się po 65. roku życia, ale pierwsze dwie jej dekady nazywane są „młodą starością” (Tesch-Römer i Wurm, 2009).

Nie sposób wymienić wszystkich kierunków badań edukacyjnych nad starością, stąd jedynie wskazanie na kilka projektów badawczych, charakterystycznych dla tego obszaru badań. Po pierwsze, są to studia empiryczne koncentrujące się wokół pytań o funkcje i efekty edukacji w starości (Iller, 2018). Bazując na założeniu, że zdolność do uczenia się i procesy uczenia się rozstrzygają o jakości życia ludzi starszych, badacze przyglądają się znaczeniu i potencjałowi edukacji. Przypisują jej różnorodne funkcje: trening umiejętności kognitywnych, czynnik integracji z rynkiem pracy i światem społecznym, profilaktyka zdrowotna, refleksja nad własnymi umiejętnościami i doświadczeniem, źródło dialogu międzypokoleniowego i zaangażowania w życie społeczeństwa (Iller, 2018; Köster, 2009). Drugi z kolei nurt badań edukacyjnych nad starością tworzą studia dotyczące uczestnictwa ludzi starszych w różnych obszarach edukacji i charakteru ich edukacyjnego zaangażowania. Panuje w nauce pełen konsens co do tego, że aktywność edukacyjna w starości jest nie tyle determinowana wiekiem, ile biografii (edukacyjną) jednostki oraz jej indywidualnym wysiłkiem na rzecz utrzymania aktywności lub jej poprawy w sytuacji obniżania się sprawności (Kruse i Wahl, 2010). Dobrze rozpoznano już szerokie uwarunkowania aktywności edukacyjnej ludzi starszych (wykształcenie, motywacja, doświadczenie w uczeniu się, postawa wobec edukacji); jedna z typologii rozróżnia między typem dorosłego ucznia zorientowanego na dobro ogółu i solidarność, typem utylitarystycznym, typem społeczno-emocjonalnym oraz typem samoabsorbującym – kontemplatywnym (Tippelt i in., 2009). Z przynależnością do określonego typu

wiążą się rozmaite treści i oczekiwania wobec edukacji, które wpływają na decyzję o podjęciu aktywności edukacyjnej lub jej zaniechaniu.

Kolejny obszar badań nad edukacją seniorów skupia się na identyfikacji i pomiarze kompetencji potrzebnych im do satysfakcjonującego funkcjonowania w różnych środowiskach społecznych (Friebe i in., 2014). Innowacja realizowanych badań polega na odejściu od postrzegania starości przez pryzmat tradycyjnych kompetencji oczekiwanych od ludzi w wieku produkcyjnym w kierunku szczegółowej analizy sytuacji życiowych seniorów, warunkujących rodzaj pożądaných kompetencji oraz przyjęciu szerokiej perspektywy badawczej nie ograniczającej naukowych eksploracji edukacji seniorów do sfery instytucjonalnej, lecz – przeciwnie – akcentującej procesy uczenia się zachodzące w codzienności.

Próba rekapitulacji

Głównym celem empirycznych badań nad edukacją w RFN jest poszukiwanie odpowiedzi na stawiane przez politykę i praktykę oświatową pytania dotyczące potrzeb społecznych w dziedzinie edukacji. Do zadań i wyzwań wobec badań nad edukacją należy zaliczyć również systematyczną naukową dokumentację kompleksowych procesów zmiany (np. zachodzących w poszczególnych sektorach systemu edukacji), dalszy rozwój teorii edukacji i weryfikację skuteczności i adekwatności różnych koncepcji pedagogicznych, doskonalenie metod badawczych (np. metod określenia poziomu kompetencji, metod stosowanych w badaniach podłużnych czy wideografii w perspektywie badań jakościowych) (Müller i in., 2018).

Wśród badań edukacyjnych ważne miejsce przypada współcześnie studiom nad pokoleniami uczących się osób (także pokoleniami osób biernych edukacyjnie). Uwidaczniają one zarówno procesy pozycjonowania się jednostek w przestrzeni społecznej wzdłuż osi tworzonej przez indywidualne biografie edukacyjne, jak i elastyczność modeli uczenia się jednostek i grup społecznych przez całe życie (Alheit i Dausien, 2018). Instytucje przypisane niegdyś do określonej fazy życia, strukturyzujące ludzkie biografie, otworzyły się w toku ogólnospołecznych procesów indywidualizacji i pluralizacji stylów życia na oczekiwania uczących się osób. Egzemplarycznie, edukacja formalna stała się dostępna dla wszystkich zainteresowanych, niezależnie od wieku, umożliwiając zwłaszcza kobietom realizację nowych wzorców biograficznych, w których jest miejsce na rodzinę, pracę i edukację (Alheit i Dausien, 2018).

Powracając jednak do głównego problemu naszej wypowiedzi, warto odpowiedzieć na pytanie, czy przegląd badań edukacyjnych nad poszczególnymi pokoleniami pozwala umieścić procesy uczenia się w perspektywie zmiennych społecznych i kulturowych i jakie ma to znaczenie w projektowaniu całościowego rozwoju jednostek oraz inspirowaniu i organizowaniu rozwoju innych osób. W pierwszej kolejności należy stwierdzić, że „kolektywne” w swej istocie definiowanie kategorii pokolenia nie jest w pełni przydatne w opisach zindywidualizowanych ścieżek edukacyjnych w społeczeństwie nowoczesności. Charakterystyczne zdaje się być dopasowywanie ich do zindywidualizowanych możliwości własnego wyboru i konieczności wynikających z nierówności społecznych, których nie wymazała demokratyzacja stosunków społecznych (Szafranec, 2006). Ta indywidualizacja i dywersyfikacja położeń życiowych powoduje kurczenie się perspektywy poko-

leniowej oraz urynkowanie samego pojęcia pokolenia. W tym kontekście aktualna wydaje się teza Hannah Arendt (1999) o pokoleniowej akceleracji, wedle której szybkość przemian socjokulturowych, społecznych i ekonomicznych nie sprzyja ani wytworzeniu się względnie trwałej wspólnoty o zbliżonym wieku, ani kształtowaniu się więzi międzypokoleniowej. Co więcej, zamiast mówić o pokoleniowych sukcesach i awansach edukacyjnych, coraz częściej wskazuje się na zjawisko kolektywnej degradacji (Szafranec, 2006; 2009). Wobec fenomenu akceleracji, badaniom edukacyjnym nad pokoleniami towarzyszy niepewność wyników; wszelkie opisy zmierzające do wykrystalizowania kierunków tych badań stanowią co najwyżej jedną z możliwych opcji interpretacyjnych. Niemniej wyłania się spośród nich kilka dominujących dyskursów, istotnych dla polityki edukacyjnej i działań wobec generacji uczących się osób. Pierwszy dotyczy *potrzeb edukacyjnych*, zwłaszcza deficytów, trudności, barier w dostępie do edukacji, niezależnie od wieku. Drugi dotyczy *praw osób*, które chcą się uczyć i uczą się, ich wyjaśniania oraz warunków realizacji. Trzeci eksploruje kategorię *jakości życia* w powiązaniu z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych, realizacji osobistych zainteresowań, zdobywania wykształcenia i uczenia się dla prestiżu środowiskowego/społecznego, dla uznania (Willig i Rogers, 2008). Prymalnym założeniem *ontologicznym* wszystkich dyskursów jest uznanie poszczególnych pokoleń jako aktywnych aktorów życia społecznego, kulturowego i politycznego. Dzieciństwo, młodość, dorosłość i starość nie są uznawane już przez badaczy jako stany naturalne i uniwersalne, ale jako konstrukty zmienne, osadzone w konkretnym miejscu i czasie i od nich zależne. Stanowią istotną część większej całości, tj. społeczeństwa i kultury. Pod względem *epistemologicznym* i *metodologicznym* zauważalna jest orientacja na kolektywne eksplorowanie problemów poszczególnych pokoleń, choć coraz częstsze są przypadki ich indywidualnego rozpoznawania za pośrednictwem badań biograficznych i etnograficznych, nakierowanych na jednostki w danym pokoleniu. Takie podejście ma charakter typowo inkluzyjny, partycypacyjny i dehomogenizacyjny. Łatwo to zauważyć przy trzecim z wymienionych dyskursów, który wykracza poza ramy dwóch poprzednich, bo dotyczy jakości i dobrostanu doświadczanego i definiowanego przez poszczególne jednostki i nie jest zależny wyłącznie od poziomu zaspokojenia potrzeb ani stanu przestrzegania prawa jednostek do dostępu do edukacji. Najistotniejsze znaczenie przypada tu kontekstowi kulturowemu determinującemu wartości, przekonania i społeczne role osób uczących się jako aktorów społecznych.

Sens generacyjnych badań edukacyjnych, w takim rozumieniu, sprowadza się do konstatacji, że uczenie się i programowanie własnego rozwoju nie jest możliwe bez uwzględnienia kontekstu społeczno-kulturowego, ale przede wszystkim, bez akceptacji specyfiki wartości, problemów i możliwości przestrzeni społecznej i kulturowej, w której żyją poszczególne pokolenia.

Oczywiście przedstawiona skrótkowo ewolucja ujęć niemieckich dyskursów nad dzieciństwem, młodością, dorosłością i starością na swój własny sposób wytwarza określoną narrację badawczą, perspektywę problemową, sposób i zakres prowadzonych badań. Niewątpliwie jednak, zestawiając trajektorie powyższych trzech dyskursów, można odpowiedzieć na pytania: Czego jeszcze nie wiemy o procesach uczenia się w cyklu życia? Co wiemy tylko powierzchownie i egzemplarycznie? Czego nie chcemy wiedzieć, czego unikamy w edukacyjnych badaniach generacyjnych oraz, co istotniejsze, dlaczego? I ostatnia uwaga. Kuszącą perspektywą jawi się sięgnięcie po holistyczne ujęcie kategorii pokolenia w badaniach edukacyjnych, ze względu

choćby na możliwość generalizacji i uniwersalizacji wyników w skali makrospołecznej. Jednak kryje ono w sobie sporą dozę niebezpieczeństwa uproszczeń, schematyczności i pominięcia wersji alternatywnych w doświadczaniu indywidualnych (skala mikro) biografii edukacyjnych, uwarunkowanych statusem społecznym, zawodowym, ekonomicznym itd. Przecież pokolenia w cyklu życia jakby w sposób naturalny już zamykają się w oczywistości przechodzenia od dzieciństwa, przez młodość, dorosłość po starość.

Bibliografia

- Ahnert L., Pinquart M., Lamb M.E. (2006). Security of children's relationship with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74, 664-679.
- Alheit P., Dausien B. (2018). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Arendt H. (1999). *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*. Przeł. W. Madej i in. Warszawa: Aletheia.
- Aßmann S. (2016). Informelles Lernen mit digitalen Medien. W: M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Allmendinger J., Ebner Ch., Nikolai R. (2018). Soziologische Bildungsforschung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Arnold R., Faulstich P., Mader W. i in. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Frankfurt a. M.: DIE.
- Beck U. (2006). *Die Neuvermessung der Ungleichheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck K., Kell A. (1991). *Bilanz der Bildungsforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- BMFSF (2013). 14. *Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSF.
- Braun K. (2012). *Früh übt sich, wer ein Meister werden will – Neurobiologie des kindlichen Lernens*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Braun F., Lex T., Reißig B. (2018). Übergangsforschung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bremer H. (2010). Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. W: J. Bothe (red.), *Das ist doch keine Kunst*. Münster—New York: Waxmann.
- Büchner P., Brake A. (red.) (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Corell L., Lepperhoff J. (2013). Familie und Bildung: eine Einleitung. W: L. Corell, J. Lepperhoff (red.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dederling K., Holtappels H.G. (2018). Schulische Bildung. W: R. Tippelt, B. Schmidt (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dehnostel P. (2016). Informelles Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit. W: M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Duscheleit S., Frommann R., Volpert W. (1979). W: H. Siebert (red.), *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Düx W., Rauschenbach Th. (2016). Informelles Lernen im Jugendalter. W: M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Düx W., Sass E. (2016). Informelles Lernen im freiwilligen Engagement. W: M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ecarius J. (2018). Generation und Bildung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ehrenspeck-Kolasa Y. (2018). Philosophische Bildungsforschung. Bildungstheorie. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flitner W. (1989). Neue Wege der Erziehung und Selbstbildung. W: K. Erlinghagen (red.), *Wilhelm Flitner: Gesammelte Schriften*. Paderborn: Schöningh.
- Friebe J., Schmidt-Hertha B., Tippelt R. (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Füssenich I. (1995). Klippen in den Unterrichtsmaterialien, im Lehrererverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und Fortbildung. W: W. Stark., T. Fitzner, Ch. Schubert (red.), *Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus*. Stuttgart – Dresden: Evangelische Akademie Bad Boll.
- Gebhardt M., Heimlich U. (2018). Inklusion und Bildung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerl H. (1979). Interaktionsforschung. W: H. Siebert (red.), *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Gloger-Tippelt G. (2018). Kindheit und Bildung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin I. (2018). Interkulturelle Bildungsforschung. Bildung und Übergänge. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Götz Th., Frenzel A.C., Pekrun R. (2018). Psychologische Bildungsforschung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel C. (2018). Umweltbildung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hafeneger B. (2018). Politische Bildung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hannover B., Kleiber D. (2018). Gesundheit und Bildung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hansen S. (2016). Informelles Lernen und Sport. W: M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Harteis Ch., Heid H. (2018). Bildungsarbeit in Wirtschaft und Betrieb. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Harwas-Napierała B., Trempała J. (2000). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heckman J.J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312, 1900-1902.
- Hofhues S. (2016). Informelles Lernen mit digitalen Medien in der Hochschule. W: M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummelsheim S., Timmermann D. (2018). Bildungsökonomie. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hürther J. (1979). Medienforschung im Dienst der Weiterbildung. W: H. Siebert (red.), *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Iller C. (2018). Höheres Erwachsenenalter und Bildung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jasińska-Kania A. (1983). Rozwój człowieka a świat społeczny. *Colloquia Communia*, 4-5, 29.
- Jenks C. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa. W: M. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Przeł. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Karl Ch. (1979). Motivationsforschung: Probleme und Ergebnisse der Erforschung von Weiterbildungsmotivation. W: H. Siebert (red.), *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Kant I. (1982). *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihre Begründung*. Paderborn: Schöningh.
- Kant I. (1999). *O pedagogice*. Przeł. D. Sztobryn. Łódź: Dąjas.
- Klinkhammer N. (2010). Frühkindliche Bildung und Betreuung im „Sozialinvestitionsstaat“ – mehr Chancengleichheit durch investive Politikstrategien?. W: D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff, A. Lange (red.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Köster D. (2009). Entwicklungschancen in alternden Gesellschaften durch Bildung: Trends und Perspektiven. W: A. Dehmel, H.-H. Kremer, N. Schaper, P.F.E. Sloane (red.), *Bildungsperspektiven in alternden Gesellschaften*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kruse A., Wahl H.-W. (2010). *Zukunft Altern. Individuelle und gesellschaftliche Weichenstellungen*. Heidelberg: Spektrum.
- Krüger H.-H., Grunert C., Bruning A. (2018). Jugend und Bildung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lüders Ch., Riedle S. (2018). Außerschulische Jugendbildung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayer D., Beckh K., Berkic J. i in. (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung: Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 803-816.
- Melhuish E. (2013). Die frühkindliche Umgebung: langfristige Wirkungen frühkindlicher Bildung und Erziehung. W: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“, L. Co-

- rell, J. Lepperhoff (red.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Müller M., Achatz M., Hoh R. i in. (2018). Dokumentation von Forschungseinrichtungen. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Obuchowski K. (2001). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Ortega y Gasset J. (1992). *Po co wracamy do filozofii?*. Przeł. E. Burska i in. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Overwien B. (2016). Informelles Lernen und politische Bildung. W: M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reuter L.R. (2018). Politik- und rechtswissenschaftliche Bildungsforschung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rohs M. (red.) (2016). *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Roth H., Friedrich D. (1975). Einleitung. W: H. Roth, D. Friedrich (red.), *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*. Stuttgart: Klett.
- Roßbach H.G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. W: Sachverständigenkommission (red.), *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schleiermacher F. (1983). *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn: Schöningh.
- Schleiermacher F. (2000). *Erziehungslehre. Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmidt-Wenzel A. (2016). Familie als informelles Lern- und Bildungsfeld. W: M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schroeder H. (1979). Dropout Forschung: Teilnehmerschwund. W: H. Siebert (red.), *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Schwan S. (2016). Lernen in Museen und Science Center. W: M. Rohs (red.), *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Senzky K. (1979). Bildungspolitik als Aufgabe und Problem der Weiterbildungsforschung. W: H. Siebert (red.), *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Siebert H. (1979). *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Stanat P., Bergann S., Taraszow T. (2018). Geschlechtsbezogene Disparitäten im deutschen Bildungswesen. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stępkowski D. (2010). Friedricha Schleiermachersa myślenie o wychowaniu jako dialogu pokoleń. *Paedagogia Christiana*, 1 (25), 105-136.
- Szafranec K. (2006). „Porzucona generacja”: młodzież polska wobec wyzwań „społeczeństwa ryzyka”. W: M. Dziemianowicz, D. Gołębnik, R. Kwaśnica (red.), *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

- Szafrańiec K. (2009). *Dzisiejsza młodzież – oszukane pokolenie?*. Zaczepnięte 15 czerwca 2019. Strona internetowa <https://wiadomosci.wp.pl/dzisiejsza-mlodziez-oszukane-pokolenie-6036790929634433a>
- Sztompka P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tenorth H.-E. (2018). Historische Bildungsforschung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tesch-Römer C., Wurm S. (2009). *Theoretische Positionen zu Gesundheit und Alter. Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Gesundheit und Krankheit im Alter*. Berlin: Statistisches Bundesamt, Deutsches Zentrum für Altersfragen, Robert Koch Institut.
- Tippelt R. (1998). Zum Verhältnis von allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (2), 239-260.
- Tippelt R., Hippel v. A. (red.) (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tippelt R., Schmidt-Hertha B. (red.) (2018). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tippelt R., Schmidt B., Schnurr S. i in. (2009). *Bildung Älterer. Chancen im demographischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Vath R. (1979). Berufsforschung: Der Beruf des Erwachsenenpädagogen. W: H. Siebert (red.), *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Walther A., Stauber B. (2018). Bildung und Übergänge. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weishaupt H., Ritteberger M. (2013). Resümee. W: H. Weishaupt, M. Ritteberger (red.), *Bildungsforschung in Deutschland – eine Situationsanalyse*. Bonn- Berlin: BMBF.
- Willig C., Rogers S. (2008). *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. Zaczepnięte 10 czerwca 2017. Strona internetowa <http://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-sage-handbook-of-qualitative-research-in-psychology/book245472>
- Zedler P. (2018). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Summary

Generations discovered and undiscovered. An insight into German educational research on childhood, youth, adulthood and old age

The aim of the article is to establish the premises for the meaning and role of educational research on individual life phases / generations on the example of research in Germany. Exploring this issue allows, according to the authors, the location of learning processes in the perspective of social and cultural variables, which is fundamental for educational practice, as it indicates the possibilities of independent planning and action for lifelong development and inspiring and organizing the development of other people. The evolution of German discourse on childhood, youth, adulthood and old age, creating in its own way a specific research narrative, problem perspective, method and scope of research, allows to determine the dynamics of changes in the ontological, epistemological and methodological foundations of these research and to identify white / empty problem areas, necessary for development in the perspective of lifelong learning.

Keywords: general pedagogy, educational research, life cycle, generation, lifelong learning