

Sylvia Słowitńska

KONTEKSTY I TENDENCJE EDUKACJI KULTURALNEJ DOROSŁYCH W NIEMCZECH

W polskiej literaturze przedmiotu można odnaleźć kilka głównych ujęć teoretycznych edukacji kulturalnej, dotyczących nie tylko dzieci i młodzieży, ale i dorosłych (najważniejsze to np. koncepcje B. Suchodolskiego, I. Wojnar, D. Jankowskiego). Inaczej sytuacja przedstawia się w Niemczech. O ile wypracowano tu teoretyczne propozycje wychowania estetycznego (przyjmuje, że wychowanie estetyczne jest to edukacja kulturalna w wąskim rozumieniu) dotyczące dzieci i młodzieży, pojawiające się w kontekście edukacji szkolnej, to w sferze edukacji dorosłych takich skrytyczowanych koncepcji dotąd nie ma. Nie znaczy to jednak, iż jest to problematyka zaniedbana czy zepchnięta na margines rozważań teoretycznych. Należy zaznaczyć, że wprawdzie nie ma tu wykrystalizowanych teorii, lecz dyskurs wokół edukacji kulturalnej wciąż trwa; inspirowany jest on w dużym stopniu bardzo intensywnie rozwijającą się praktyką. Można chyba powiedzieć, że często owa mocno zróżnicowana bogata i rozległa praktyka w zakresie edukacji kulturalnej wyprzedza teorię.

Wśród prześlędzonych przeze mnie wątków refleksji nad edukacją kulturalną w Niemczech najczęściej pojawiają się kwestie związane z jej różnymi kontekstami czy wyraźnie zaznaczającymi w jej obrębie się trendami. Tymi właśnie wątkami chciałabym się zająć i zarysować wybrane konteksty edukacji kulturalnej dorosłych w Niemczech oraz jej główne tendencje.

Konteksty edukacji kulturalnej w Niemczech

Kontekst ekspansywnie rozwijającej się w Niemczech sfery edukacji kulturalnej dorosłych tworzy wiele częstokroć splatających się ze sobą i różnorodnych czynników, zjawisk i procesów, które w istotny sposób wpływają na tę dziedzinę praktyki, modelując ją, pobudzając działania w jej ramach, zmieniając jej charakter, formy, metody, cele czy treści. Przede wszystkim należy tu wymienić zjawisko socjokultury, która wprowadziła nowe spojrzenie na edukację i kulturę, na sposób pojmowania kultury oraz na jej rolę w społeczeństwie. Istotną kwestią wydaje się także polityka kulturalna i edukacyjna. To, co dzieje się tu w praktyce, ma zawsze podłoże w polityce kulturalnej. W. Gieseke mówi, że polityka kulturalna otworzyła drzwi edukacji kulturalnej. Inna istotna sprawa to procesy integracji, globalizacji oraz zjawisko wielokul-

tuowości społeczeństwa niemieckiego, z czym wiąże się dyskurs interkulturowości pojawiający się w obszarze edukacji kulturalnej. Dalej, nie można pominąć kontekstu powszechnej estetyzacji życia. Ten wątek także pojawia się stosunkowo często przy okazji rozważań nad edukacją kulturalną. Niewątpliwie ważnym kontekstem edukacji kulturalnej jest historia Niemiec. Bez uwzględnienia tła historycznego, szczególnie historii przedwojennej, powojennej i najnowszej, związanej ze zjednoczeniem Niemiec, trudno jest zrozumieć, wyjaśnić i zinterpretować działalność kulturalną i aktywność w sferze kultury oraz przemiany i zjawiska w tym obszarze. Kolejny kontekst stanowi wzmożony popyt na edukację dorosłych i ekspansywny rozwój tej dziedziny w ostatnich latach oraz rozwój nowych mediów i nowych medialnych inscenizacji.

W moich rozważaniach skoncentruję się jedynie na wybranych, przykładowych kontekstach edukacji kulturalnej zwłaszcza na socjokulturze, zaznaczając przy okazji zmiany, jakie wywołała w obszarze polityki kulturalnej oraz estetyzacji życia i wielokulturowości.

Socjokultura jest bodajże jednym z najistotniejszych czynników tworzących kontekst edukacji kulturalnej, zwłaszcza że znacznie wpłynęła na praktykę edukacji kulturalnej oraz na wyobrażenia o niej, na rozważania teoretyczne (w szczególności dotyczące pojęcia kultury), a także na zmianę kierunku polityki kulturalnej.

Socjokultura zrodziła się w Niemczech Zachodnich w latach siedemdziesiątych XX wieku. Jej geneza jest w dużym stopniu związana z żądaniami demokratyzacji kultury, wywodzącymi się jeszcze z historii edukacji robotniczej, które to żądania w latach sześćdziesiątych przeistoczyły się w postulat „kultury dla wszystkich”¹. Jak podaje Schlutz, hasło to było szczególnie popierane przez socjaldemokratyczne wydziały kultury, przez związki zawodowe, częściowo także przez protestujących studentów i uniwersytety ludowe. „Częściowo była tu jeszcze obecna idea odnowienia kultury robotniczej, jednak silniejsza była wizja ułatwienia dostępu do kultury wysokiej poprzez jej popularyzację i edukację. To, że takie określenie celów przemawia za silniejszą instytucjonalizacją i ekspansją edukacji dorosłych [...], jest oczywiste².

W literaturze często podkreśla się niejednoznaczność terminu *socjokultura*, a także trudności z jego precyzyjnym określeniem. P. Alheit podaje, że socjokultura dotyczy „wielości działań – od kultury dnia codziennego ludzi po poli-estetyczny eksperyment, od domorosłej polityki lokalnej po Gramsciego społeczeństwo obywatelskie”³.

Ogólnej charakterystyki socjokultury dokonuje Max Fuchs, pisząc, że dotyczy ona działalności kulturalnej, która wszystkim ułatwiać ma dostęp do sztuki i kultury;

¹ E. Schlutz, *Weiterbildung und Kultur*, [w:] *Handbuch der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, red. R. Tippelt, Opladen 1999, s. 218.

² *Ibidem*, s. 219.

³ P. Alheit, *Soziokultur- ein unvollendetes Projekt*, [w:] *Bestandsaufnahme Soziokultur*, red. N. Sievers, B. Wegner, Stuttgart 1992, s. 55.

w miejsce konsumpcji kulturalnej propaguje aktywność artystyczną możliwie wielu ludzi, rozwija ich potrzeby i kompetencje estetyczne, komunikacyjne i społeczne; obejmuje sferę życia codziennego, dąży do tego, aby powstałe w ten sposób formy sztuki i kultury oddziaływały na rzeczywistość społeczną i kształtowały ją⁴.

Jak podaje W. Gieseke, socjokultura skierowana była przede wszystkim ku młodzieży. Łączyła aktywność kulturalną z uświadamianiem politycznym⁵. Horst Groschopp podaje, że socjokultura sama siebie określała jako ofertę dla tzw. grup zmarginalizowanych kulturalnie⁶. Zasadniczym założeniem było, aby poprzez zintensyfikowane, powszechniejsze uczestnictwo w kulturze przygotować ludzi do sprawnego, rzeczowego i aktywnego uprawiania demokracji.

Założenia socjokultury w istotny sposób zmieniły wyobrażenia na temat edukacji kulturalnej, a co za tym idzie i działalność w tej dziedzinie. Obok form receptywnych bowiem rozwinięto szeroki wachlarz form własnej aktywności. Jako ważny cel socjokultury akcentowano wewnętrzne wyzwolenie jednostki – podmiotu. Służyć temu miały: subiektywne nastawienie, aktywne pobudzanie, wykorzystywanie wszystkich zmysłów i udział w różnorodnych działaniach artystycznych. W kolejnych latach, osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, socjokultura propagowała społeczne uczenie się poprzez aktywność kulturalną. Dostrzeżono możliwości działań twórczych w sferze rozładowywania emocjonalnych problemów, kanalizowania negatywnych emocji wśród zagrożonej młodzieży, przezwyciężania pustki wewnętrznej, odnajdywania siebie, wyrażania siebie i komunikowania się innymi. Rozwijaniu umiejętności kooperacji, wspieraniu rozwoju osobowości i ułatwianiu integracji społecznej służyć miała wspólna praca nad jakimś wytworem. Bardzo szybko w sferze polityki zauważono, że socjokultura spełnia istotną rolę integrującą. W. Gieseke twierdzi, że dzięki temu mogła się ona tak bardzo rozwinąć jako dziedzina edukacji kulturalnej. Do dzisiaj odgrywa ona ważną rolę w obszarze edukacji kulturalnej dorosłych i mocno przyczyniła się do zróżnicowania zachowań w zakresie aktywności kulturalnej⁷.

Za konsekwencję socjokultury uważa się przyjęcie rozszerzonego pojęcia kultury, a więc odejście od sposobu pojmowania jej wyłącznie jako sfery sztuki i aktywności artystycznej oraz uznanie, że kulturą jest także sfera życia codziennego, świat życia wszystkich ludzi⁸. Pojęcie to rozszerzyło się dzięki odrzuceniu wartościowania i uznaniu, że obejmuje ono więcej obszarów życia czy poziomów twórczości niż wcześniej.

⁴ M. Fuchs, *Kulturpädagogik und gesellschaftlicher Anspruch. Theorie und Praxis*, Ramscheid 1990, s. 162.

⁵ W. Gieseke, *Portale zur Kultur. Analysen zur kulturellen Bildung in Europa am Beispiel einer deutschen und einer polnischen Region*, [maszynopis] 2003, s. 1.

⁶ H. Groschopp, *Breitekultur in Ostdeutschland. Herkunft und Wende-wohin?* „Aus Politik und Zeitgeschichte” 2001, nr 11, s. 16.

⁷ W. Gieseke, *op. cit.*, s. 1-2.

⁸ M. Fuchs, *op. cit.*, s. 163.

Tak więc uwzględniało ono nie tylko sztukę i naukę, lecz także np. podstawową kulturę codzienną – rozrywkę, erotykę, nawet i pracę oraz produkcję. Kultura w tym ujęciu zatem to nie mieszczańska kultura wysoka, lecz i kultura robotnicza, imigrancka czy subkultura⁹.

Jak już wspomniałam, socjokultura miała istotne znaczenie dla zasadniczej zmiany kierunku polityki kulturalnej. E. Schlutz – analizując przemiany w polityce kulturalnej dawnej RFN – zauważa, że koncepcje i opcje zakreślane tu były coraz szerzej¹⁰. Po roku 1945 aż do lat sześćdziesiątych XX wieku włącznie główne zadania polityki kulturalnej wyznaczała troska o kulturę wysoką i duchową. Zgodnie z tym najważniejsze były jej pielęgnowanie, podtrzymywanie, zabezpieczanie. Z tego kierunku działań w naturalny sposób wynikał fakt, że szczególnie wspierane i zabezpieczane były przede wszystkim klasyczne instytucje kultury. Zdaniem E. Schlutza należy to wiązać nie tyle z konserwatywnym dążeniem do „restauracji”, w sensie powrotu do przeszłości, ile z tym, że narodowy socjalizm unicestwił lub skazał na wygnanie olbrzymią część tejże kultury. „Potrzeba zabezpieczenia zasobów kulturalnych, upewnienia się co do ich istnienia, naprawienia zaniedbań, musiała w efekcie doprowadzić do intensywniejszego kontaktu z dziełami sztuki z przeszłości, a także z współczesnymi” – pisze autor¹¹. Zasadniczy przełom w polityce kulturalnej dokonał się w latach siedemdziesiątych właśnie w wyniku pojawienia się i rozpowszechnienia zjawiska socjokultury.

Socjokultura przyczyniła się do uwrażliwienia na zjawiska, zmiany i problemy społeczne oraz doprowadziła do uwzględnienia ich przez politykę kulturalną i edukacyjną, np. w myśl tego podjęto takie ważne problemy społeczne, jak natura, pokój, praca. Konsekwencją omawianego zjawiska była także modyfikacja pojęcia edukacji, przejawiająca się zwłaszcza w rozszerzeniu pojęcia edukacji dorosłych¹².

Wywodzące się z założenia demokratyzacji koncepcje „kultury codziennej” (*Alltagskultur*) czy „socjokultury”, rozwijane w latach siedemdziesiątych, wkrótce przybrały charakter alternatywy wobec sztuki i kultury wysokiej. W praktyce koncepcje te zaowocowały w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych powstaniem wielu różnorodnych centrów kultury i inicjatyw artystycznych. W bardzo dużym stopniu przyczyniło się do tego szczególnie zainteresowanie i wsparcie ze strony polityki, odkryto bowiem kulturę w perspektywie polityki społecznej i lokalnej¹³.

Kolejnym kontekstem edukacji kulturalnej jest obejmujące coraz więcej obszarów życia zjawisko estetyzacji.

⁹ E. Schlutz, *op. cit.* s. 214.

¹⁰ *Ibidem*, s. 218 i n.

¹¹ *Ibidem*, s. 218.

¹² M. Fuchs, *op. cit.*, s. 163 i n.

¹³ E. Schlutz, *op. cit.*, s. 218-220.

Mamy dziś do czynienia z trwałym „boomem” estetyki, który sięga od indywidualnej stylizacji poprzez dbanie o *image* firm aż po postmodernistyczny wizerunek miast i centrów handlowych. Estetyzacja przenika całe życie, wszystkie jego obszary. Prezentacja, opakowanie, wygląd zewnętrzny ludzi i rzeczy, ich inscenizacja jest postrzegana jako środek wiodący do sukcesu. Estetyczność jest instrumentalizowana¹⁴.

Jednocześnie P. Faustich zauważa, że jednak estetyczność jest pożądana nie tylko jako dobro konsumpcyjne, lecz także jako element egzystencjalny, jako okazja do świadomego poruszenia własnego „ja”. I to przeciwstawia się zasadniczo instrumentalizacji. W związku z tym poszukiwanie estetyczności ma swoje głębsze podłoże. Można to interpretować jako poszukiwanie i sięganie po modele interpretowania świata. W recepcji sztuki odnajdywane są obszary sensów, które giną w rutynie dnia powszedniego.

Wówczas sztuka traktowana jest jako sposób estetycznego wytwarzania świata i nadawania sensów. W tak rozległym kontekście edukacja estetyczna nie może pozostawać przywilejem mniejszości, lecz jest warunkiem uczestnictwa kulturalnego i głównym komponentem edukacji w ogóle¹⁵.

W estetyzacji i stylizacji siebie Gerhardt Schulze, autor książki *Společzeństwo przeżycia*¹⁶, dostrzega istotną funkcję stabilizacyjną. Jego zdaniem stała wyznaczona przez pochodzenie, przynależność do określonej grupy społecznej, ulega osłabieniu w wyniku wzrastającej indywidualizacji. Ta wymaga od jednostki m. in. wyboru stylu życia i form kulturowych. Kryterium decyzji staje się udane lub spodziewane przeżycie (*Erlebnis*). Z powodu braku pewności, czy dane przeżycie naprawdę jest przeżyciem, ludzie są zmuszeni do nowego konformizmu, do bardziej lub mniej ścisłego dopasowywania się do stylu życia wyznaczonego przez określone środowiska. Młodzi ludzie, zwłaszcza zamożni, z wyższym wykształceniem, tworzą tzw. środowisko samorealizacji, są tymi, którzy przodują w dążeniach do indywidualizacji. Estetyzacja i stylizacja stają się wyrazem przynależności do określonego „środowiska stylu”. Schulze uważa, że zauważalna skłonność do estetyzacji i stylizacji siebie pełni istotną indywidualną i społeczną funkcję stabilizacyjną; twierdzi, iż zainteresowanie kursami edukacji kulturalnej najmniejsze jest wśród starszych ludzi o niższym wykształceniu, o stabilnym poczuciu przynależności do określonej grupy społecznej, czyli osób należących do „modelu harmonijnego”, a największe wśród owego „środowiska samorealizacji”.

W. Gieseke w swoich rozważaniach nad edukacją kulturalną i jej analizach także zwraca uwagę na kwestię estetyzacji. Odwołuje się ona do koncepcji W. Welscha¹⁷

¹⁴ P. Faustich, 1999, s. 316.

¹⁵ *Ibidem*, s. 317.

¹⁶ G. Schulte, *Erlebnisgesellschaft*, [za:] E. Schlutz, *op. cit.*, s. 217-218.

¹⁷ W. Welsch, *Grenzgänge der Ästhetik*, [za:] W. Gieseke, *op. cit.*, s. 11.

i pisze: „edukacja kulturalna, jak jest ona współcześnie dyskutowana w kontekście europejskim, nie służy historii, narodowi. Raczej należy ją łączyć z estetyką i zmienionymi stylami życia”¹⁸.

Integracja i globalizacja to istotne czynniki inicjujące dyskurs interkulturowości; jest on mocno związany z polityką kulturalną. Fuchs postrzega związek między kulturalną różnorodnością a zadaniami demokracji. „Nawet jeśli polityka kulturalna nie może stworzyć nowych miejsc pracy i wdrożyć respektowania praw człowieka, to może doprowadzić do uznania jednego człowieka przez innego”¹⁹.

W ostatnich latach w Niemczech wyraźnie sformułowano zalecenia dla edukacji kulturalnej dorosłych. W obliczu procesów globalizacyjnych i integracyjnych za istotne zadanie edukacji kulturalnej dorosłych uznaje się tworzenie ofert, projektów i koncepcji interkulturowych. Jak podaje W. Gieseke, oczekiwano, że po zjednoczeniu Niemiec wymiana kulturalna przynajmniej między Polską a wschodnimi Niemcami będzie się intensywnie rozwijać, ze względu na podobną socjalistyczną przeszłość, okazuje się jednak, że w wyniku przemian transformacyjnych wobec spraw życia codziennego, zawodu, pracy zainteresowanie interkulturowym uczeniem się odsunięte zostało na dalszy plan²⁰.

Tendencje rozwojowe w sferze edukacji dorosłych

Niełatwo jest nakreślić rzetelny i pełny obraz edukacji kulturalnej dorosłych w Niemczech, głównie z racji złożoności i różnorodności tej dziedziny, bogactwa form oraz wielkiej ilości tworzonych i realizowanych tu ofert. Próba zaprezentowania wybranych tendencji zaznaczających się w ramach tego obszaru praktyki nie pokaże – rzecz jasna – całego spektrum zjawisk, lecz jedynie skromny wycinek tej wielorakiej rzeczywistości.

Niezwykle dynamiczne tempo rozwoju tej dziedziny to zjawisko, o którym warto wspomnieć już na wstępie. Praktyka w sferze edukacji kulturalnej w sektorze edukacji dorosłych rozwinęła się bardzo mocno w ostatnich latach. E. Schlutz podaje, że lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte to czas szczególnie intensywnego rozwoju w tej dziedzinie; później, latach dziewięćdziesiątych XX wieku, tendencja wzrostowa nieco osłabła²¹. Edukacja kulturalna realizowana jest przez różnorodne podmioty. Oferty z tego zakresu tworzą m.in. takie instytucje, jak Urania, ewangelickie oraz katolickie ośrodki edukacyjne, centra kobiet, a przede wszystkim uniwersytety ludowe. Poza

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*, s. 2.

²⁰ W. Gieseke, K. Opelt, *Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg*, [maszynopis] 2002, s. 14.

²¹ E. Schlutz, *op. cit.*, s. 221.

tym na tym polu aktywne też są instytucje kultury, jak muzea, galerie czy biblioteki, wszelkiego rodzaju stowarzyszenia, towarzystwa, fundacje, kluby oraz placówki komercyjne, jak puby, księgarnie, kawiarnie itp., które to edukację kulturalną realizują jako zadanie dodatkowe obok celów podstawowych. Ale to właśnie uniwersytety ludowe są placówką wiodącą w tej dziedzinie. Dowodów na to, że edukacja dorosłych przeżywa swego rodzaju boom, dostarczają dane statystyczne, np. w roku 1999 kursy i inne zajęcia z obszaru edukacji kulturalnej dorosłych prowadzono w 1000 uniwersytetów ludowych. 3/4 uczestników skorzystało z oferty własnej kreatywnej aktywności podczas kursów z zakresu sztuki, muzyki, tańca, teatru, literatury, 1/4 badanych uczestniczyła w zajęciach o charakterze receptywnym. Jest to oczywiście niepełny obraz, ponieważ dane dotyczą tylko jednego typu instytucji²². Liczby – oprócz tego, że nakreślają w jakimś stopniu rozmiar zjawiska – niewiele mówią o jego charakterze. Opisując edukację kulturalną dorosłych, Groppe mówi, że jest barwna, różnorodna, rzadko usystematyzowana; jej zaletami są jest elastyczność, nastawienie na klienta i odniesienia do warunków lokalnych i regionalnych, słabą stroną natomiast jest pozorna dowolność i brak konturów²³. W istocie w efekcie rozszerzenia pojęć edukacji i kultury mówi się coraz częściej o swoistym rozmyciu jej granic. To, zdaniem M. Fuchsa, może nieść ze sobą istotne niebezpieczeństwo, polegające na tym, że pod hasłem „edukacja kulturalna” znajdują się wszelkie oferty i akcje w dziedzinie kulturalnej, artystycznej, politycznej, społecznej. W ten sposób rozmyte pojęcie ostatecznie staje się nieużyteczne, konstatuje autor²⁴. Trudno byłoby tu jednak przeprowadzić jakieś rozgraniczenia, ponieważ sfera praktyki, którą należy ująć pojęciowo, wstąpiła w fazę dynamicznego rozwoju. Dlatego ważne jest, aby obok innowacyjnej praktyki nie zaniedbać obszaru refleksji nad nią²⁵.

Zdaniem Schlutza analiza programów edukacji kulturalnej dostarcza informacji na temat aktywności kulturalnej społeczeństwa w ogóle²⁶. Aktywność kulturalna większości ludzi coraz rzadziej dotyczy tzw. wysokiej kultury i sztuki; to samo można stwierdzić, jeśli chodzi o edukację dorosłych. Zanika zainteresowanie formami dotyczącymi kultury wysokiej i konkretnymi dziedzinami wiedzy. Aż do lat siedemdziesiątych ogólna edukacja dorosłych koncentrowała się głównie na przekazywaniu wiedzy naukowej, jak też na popularyzacji nauki, ale dziś w niewielkim stopniu oferuje się przekaz wiedzy naukowej, nastąpił natomiast ogromny przyrost tych form, które służą własnej aktywności, zastosowaniu w życiu, rozszerzeniu codziennych kompe-

²² Za: H. H. Groppe, *Kulturelle Bildung lebenslang? Kulturelle Bildung in der Erwachsenenbildung*, „DVVMagazin Volkshochschule” 2001, nr 4, s. 38.

²³ *Ibidem*, s. 39.

²⁴ M. Fuchs, *Kulturelle Weiterbildung*, „GdW” 2000, nr 37.

²⁵ *Ibidem*, s. 12.

²⁶ E. Schlutz, *op. cit.*, s. 221.

tencji. Nie zrezygnowano z wiedzy, została ona jedynie podporządkowana celom utilitarnym. Zainteresowaniem cieszą się wszelkie oferty, które pomogą w radzeniu sobie z codziennością, które dostarczą kompetencji do wykorzystania w życiu codziennym²⁷. Nie znaczy to jednak, że edukacja dorosłych jest traktowana tylko i wyłącznie instrumentalnie (udowadniają to w swoich rozważaniach przytaczani tu także inni badacze).

Silnie zaznaczającą się tendencją jest wiązanie edukacji kulturalnej z edukacją zawodową. Kompetencje i zdolności, które rozwija edukacja kulturalna, są ważne i potrzebne w sferze zawodowej, jak i poza nią, w różnych obszarach życia codziennego. Dlatego pojawia się pytanie, czy takie dyspozycje, jak kreatywność, zdolność działania w grupie, umiejętność rozwiązywania problemów, zdolność oceny, które próbuje wyrabiać edukacja zawodowa, nie mogłyby być w łatwiejszy sposób i bardziej samodzielnie zdobywane w ramach edukacji kulturalnej²⁸. Artystyczno-twórcze metody są coraz częściej wykorzystywane w ramach „wewnętrznej” edukacji w wielu przedsiębiorstwach, choćby na szkoleniach menedżerskich. Z drugiej strony w kursach koncentrujących się na własnej działalności artystycznej bierze udział coraz więcej osób poszukujących twórczych inspiracji, impulsów dla sfery aktywności zawodowej. Ich zamiarem jest rozwijanie umiejętności artystycznych i twórczych przydatnych w zawodzie. Osoby takie próbują także przezwyciężyć jakieś blokady, szukają aktywności artystycznej jako dopełnienia, inspiracji, kompensacji lub kontrastu wobec codzienności i zawodu. Edukacja kulturalna dostarcza im energii życiowej i radości życia²⁹.

Przedstawiając sytuację w edukacji kulturalnej dorosłych, W. Gieseke mówi o rozszerzaniu się jej pola³⁰. W ramach edukacji kulturalnej w coraz większym stopniu uwzględniana jest edukacja interkulturowa. Na owo rozszerzenie także istotny wpływ ma rozwój multimediiów i uwzględnianie przez podmioty tworzące oferty rosnącego zainteresowania tą dziedziną.

Bardzo wyraźnie zaznaczającą się tendencją jest zdecydowana dominacja form aktywności własnej kreatywnej nad receptywnymi. Jest to znowu odpowiedź na zainteresowanie adresatów, na których instytucje edukacji kulturalnej bardzo mocno orientują się w swojej ofercie.

Istotnym zjawiskiem, którego nie można pominąć, jest odchodzenie od pojęcia *edukacja* w przypadku wielu inicjatyw i działań. Unikanie pojęcia *edukacja* zaobserwować można w obszarze polityki kulturalnej, jak i wśród pracowników sfery edukacji dorosłych, którzy – aby pozyskać uczestników – nie określają tworzonych przez siebie ofert mianem *edukacja*, choć *de facto* mają one taki charakter. Tłumaczy się to

²⁷ *Ibidem*, s. 223.

²⁸ H. H. Groppe, *op. cit.*, s. 40.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ W. Gieseke, *op. cit.*, s. 4.

tym, iż edukacja, uczenie się, kojarzy się z czymś trudnym, poważnym, uciążliwym, mozolnym, frustrującym – wyjaśnia W. Gieseke. Uczenie jako takie nie jest odrzucające, chodzi jedynie o to, aby nie było ono trudne i związane z przymusem. Społeczeństwo wydaje się jeszcze nie dostrzegać, że edukacja dorosłych w porównaniu ze szkołą oferuje nieporównywalnie bardziej różnorodne formy uczenia się, dostosowując się do zmieniającej się rzeczywistości i do oczekiwań oraz potrzeb uczestników³¹.

Na zakończenie tego skrótego opisu tendencji w ramach edukacji kulturalnej dorosłych w Niemczech warto wspomnieć o perspektywach tej dziedziny, które rysują się tak niejednoznacznie i niejednorodnie, jak niejednorodna jest ta dziedzina. M. Fuchs tę różnorodność perspektyw edukacji kulturalnej wiąże z ogólnymi tendencjami w obrębie całej edukacji. Z jednej strony bowiem stawia się na wąskie kwalifikacje, a drugiej – przyznaje się treściom kulturalnym ważną rolę w edukacji. Aktywność kulturalną i artystyczną uznaje się za istotną z dwóch powodów. Po pierwsze obserwuje się wciąż rosnącą potrzebę prowadzenia życia spełnionego, sensownego. Tutaj wyraźny jest zwrot ku artystycznej, kulturalnej własnej aktywności. Po drugie coraz większą rolę w gospodarce przypisuje się kompetencjom kluczowym; pożądane cechy osobowe, jak kreatywność, aktywność, produktywność, korespondują z celami edukacji kulturalnej³².

Przedstawiony tu przeze mnie obraz edukacji kulturalnej dorosłych w Niemczech jest tylko pobieżnym szkicem, w żadnym razie nie oddającym złożoności zjawiska. Zazaczyłam tu jedynie niektóre kwestie, które w moim przekonaniu są istotne, gdyż stanowią pewne tło, kontekst sytuacji i tendencji, modelują w jakimś stopniu kierunki rozwoju tej dziedziny praktyki, a które to pojawiają się jako wątki rozważań teoretycznych wokół edukacji kulturalnej. Wspomniany przeze mnie ekspansywny rozwój, któremu towarzyszy zjawisko rozmywania się granic tej dziedziny, sprawia, że coraz częściej podkreśla się konieczność teoretycznej refleksji nad tą dziedziną i wypracowania teorii. A zatem jest tak, że to zjawiska w jej obrębie skłaniają badaczy do teoretycznego namysłu, ujęcia ich w teorię, do tworzenia koncepcji. Nie istnieją konkretne teorie edukacji kulturalnej, które mogłyby zostać zastosowane w praktyce, inspirować ją w mniejszym lub większym stopniu, do których można by było się odwołać, badając ten obszar i analizując zjawiska. Jak jednak powiedziałam, znajduje się on w centrum zainteresowania badaczy teoretyków i chyba można powiedzieć, że proces ten trwa, że stopniowo się wyłaniają i będą wyłaniać teoretyczne ujęcia edukacji kulturalnej. Na zakończenie jeszcze chcę zwrócić uwagę na jedną kwestię: brak konkretnych teorii nie wpływa w żaden sposób na praktykę, która rozwija się bardzo intensywnie. Niezależnie od tego może właśnie bardziej inspirujący jest dla niej ów wciąż odbywający się dyskurs.

³¹ *Ibidem*, s. 5.

³² M. Fuchs, *Kulturelle Weiterbildung...*, s. 12.