

*Sylwia Stowińska*

## KONCEPCJE EDUKACJI KULTURALNEJ DOROSŁYCH W NIEMCZECH I ICH KONTEKSTY

Tekst ten jest próbą zaprezentowania najważniejszych koncepcji edukacji kulturalnej w Niemczech. Wybrane przeze mnie zostały te projekty, które miały lub nadal mają istotne znaczenie dla praktyki i refleksji w tym obszarze. Źródła owych koncepcji są rozmaite. Niektóre powstały jako klasyczny projekt teoretyczny, inne wyłoniły się na podłożu spłotu rozmaitych zjawisk występujących obszarze praktyki, polityki oświatowej i kulturalnej oraz stanowisk teoretycznych. Jednocześnie każda z nich powstała w innym czasie i w odmiennych warunkach społecznych, politycznych oraz historycznych. Ponieważ zawsze warunki te miały niebagatelny wpływ na kształt koncepcji, opisując każdą z nich będę starała się także zarysować ją w szerszym kontekście. Wybrałam cztery koncepcje: wychowania estetycznego Fryderyka Schillera, edukacji muzycznej, koncepcję masowej pracy kulturalnej oraz projekt edukacji socjokulturalnej.

### Wychowanie estetyczne jako wychowanie polityczne według Fryderyka Schillera

Uważa się, że funkcjonujący dziś w literaturze przedmiotu termin *wychowanie estetyczne* pochodzi właśnie z twórczości filozoficznej Fryderyka Schillera<sup>1</sup>. Istotne tu jest jednakże to, że termin ten jest dziś używany w odmiennym od Schillerowskiego znaczeniu gdyż wiązany jest z kształtowaniem gustu estetycznego oraz wrażliwości na piękno. Natomiast sens, jaki F. Schiller nadał wychowaniu estetycznemu był zgoła odmienny. Stephan Kolthaus określa tę koncepcję jako wychowanie polityczno-estetyczne<sup>2</sup>, co jednoznacznie sugeruje szerszą, głębszą i odmiennie ukierunkowaną interpre-

<sup>1</sup> I. W o j n a r, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1996, s. 15.

<sup>2</sup> S. K o l f a h u s, *Von der musischen zur soziokulturellen Bildung: Entwicklung, Neuansätze und Modelle kultureller Erwachsenenbildung in d. Bundesrepublik Deutschland*, Köln-Wien-Böhlau 1986, s. 141 i nast.

tacją tej teorii. W niemieckiej literaturze, w analizach tej koncepcji można też spotkać określenia takie jak „wychowanie estetyczne jako propedeutyka wychowania do wolności politycznej”<sup>3</sup>.

Fryderyk Schiller jako pierwszy stworzył rozległy projekt wychowania estetycznego, na który wpłynęła w dużym stopniu filozofia oświecenia, m.in. Immanuela Kanta, a jednocześnie bliski był on niemieckiemu romantyzmowi i idealizmowi<sup>4</sup>. Sformułował go w swym najgłośniejszym dziele filozoficznym – *Listach o wychowaniu estetycznym człowieka*<sup>5</sup>. Listy, pisane w 1793 roku do księcia duńskiego von Augustenburga, zostały rok później opublikowane, a powstały krótko po straceniu króla Francji i pod wpływem tego wydarzenia oraz skutków Rewolucji Francuskiej<sup>6</sup>. Autor, krytycznie komentując wydarzenia historyczne, jako zwolennik wolnościowych idei i haseł rewolucji, dawał jednocześnie wyraz swojemu rozczarowaniu obrotem spraw i umacniał w przekonaniu, że człowieka najpierw trzeba wychować do zadań moralno-politycznych, a potem można od niego oczekiwać umiejętności dokonywania zmian społecznych<sup>7</sup>. Dlatego projekt wychowania estetycznego nakreślony przez F. Schillera w tej sławnej rozprawie nie może być interpretowany jedynie jako propozycja edukacji odbioru czy tworzenia sztuki, lecz raczej jako próba uczynienia człowieka zdolnym do wolności politycznej i obywatelskiej<sup>8</sup>.

Autor koncepcji pojmuje człowieka jako istotę fragmentaryczną i tragicznie rozdartą wewnątrz. W jego przekonaniu utraconą pełnię, „totalność” może on odzyskać na drodze wychowania estetycznego. Piękno umożliwiający harmonijny rozwój człowieka daje szansę na jego integrację. Godząc wszelkie sprzeczności, konflikty i przeciwieństwa pozwoli ono też na przebudowę społeczeństwa oraz stworzenie nowego idealnego państwa. Mówiąc inaczej, sztuka, umożliwiając kształtowanie harmonii wewnętrznej człowieka, wiedzie ku harmonii społecznej. Odnowieniu państwa posłuży odnowienie jednostki, czego dokona sztuka. Państwo, jakie powstanie dzięki wychowaniu estetycznemu – „państwo estetyczne” – będzie państwem wolności politycznej i równości.

<sup>3</sup> H.-J. Meyer, *Klassik – Idealismus – Romantik*, [w:] *Handbuch der Erwachsenenbildung*, red. H. Pöggeler, t. IV, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1975.

<sup>4</sup> S. Kolfhaus, dz. cyt., s. 147.

<sup>5</sup> F. Schiller, *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka i inne rozprawy*, tłum. I. Krońska, J. Prokopiuk, Warszawa 1972.

<sup>6</sup> M. J. Siemek, *Fryderyk Schiller*, Warszawa 1970, s. 35.

<sup>7</sup> H.-J. Meyer, dz. cyt., s. 38.

<sup>8</sup> *Tamże*, s. 39.

W analizach *Listów*, z jednej strony, można spotykać zarzut, że Schillerowska koncepcją jest ucieczką w świat pozoru<sup>9</sup>. Jednakże, z drugiej strony, obecne są także poglądy, wedle których błędem jest odczytywać wychowanie estetyczne F. Schillera jako legitymizację dla oddalonego od rzeczywistości i życia estetyzującego myślenia o edukacji. C. Menze podkreśla, że wychowanie estetyczne jest raczej immanentną częścią edukacji politycznej, ono bowiem ma uczynić z człowieka istotę zdolną do rozumnego i odpowiedzialnego działania politycznego<sup>10</sup>.

Nie rozstrzygając tego sporu, przyznać należy, że znaczenie tej teorii jest nie do przecenienia. Oto bowiem w tej koncepcji, odwołującej się do platońskiej tradycji kształtowania harmonijnego całokształtu człowieka za pomocą wartości estetycznych, zostało jasno i dobitnie sformułowane założenie wychowawczej roli sztuki i to w sposób, który do dziś budzi zainteresowanie, jest źródłem inspiracji, odwołań czy krytyki.

Pojmowanie wychowania estetycznego jako propedeutyki wychowania obywatelskiego zarzucono w Niemczech pod koniec XIX wieku na rzecz estetyzującego modelu wychowania, który z kolei został wyparty na początku XX wieku przez edukację muzyczną.

### Koncepcja edukacji muzycznej

Koncepcja edukacji muzycznej czy wychowania muzycznego zajmuje ważne miejsce w tradycji edukacji kulturalnej w Niemczech. Choć w pierwszym rzędzie dotyczyła ona pedagogiki szkolnej i skierowana była do dzieci i młodzieży, to jednak jej założenia przeniknęły także do sfery wychowania pozaszkolnego i edukacji dorosłych. „Edukacją muzyczną lub wychowaniem muzycznym nazywa się koncepcję, która rozwinęła się gruncie ruchu młodzieżowego (*Jugendbewegung*) i pedagogiki reformy w Republice Weimarskiej jako odnowienie tradycyjnego wychowania estetycznego, a przede wszystkim, ale nie tylko, w ramach nowego akademickiego kształcenia nauczycieli i także m.in. zdobyła pewne znaczenie dla uniwersytetu ludowego. Właśnie ta koncepcja została reaktywowana po 1945 roku, następnie poddana krytyce i w końcu odsunięta na dalszy plan, jednakże w międzyczasie ponownie ten lub inny motyw zdobywał zwolenników pod inną nazwą i w

<sup>9</sup> Zob. G. Albrecht, J. Mittenzwei, *Klasycyzm niemiecki. Życie i twórczość Goethego i Schillera*, Warszawa 1970.

<sup>10</sup> C. Menze, *Bildung*, [w:] *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, red. J. Speck, G. Wehle, t. I, München 1970, s. 143.

zmienionej formie<sup>11</sup>. Edukacja muzyczna miała częściowo zastąpić wychowanie estetyczne – jako propedeutykę wychowania politycznego (F. Schiller), gdyż kontemplację i refleksję nad dziełem sztuki proponowała uzupełnić lub zastąpić własną aktywnością, najlepiej przejawianą w grupach. Nie należało więc już tylko ograniczać się do recepcji sztuki, ale samemu ją tworzyć, wraz z innymi muzykować, śpiewać, grać w teatrze amatorskim, malować, tańczyć itd.<sup>12</sup>

Etymologia terminu „muzyczny” (*musisch*) każe odnosić edukację muzyczną do sfery muz, greckich i rzymskich bogiń śpiewu, sztuk pięknych, nauk.

Korzeni edukacji muzycznej w Niemczech należy szukać w pierwszym trzydziestoleciu XX wieku. W literaturze przedmiotu używa się też określenia ruch muzyczny (*musische Bewegung*), akcentując, że apogeum osiągnął on w latach dwudziestych minionego stulecia<sup>13</sup>. Jednocześnie uświadamia to, że koncepcję tę zrodziła przede wszystkim praktyka, a nie myśl teoretyczna. Genezę tej koncepcji można odnaleźć w pedagogice reformy i w mniej lub bardziej związanych z nią ówczesnych ruchach, w pierwszym rzędzie – w ruchu młodzieży (*Jugendbewegung*), ruchu wychowania artystycznego (*Kunsterziehungsbewegung*), równie często wymienia się także młodzieżowy ruch muzyki (*Jugendmusikbewegung*), ruch teatru amatorskiego (*Laien-spielbewegung*), ruch rytmiki (*rythmische Bewegung*)<sup>14</sup>.

Główne idee pedagogiki reformy są obecne także w ruchu wychowania muzycznego, szczególnie krytyka cywilizacji i technizacji życia, unaukowieńia, racjonalizmu, sprzeciw wobec humanistycznej tradycji edukacji, wobec uprzedmiotowienia dziecka, skostnienia i zbytniego intelektualizmu „starej szkoły” oraz uznanie wagi aktywności twórczej dziecka i przyznanie mu wolności, swobody i samodzielności w działaniu. Pedagogika reformy proponowała alternatywny świat wychowania wolny od przymusu i represji, w którym znalazło się miejsce na wychowanie muzyczne.

Tradycyjną edukację muzyczną cechowało krytyczne nastawienie wobec cywilizacji technicznej. W dużym stopniu pod wpływem ruchu młodzieży rozwiązania problemów społeczeństwa przemysłowego poszukiwano w powrocie do natury, do tego, co pierwotne, elementarne, ludowe<sup>15</sup>. Ruch młodzieży (*Jugendbewegung*) „to powstały na obszarze niemieckojęzycznym na

<sup>11</sup> H.-H. G r o o t h o f f, *Musische Bildung*, [w:] *Handwörterbuch der Erwachsenenbildung*, red. J. Wirth, Paderborn 1978, s. 502 (tłum. własne).

<sup>12</sup> *Tamże*.

<sup>13</sup> N. K l u g e, *Einleitung*, [w:] *Vom Geist musischer Erziehung. Grundlegende und kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*, red. N. Kluge, Darmstadt 1973, s. 1.

<sup>14</sup> *Tamże*, s. 2.

<sup>15</sup> *Tamże*, s. 17.

przełomie XIX i XX wieku ruch, którego zwolennicy łączyli się w grupy młodzieżowe i dążyli do nowego, indywidualnego kształtowania życia w prostocie i związku z naturą; organizowano przede wszystkim wędrowki, uprawiano taniec, muzykę ludową, teatr amatorski oraz pielęgnowano dorobek ludowy<sup>16</sup>. Punktem wyjścia dla powstania „Jugendbewegung” było stowarzyszenie „Wandervogel”, założone w 1895<sup>17</sup> roku, którego członkami byli gimnazjaliści z Berlina–Steglitz uprawiający wędrowki<sup>18</sup>. Rudolf Matsch pisze, że stowarzyszenie „Wandervogel” było oznaką tęsknoty za duchową odnową. Hasło ruchu „Chcemy odmłodzić świat!” młodzież realizowała w naturalnym, związanym z naturą sposobie życia, w wędrowkach i śpiewie<sup>19</sup>.

Edukacja muzyczna czasów Republiki Weimarskiej przyjęła owe romantyczne, wywodzące się z ruchu młodzieży koncepcje lepszego życia, życia związanego z naturą, wolności oraz entuzjazmu wobec aktywności artystycznej, twórczości ludowej, amatorskiej, śpiewu, zabawy.

Kolejny ruch, w którym tkwią korzenie edukacji muzycznej to ruch wychowania artystycznego. Pod koniec XIX wieku pojmowanie wychowania estetycznego tak, jak to zaproponował F. Schiller, jako immanentnej części wychowania politycznego zostało zastąpione estetyzującym modelem kształcenia. W obszarze szkolnym jego realizacja dokonywała się na lekcjach rysunku, które głównie polegały na kopiowaniu, a największą wagę przykładano tu do precyzji i czystości wykonania. Po 1880 roku model tego przedmiotu uległ zmianie, za najistotniejsze uznano bowiem kształcenie smaku estetycznego, estetyczne przygotowanie do konsumpcji sztuki. Ten proces zmian rozpoczął się wraz z początkami ruchu wychowania artystycznego w ramach pedagogiki reformy<sup>20</sup>.

Na początku stulecia zaczął krystalizować się ruch na rzecz nowo ukierunkowanego wychowania artystycznego, skupiający zainspirowanych pedagogiką reformy nauczycieli, artystów polityków, działaczy kultury oraz różne osoby zaangażowane. Ludzi tych łączyło przeświadczenie, że edukacji ludowej i szkole potrzebna jest odnowa przez rozległe wychowanie artystyczne<sup>21</sup>. Jedną z czołowych postaci ruchu wychowania artystycznego był Alfred Lichtwark<sup>22</sup>, który sformułował istotne dla idei ruchu myśli, a zwłaszcza postulat kształcenia także artystycznych zdolności narodu nie-

<sup>16</sup> Duden. *Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim 1996.

<sup>17</sup> W literaturze nie ma zgodności co do daty powstania stowarzyszenia „Wandervogel”, oprócz roku 1895 wymieniane są jeszcze 1896 lub 1898.

<sup>18</sup> Duden. *Deutsches...*

<sup>19</sup> R. Matsch, *Das Musiche in der Erziehung*, [w:] *Vom Geist...*, s. 124.

<sup>20</sup> S. Kolfhaus, dz. cyt., s. 149-150.

<sup>21</sup> Zob. W. Schreiber, *Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932*, Weinheim, Basel 1976, s. 141.

<sup>22</sup> S. Kolfhaus, dz. cyt., s. 170.

mieckiego. Żądał on przyznania wychowaniu artystycznemu istotnego miejsca w edukacji ludowej, upatrując w tym możliwości odnowy moralnej niemieckiego narodu<sup>23</sup>. Później A. Lichtwark w kontekście tak pojmowanej edukacji ludowej zarysował także założenia koncepcji muzeum jako miejsca edukacji, które otwarte byłoby dla wszystkich warstw społecznych<sup>24</sup>.

Na gruncie tych zjawisk zrodziła się edukacja muzyczna. Osiągnęła ona apogeum w latach dwudziestych minionego stulecia, jednakże to dopiero po 1945 roku rozpoczęła się ożywiona interdyscyplinarna dyskusja nad tym, co stanowi istotę „muzyczności” i edukacji muzycznej oraz jaką wagę ma ona dla wychowania. Dla tej dyskusji nie bez znaczenia pozostały opublikowane w okresie powojennym czołowe dzieła prezentujące idee wychowania muzycznego: trzynomowa *Edukacja muzyczna* Georga Götscha<sup>25</sup> i *Muzyczne życie* Otto Haase<sup>26</sup>. Poglądy obu autorów na temat edukacji muzycznej nie różnią się w zasadniczych kwestiach. Wizja wychowania muzycznego, jaka wyłania się ze wspomnianych dzieł opiera się na kilku podstawowych myślach<sup>27</sup>:

- wychowanie muzyczne ma charakter całościowy, czyli jest kształceniem pełnego człowieka;
- wychowanie muzyczne nawiązuje do greckiej paidei;
- punktem wyjścia dla edukacji muzycznej jest chrześcijańsko-humanistyczny obraz człowieka;
- w obszarze muzycznym panuje specyficzny sposób poznania, opozycyjny wobec procesów kognitywno-racjonalnych (poznanie przez obrazy);
- wychowanie muzyczne wyrasta z krytyki technokracji, ideologii sukcesu, umasowienia, pośpiechu zagrażających bytowi ludzkiemu, nie uwzględnia nowych mediów (krytyka kina);
- „muzyczność” to zasada wychowania i nauczania, a nie przedmiot szkolny, ale istnieją dziedziny, które szczególnie nadają się do realizacji aktywności muzycznej: ruch (taniec, sport, zabawa), muzyka, sztuki plastyczne, język/literatura (tzw. muzyczne quadrivium);
- aktywność muzyczna nie jest celem samym w sobie, lecz służy ogólnemu kształceniu człowieka, ma przyczyniać się do odnowy moralnej, przybliżać do Boga i wychowywać do wspólnoty oraz wspierać więzi międzyludzkie.

<sup>23</sup> *Tamże*.

<sup>24</sup> *Tamże*, s. 171-172.

<sup>25</sup> G. G ö t s c h, *Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges*, t. I: *Besinnung*, Wolfenbüttel 1953, t. II: *Bericht*, Wolfenbüttel 1956, t. III: *Aufgabe*, Wolfenbüttel 1956.

<sup>26</sup> O. H a a s e, *Musisches Leben*, Hannover 1951.

<sup>27</sup> Zob. N. K l u g e, dz. cyt., s. 3-6.

Jak zaznaczyłam na wstępie, zasadniczo koncepcja edukacji muzycznej rozwijała się przede wszystkim w ramach pedagogiki szkolnej i to w tym obszarze została wypracowana zarówno systematyczna, jak i dydaktyczna strona wychowania muzycznego, jednakże jej idea przeniknęła także do obszaru edukacji dorosłych, zwłaszcza do uniwersytetu ludowego.

W latach sześćdziesiątych nastąpiła krytyka koncepcji wychowania muzycznego. Wątpliwości, jakie pojawiły się wobec omawianej koncepcji, dotyczyły po pierwsze tego, że miejsce wielkiej sztuki, szczególnie współczesnej, zajmuje tu rzemiosło artystyczne. Koncepcja ta była zorientowana jedynie na prostą sztukę, amatorską, ludową pozostawiając poza obszarem zainteresowania tzw. sztukę wielką. Po drugie zaś, uważano, że tego rodzaju działania mają raczej mniejsze znaczenie dla radzenia sobie z problemami egzystencjalnymi (moralnymi, czy też politycznymi) niż wychowanie estetyczne<sup>28</sup>. Zdaniem krytyków, współczesna rzeczywistość stała się zbyt skomplikowana, a jej problemy zbyt złożone, aby można je było rozwiązywać za pomocą konceptów z przeszłości. Za niesłuszne uznano także negatywne nastawienie wobec nowoczesnych mediów<sup>29</sup>. W konsekwencji – stopniowo odchodzono od tradycyjnej koncepcji wychowania muzycznego, uznając ją za nieadekwatną, anachroniczną, oddaloną od rzeczywistości, irracjonalną i utopijną, a jej miejsce zaczęły zajmować rozmaite inne propozycje, inspirowane zarówno bieżącą sytuacją społeczną i polityczną w Niemczech, jak i nowymi teoriami, np. „teorią krytyczną”. Krytyka i sprzeciw wobec idei edukacji muzycznej były także punktem wyjścia dla interesujących projektów edukacji muzycznej w unowocześnionej wersji<sup>30</sup>.

### Program masowej pracy kulturalnej w Niemieckiej Republice Demokratycznej

W podzielonych po 1945 roku Niemczech życie kulturalne rozwijało się odmiennie. Każde z państw realizowało inną politykę kulturalną, wynikającą z innych założeń. Funkcją kultury w NRD, jak i w pozostałych krajach socjalistycznych było „wychowanie”, czy to w wymiarze kwalifikacji pod kątem produktywności, czy to w kategoriach moralnego wychowania człowieka socjalistycznego. To instrumentalne określenie funkcji legitymizowało sztu-

<sup>28</sup> H.-H. Groothoff, dz. cyt., s. 502.

<sup>29</sup> G. Otto, *Musische Bildung und Realität*, [w:] *Vom Geist...*, s. 239.

<sup>30</sup> L. Kossolapow, *Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität*, Frankfurt/M 1975, E. Orel-Bergman, *Zur Problematik musischer Erziehung – Notwendigkeit einer Revision und Ansätze einer Neuorientierung*, München 1977, K. Patt-Üst, *Alternative: Musische Bildung*, Frankfurt/M 1980.

kę i kulturę. W przeciwieństwie do Niemiec Zachodnich, gdzie wysiłki instytucji kultury kierowały się przede wszystkim na zindywidualizowane światy przeżyć i doznań, powiązane z samorealizacją, sztuka i kultura w NRD odnosiła się do celów zewnętrznych<sup>31</sup>.

Instrumentem sterującym kulturą w NRD była polityka, w Niemczech Zachodnich – przede wszystkim rynek. Uprzywilejowana pozycja sztuki w NRD była związana z przypisaną jej programową funkcją moralnego wychowania mas i orientowania ich na utopię socjalizmu. Partia określała socjalistyczne cele i sposoby ich osiągania. Państwo natomiast służyło partii jako instrument wychowania mas do tych celów<sup>32</sup>.

Podczas gdy po 1945 roku Niemcy Zachodnie sięgnęły do tradycji przedwojennej i kontynuowały koncepcję wychowania muzycznego, państwo wschodnie poszło inną drogą, choć także czerpało z dorobku przeszłości. W NRD nie została wypracowana odrębna koncepcja edukacji kulturalnej, natomiast stworzono tu projekt masowej pracy kulturalnej (*kulturelle Massenarbeit*), który był programem szeroko zakrojonego wychowania estetyczno-politycznego.

Masowa praca kulturalna to projekt partii politycznej. Pomyślana była jako obszar agitacji i propagandy Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED)<sup>33</sup>. Obejmowała ona wszystkie działania zorganizowane w czasie wolnym. W jej ramach znajdowała się amatorska twórczość kulturalna (*kulturelles Volksschaffen*), a ta z kolei zawierała m.in. amatorską twórczość artystyczną (*künstlerisches Volksschaffen*). Amatorska twórczość kulturalna była pojmowana bardzo szeroko. Pojęcie to odnoszono i do form aktywności, i do określonych realizujących je placówek. Obejmowało ono tzw. kulturę świąt i obchodów (*Fest- und Feiernkultur*), a także placówki sportowe, kulturalno-turystyczne, kluby i domy kultury, rozrywkę, taniec, zabawę, poradnictwo, kulturę w gastronomii oraz właśnie amatorską twórczość artystyczną<sup>34</sup>.

Pod pojęciem amatorskiej twórczości artystycznej rozumiano szerokie spektrum form sztuki amatorskiej, realizowanej w ramach zespołów miłośniczych i kółek zainteresowań. Horst Groschopp wylicza tu: grafikę, malarstwo i literaturę, kółka teatralne i zespoły muzyczne i kabaretowe, chóry, należała tu także praca z ceramiką, drewnem, metalem i tkaniną; przedze-

<sup>31</sup> A. G ö s c h e l, *Verlassene „Strecke“ und enttäuschendes „Erlebnis“: kulturelle Perspektiven im vereinten Deutschland*, [w:] *Kultur-Enquete. Mitteilungen aus der kulturwissenschaftlicher Forschung*, red. P. Alheit, Berlin 1994, s. 66.

<sup>32</sup> *Tamże*, s. 63-64.

<sup>33</sup> Sozialistische Einheitspartei Deutschlands – Socjalistyczna Zjednoczona Patria Niemiec.

<sup>34</sup> H. G r o s c h o p p, *Breitenkultur In Ostdeutschland. Herkunft und Wende-wohin?*, „Aus Politik und Zeitgeschichte” 2001, nr 11, s. 15.



nie, fotografowanie, młode talenty, folklor (np. koronkarstwo, sznycerstwo), a także kabarety, kluby karnawałowe, muzyka kameralna, piszący i komponujący robotnicy, muzyka ludowa, pantomima, teatr muzyczny, teatr lalkowy; recytatorzy, robotnicze orkiestry symfoniczne, ruch śpiewaczy, muzyka taneczna, teatr amatorski, magia, kluby filmowe. Była to działalność zakrojona na szeroką skalę, pokrywająca gęstą siecią placówek teren Niemiec Wschodnich. Jak podaje autor, w latach osiemdziesiątych w NRD zarejestrowanych było ponad 10 tys. takich kółek, ponad 1000 domów kultury, 800 klubów „pracujących”, 4,2 tys. klubów młodzieży, 4,5 tys. klubów wiejskich itd.<sup>85</sup>

Jak można zauważyć, w ramach tak pomyślanej pracy kulturalnej, oprócz form o charakterze czysto rozrywkowym czy wypoczynkowym i rekreacyjnym, *gros* zajęć służyło rozwojowi, nabywaniu i doskonaleniu umiejętności artystycznych lub zdobywaniu czy poszerzaniu wiadomości w określonej dziedzinie kultury.

Pojęcie pracy kulturalnej (*Kulturarbeit*) kojarzy się dziś przeważnie ze zjawiskiem typowym dla Niemiec Wschodnich i łączy się z przeświadczeniem, że zostało ono bezpośrednio przeniesione z języka rosyjskiego. „Zapomina się powszechnie, że pojęcie »praca kulturalna« powstało długo przed NRD”, zauważa H. Groschopp. Praca kulturalna i związane z nią instytucje oraz działania mają europejską i ogólnoniemiecką tradycję<sup>86</sup>.

W większym stopniu niż wzory radzieckie przy konstruowaniu struktur pracy kulturalnej i polityki kulturalnej w NRD zaznaczyły się tradycyjne koncepcje końca XIX stulecia ruchu robotniczego i oświaty ludowej<sup>87</sup>. Pierwsze stowarzyszenia robotników powstały około 1848 roku (*Allgemeine Deutsche Arbeiterverbrüderung*). Stawiały one sobie za cel walkę o demokratyczną konstytucję, polepszenie ekonomicznej sytuacji pracujących oraz polepszenie systemu oświaty ludowej<sup>88</sup>. Ich aktywność po 1848 roku została restrykcyjnie ograniczona. Ożyła ona ponownie dopiero około 1860 roku, kiedy wraz z tendencjami do liberalizacji życia społecznego pojawiły się możliwości kontynuacji stowarzyszeniowej działalności robotniczej. W ramach ruchu robotniczego nie było jednak jedności, szybko wyodrębniło się lewe skrzydło bardziej zainteresowane aktywnością polityczną i forsowaniem celów socjal-

<sup>85</sup> Tamże, s. 16.

<sup>86</sup> H. Groschopp, *Ostdeutsche Kulturarbeiterschaft im Stellungswechsel*, [w:] *Kultur - Enquete...*, s. 142.

<sup>87</sup> H. Groschopp, *Ein System der perfekten Kulturverwaltung? Kulturpolitikstrukturen in der DDR bis zum Herbst 1989*, [w:] *Kultureller Wandel bei den Deutschen. Mitteilungen aus der kulturwissenschaftlicher Forschung*, red. H. Glaser, Berlin 1991, s. 37-38.

<sup>88</sup> K. Birker, *Die Deutschen Arbeiterbildungsvereine 1840-1870*, Berlin 1973, s. 49, za: S. Kolfhaus, dz. cyt.

demokratycznych, które przeistoczyło się w partię. Natomiast sprawy edukacji odsunięto tu na dalszy plan<sup>39</sup>.

Równoległe do krystalizującego się i przybierającego na sile ruchu robotniczego rozwijać się zaczął ruch „Volkswohl”. W 1844 roku pojawiła się koncepcja wykorzystania wolnych stowarzyszeń do dyscyplinowania klasy robotniczej. Andreas Fallati zaproponował, aby z ramienia państwa powołać stowarzyszenia i prowadzić za ich pośrednictwem wychowanie ludowe, oraz by przynależność do nich była obowiązkowa. Celem tych przedsięwzięć miało być „uszlachetnienie rozrywek” niższych warstw społecznych oraz „wprowadzenie umiaru”, jeśli chodzi o potrzeby i roszczenia ludu. Andreas Fallati proponował realizację tych celów przez utworzenie stowarzyszeń artystycznych, śpiewaczych czy tanecznych, łączenie ich działalności z nauczaniem, wypożyczaniem książek<sup>40</sup>. Ta praca kulturalna i oświatowa miała odbywać się w nowym typie instytucji, nawiązującym do idei klubu i angielskiego *settlement*. W ten sposób w Niemczech powstał ruch domów ludowych (*Volkshausbewegung*). Do realizowanego tu programu społeczno-kulturalnego nawiązała później w kolejnym wieku Niemiecka Republika Demokratyczna. Ta koncepcja pracy społeczno-kulturalnej łączyła interesy komunalne i interesy przedsiębiorstwa. Wykreowali ją przedstawiciele warstw posiadających, po to, by przeciwdziałać niezadowoleniu pracowników w zakładach. W myśl tej idei tworzono dla robotników ofertę oświatową i kulturalną w czasie wolnym. W zamian za to oczekiwano rezygnacji z politycznych i finansowych roszczeń. Organizowano zakładowe święta i jubileusze, święta Bożego Narodzenia, wykłady, wieczory z programem rozrywkowym, wycieczki zakładowe, np. na wystawy sztuki, urlopy, ogródki pracownicze, domy wczasowe, biblioteki powszechne, czytelnie, teatry ludowe, zakładowe lub przez zakłady wspierane komunalne domy ludowe i młodzieżowe<sup>41</sup>.

Na przełomie wieku nastąpiły zmiany w ruchu robotniczym. Starając się utrzymać organizacje robotnicze w nowych warunkach i dalej je rozbudować, uwzględniono w większym wymiarze sferę prywatną robotników. Zaczęto zakładać rozmaite własne stowarzyszenia społeczno-kulturalne, a także organizować domy ludowe. Stowarzyszenia ruchu robotniczego tworzyły niekomercyjną ofertę rozrywki, życia towarzyskiego czy uczestnictwa w imprezach artystycznych. Podjęły jednocześnie konkurencję z intensywnie

<sup>39</sup> S. K o l f h a u s, dz. cyt., s. 153.

<sup>40</sup> A. F a l l a t i, *Das Vereinswesen als Mittel zur Sittigung der Fabrikarbeiter*, „Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft”, 1844, nr 4, s. 734-791, za: H. G r o s c h o p p, *Breitenkultur...*

<sup>41</sup> H. G r o s c h o p p, *Breitenkultur...*, s. 17.

rozwijającym się rynkiem czasu wolnego, instytucjami kościelnymi i stowarzyszeniami „Volkswohl”<sup>42</sup>.

Ruch robotniczy organizował własne instytucje oświaty i wychowania, które były podobne do tych z ruchu „Volkswohl”, czyli organizowanych przez wyższe warstwy społeczne dla niższych. Ruch robotniczy, przez sieć związków i stowarzyszeń, organizował wieczory poetyckie, przedstawienia muzyczne, wieczory sztuki i wieczory recytatorskie itd. W domach ludowych ruchu robotniczego realizowano przedsięwzięcia, bardzo przypominające późniejszą strukturę oferty w Niemieckiej Republice Demokratycznej. Były to święta związków zawodowych, fundacji, święta majowe, święta wiosny, Bożego Narodzenia, Wielkanocy, wykłady, wieczory muzyczne, teatralne, koncerty<sup>43</sup>. W latach dwudziestych XX wieku ruch robotniczy osiągnął szczyt swojego rozkwitu.

Wraz z przejściem władzy przez narodowy socjalizm została zakazana działalność partii robotniczych i ich stowarzyszeń kulturalnych, za tym poszła likwidacja instytucji ruchu robotniczego i przejęcie ich mienia<sup>44</sup>.

W ustalaniu polityki kulturalnej NRD po 1945 roku niebagatelną rolę odegrały wpływy radzieckie. Interesujące jest natomiast, że wyobrażenia sowieckich oficerów kulturalnych (*Kulturoffiziere*) w dużym stopniu odwoływały się do dorobku ruchu robotniczego w Niemczech. W latach dwudziestych bowiem Związek Radziecki przejmował idee niemieckiego ruchu robotniczego, z powodu braku własnej tradycji w tym obszarze, na której można by było bazować<sup>45</sup>.

Rosyjscy komuniści w ogóle dość mocno orientowali się na niemiecki ruch robotniczy. Szczególnie ważną okazała się idea domu ludowego, która stała się punktem zaczepienia dla własnej pracy<sup>46</sup>. Jednak idea domu ludowego została w Związku Radzieckim wypaczona. Od klubów i domów kultury oczekiwano upowszechniania ideologii pod pretekstem sztuki, a praca kulturalna miała przyczyniać się do upowszechniania społecznie konformistycznych zachowań. Ludzie autentycznie zainteresowani aktywnością kulturalną nie uzyskali możliwości samodzielnego rozwoju kulturalnego. Po 1945 roku tak zdeformowana koncepcja proletariackiego domu ludowego została przeniesiona przez sowieckich oficerów kulturalnych do Niemiec Wschodnich i wpłynęła w istotnym stopniu na charakter pracy kulturalnej w Niemieckiej Republice Demokratycznej<sup>47</sup>.

<sup>42</sup> *Tamże*, s. 18.

<sup>43</sup> *Tamże*, s. 19.

<sup>44</sup> *Tamże*.

<sup>45</sup> *Tamże*, s. 20.

<sup>46</sup> H. D e h n e, *Vom Ede des proletarischen Volkshauses in Deutschland*, [w:] *Kultureller Wandel...*, s. 89.

<sup>47</sup> *Tamże*, s. 90.

Ze Związku Radzieckiego NRD przejęło przede wszystkim ideę rewolucji kulturalnej. W latach dwudziestych w Rosji, zgodnie z poglądami Lenina i Trockiego, skoncentrowano się na zorganizowaniu rewolucji kulturalnej. Polegała ona na upowszechnianiu technik kulturalnych wśród ludu, a także na wychowawczym kształtowaniu „nowego człowieka”, zorientowanego na postęp, świadomego czasu oraz produktywnego. W latach pięćdziesiątych (1958) w NRD przejęto ten program<sup>48</sup>.

Koncepcję masowej pracy kulturalnej realizowanej w NRD charakteryzowały następujące założenia i stanowiska:

- masowa praca kulturalna służyła podwyższaniu poziomu kulturalnego mas pracujących<sup>49</sup>;
- masowa praca kulturalna przeciwstawiała się kulturze masowej<sup>50</sup>;
- masowa praca kulturalna była partyjną strategią rewolucji kulturalnej, związaną z celem podwyższania wszelkimi środkami wydajności pracy<sup>51</sup>;
- masowa praca kulturalna zakładała kształcenie socjalistycznej wszechstronnej osobowości polegające nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale także na kształtowaniu uczuć socjalistycznych przez przeżycia, na wykształcaniu woli socjalistycznej przez praktyczną twórczą aktywność oraz na rozwoju fizycznej strony osobowości<sup>52</sup>;
- masowa praca kulturalna była wychowaniem polityczno-estetycznym w interesie partii wyrażającej państwo<sup>53</sup>;
- masowa praca kulturalna realizowała wizję piszącego, muzykującego, rysującego, grającego w teatrze i tańczącego chłopca i robotnika<sup>54</sup>;
- masowa praca kulturalna wykorzystywała dziedzictwo kulturowe, przyczyniające się do ukształtowania socjalistycznej osobowości; socjalistyczna kultura narodowa NRD jako pielęgnowanie i przyswajanie wszelkich humanistycznych i postępowych osiągnięć kulturalnych przeszłości<sup>55</sup>;

<sup>48</sup> D. M ü h l b e r g, *Scheitern des Staatssozialismus in der DDR*, [w:] *Kultureller Wandel...*, s. 27.

<sup>49</sup> H. G r o s c h o p p, *Kulturelle Arbeit im sozialen Umbruch. Ein Beitrag zur Diskussion über die „kulturelle Substanz“ der DDR im deutschen Einigungsprozeß*, [w:] *Kultur in Deutschlands Osten. Mitteilungen aus wissenschaftlicher Forschung*, red. H. Glaser, Berlin 1992, s. 51.

<sup>50</sup> *Tamże*, s. 52.

<sup>51</sup> V. G r a s n o v, *Kulturpolitik in der DDR*, Westberlin 1975, s. 90.

<sup>52</sup> E. J o h n, *Technische Revolution und kulturelle Massenarbeit*, Berlin 1965.

<sup>53</sup> J. S t ü d e m a n n, *Soziokultur in Ost und Westen. Kulturelles Experimentier- und demokratisches Lernfeld*, [w:] *Was bleibt – was wird. Der kulturelle Umbruch in den neuen Bundesländern*, red. H. Glaser, Bonn 1994, s. 101.

<sup>54</sup> H. G r o s c h o p p, *Ein System...*, s. 40.

<sup>55</sup> *Kulturpolitisches Wörterbuch*, red. H. Bühl, Ostberlin 1978, s. 525.

– procesy masowej pracy kulturalnej były włączone w plany kulturalne i oświatowe<sup>56</sup>;

– koncepcja pracy kulturalnej w NRD zakładała, że działalność ta będzie alternatywą wobec Republiki Federalnej Niemiec<sup>57</sup>;

– koncepcja zakładała koncentrację pracy kulturalnej w państwowym zakładzie pracy, zgodnie z poglądem, że dla rozwoju kulturalnego pracujących miejsce pracy i kolektyw robotniczy są najważniejsze<sup>58</sup>;

– u gruntu koncepcji leżało przekonanie, że indywidualnie spędzany czas wolny to relikwyt mieszczańskiej świadomości, który należało zwalczać<sup>59</sup>;

– masowa praca kulturalna w NRD była realizowanym przez państwo programem wychowawczym, centralistycznie zorganizowanym, pozostawiającym niewielkie możliwości zachowaniom nonkonformistycznym jednostki<sup>60</sup>.

W NRD państwo uzyskało pełny monopol kulturalny. Po pierwsze dlatego, że dwa ważne podmioty życia kulturalnego: stowarzyszenia i gminy, nie odgrywały w tu żadnej roli. Po drugie, oferta komercyjna została zredukowana do minimum. Zamiast kulturalnego pluralizmu starano się wszelkimi sposobami wytworzyć jednolitą kulturę narodową Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Podstawowymi metodami było selektywne wspieranie określonych form życia kulturalnego, ścisła kontrola oraz wykluczanie tego, co nie było zgodne z oficjalną linią polityki kulturalnej<sup>61</sup>.

Przełom 1989 roku, koniec NRD i zjednoczenie Niemiec to jednocześnie olbrzymi przełom kulturowy niosący za sobą koniec omawianej koncepcji masowej pracy kulturalnej oraz daleko idące zmiany w pejzażu kulturalnym Niemiec Wschodnich.

## Projekt edukacji socjokulturalnej

Podczas gdy w Niemczech Wschodnich trwał nieprzerwanie proces umacniania monopolu kulturalnego państwa i powszechna realizacja koncepcji masowej pracy kulturalnej, w Niemczech Zachodnich w latach siedemdziesiątych

<sup>56</sup> E. Pralle, *Kulturarbeit als Bestandteil sozialistischer Erwachsenenbildung in der DDR*, Frankfurt/M. 1976, s. 117.

<sup>57</sup> H. Groschopp, *Ein System...*, s. 40.

<sup>58</sup> T. Strittmatter, *Zur Umgestaltung der kulturellen Infrastruktur in den neuen Bundesländer*, [w:] *Kultureller Wandel...*, s. 63.

<sup>59</sup> *Tamże*.

<sup>60</sup> J. Stüdemann, *Soziokultur in Ost und Western. Kulturelles Experimentier- und demokratisches Lernfeld*, [w:] *Was bleibt...*, s. 103.

<sup>61</sup> D. Mühlberg, *Scheitern des Staatssozialismus In der DDR*, [w:] *Kultureller Wandel...*, s. 29.

siątych zaczęły się zaznaczać nowe tendencje w zakresie edukacji kulturalnej.

Zarówno w debacie politycznej czy naukowej jak i w praktyce pojawiły się w tym czasie nowe stanowiska, odmienne poglądy na działalność kulturalną i edukacyjną oraz na jej rolę w społeczeństwie. Najbardziej charakterystyczne i brzemiennie w skutki było zjawisko socjokultury, z którym należy bezpośrednio wiązać nurt edukacji kulturalnej, zrywający z kierunkiem tradycyjnym, nazywany edukacją socjokulturalną (*soziokulturelle Bildung*) lub edukacyjną pracą socjokulturalną (*soziokulturelle Bildungsarbeit*). Trudno jest tu mówić o jasno sprecyzowanej konkretnej koncepcji, tym bardziej że mamy tu do czynienia z deficytem refleksji teoretycznej. Jest to przede wszystkim pewien nurt działań, które charakteryzowała orientacja na codzienność, co wiązało się z uwzględnianiem zainteresowań i potrzeb uczestników oraz ich doświadczeń w świecie życia.

Pojęcia *edukacja socjokulturalna* czy *socjokulturalna praca edukacyjna* używa się w literaturze przedmiotu na określenie praktyk realizujących projekt socjokultury. Przedsięwzięcia socjokulturalne są traktowane jako swoista dziedzina czy nurt edukacji kulturalnej, w którym spotykają się edukacja, praca kulturalna i praca socjalna. Takie stanowisko reprezentują m.in. Stephan Kolffhaus<sup>62</sup> czy Max Fuchs<sup>63</sup>. Ten ostatni autor, pisząc o edukacji socjokulturalnej dalszej (*soziokulturelle Weiterbildung*), twierdzi, że oferty socjokulturalne burzą konwencjonalne poglądy na edukację dalszą i tradycyjną praktykę edukacyjną. Można je traktować jako edukację, gdyż rzadko kiedy mają one charakter czysto konsumpcyjny, a prawie zawsze u ich podstaw leży założenie kształtowania świadomości, przekazywania wiedzy, chęć przekonywania oraz praktycznego przełożenia na aktywność polityczną. Koncept socjokultury znosi rozgraniczenie polityki, edukacji i kultury<sup>64</sup>. Uczenie się, tak jak jest ono pojmowane przez edukację socjokulturalną, często odbywa się nie w zamkniętych pomieszczeniach instytucji edukacyjnej, a w lokalach stowarzyszeń, w miejscach wydarzeń historycznych, na ulicy w rozmowie z innymi ludźmi<sup>65</sup>.

Przemiany ku edukacji socjokulturalnej dokonały się w kontekście splatających się ze sobą zjawisk w obszarze teorii naukowej i praktyki kulturalnej oraz polityki kulturalnej. Jako najistotniejsze konteksty tej nowej orientacji jawią się m.in.:

– nowe koncepcje w obrębie szkolnej pedagogiki sztuki;

---

<sup>62</sup> *Tamże*.

<sup>63</sup> M. F u c h s, *Kulturelle Weiterbildung*, „GdW.Ph” 2000, nr 37.

<sup>64</sup> *Tamże*, s. 10-11.

<sup>65</sup> M. F u c h s, *Kulturpädagogik und gesellschaftlicher Anspruch. Theorie und Praxis*, Remscheid 1990, s. 164.

- debata nad pojęciem kultury i przyjęcie jej rozszerzonego rozumienia;
- przemiany rozumienia edukacji;
- nowa komunalna polityka kulturalna (projekt socjokultury);
- koncepcja animacji społeczno-kulturalnej – Rada Europy, UNESCO.

Krytyka edukacji muzycznej wiązała się jednocześnie z postulatami nowego, odmiennego spojrzenia na kwestię kultury i edukacji. Pod wpływem „teorii krytycznej” w połowie lat sześćdziesiątych zrodziły się ważne koncepcje w obszarze szkolnej pedagogiki sztuki. Stąd idee te z kolei przeniknęły do edukacji pozaszkolnej i w istotnym stopniu przyczyniły się do pojawienia się nowych tendencji w edukacji kulturalnej. Przełomowe znaczenie miała tu, nawiązująca do tradycji Schillerowskiej, koncepcja „wychowania estetyczno-politycznego” oraz koncepcja „komunikacji wizualnej” (*visuelle Kommunikation*) jako alternatywy wobec tradycyjnych zajęć ze sztuki<sup>66</sup>. W tych nowych koncepcjach żądano rozszerzenia tradycyjnego pojęcia sztuki i wprowadzenia do postulowanego przez siebie krytycznego wychowania estetycznego zjawisk medialnych, nowych technologii, reklamy itd. W projektach tych zakładano też połączenie subiektywnych doświadczeń estetycznych z celami zmiany społecznej.

Idee szkolnej pedagogiki sztuki bardzo mocno oddziaływały na rozgrywaną się w tym czasie w obszarze uniwersytetów ludowych debatę nad sposobem rozumienia edukacji kulturalnej dorosłych i kultury. Dla nowego rozumienia działalności kulturalnej istotne było bowiem przyjęcie rozszerzonego pojęcia kultury, nad którym dyskusja toczyła się począwszy od lat siedemdziesiątych w związku z debatą nad definicją i zadaniami polityki kulturalnej i edukacji kulturalnej. Jak pisze Hannelore Bastian, początkowo przyjęcie rozszerzonej definicji kultury było wyrazem odejścia od humanistycznej i idealistycznej tradycji pojmowania kultury jako całokształtu intelektualnych i artystycznych wartości, jako sfery wartości wyższych, przeciwstawianej cywilizacji<sup>67</sup>. Do rozpropagowania szerokiego ujęcia kultury, zarówno w obszarze teoretycznych rozważań, jak i w praktyce kulturalnej, przyczynił szczególnie się Hilmar Hoffmann, jeden z głównych aktorów debaty nad nową polityką kulturalną. Wedle niego, kultura oznacza długotrwały nigdy niekończący się proces rozwoju człowieka, w którym to procesie kształtowany jest jego stosunek do swojej istoty, innych ludzi, natury i własnego społeczeństwa, a przez to – do własnej historii<sup>68</sup>. Zgodnie z takim rozumieniem,

<sup>66</sup> S. K o l f h a u s, dz. cyt., s. 200-201, zob: H.R. M ö l l e r, *Gegen den Kunstunterricht Versuche zur Neuorientierung*, Ravensburg 1971.

<sup>67</sup> H. B a s t i a n, *Kursleiterprofile und Angebotsqualität*, Bad Heilbrunn 1997, s. 22.

<sup>68</sup> H. H o f f m a n n, *Kultur als Lebensform. Ansätze zur Kulturpolitik*, Frankfurt/M. 1990, s. 59.

tworzenie kultury jest specyficzną podstawową aktywnością ludzką, właściwą człowiekowi jako gatunkowi<sup>69</sup>.

Dużą rolę w procesie rozszerzania pojęcia kultury odegrał tzw. projekt socjokultury, czyli projekt nowej polityki kulturalnej, omawiany szczegółowo w dalszej kolejności. W tym miejscu trzeba zaznaczyć, iż określenia *socjokultura* używano także w odniesieniu do kultury, pojmowanej w szeroki sposób, zgodnie z założeniami projektu socjokultury. Pojęcie kultury ograniczone wcześniej jedynie do sztuki i aktywności artystycznej zostało rozszerzone w wyniku uwzględnienia w nim sfery codzienności i świata życia wszystkich ludzi<sup>70</sup>. Pojęcie to rozszerzyło się dzięki odrzuceniu wartościowania i uznaniu, że obejmuje ono więcej obszarów życia czy poziomów twórczości niż wcześniej. Tak więc uwzględniało ono nie tylko sztukę i naukę, lecz także np. podstawową kulturę codzienną – rozrywkę, erotykę i nawet pracę oraz produkcję. Kultura w tym ujęciu zatem to nie mieszczańska kultura wysoka, lecz i kultura robotnicza, imigrancka czy subkultura<sup>71</sup>. Dla tek pojmowanej kultury używano określenia *socjokultura*.

Omawiane zjawiska zbiegły się także z procesem rozszerzania pojęcia edukacji (*Bildung*). Humanistyczna tradycja edukacji była związana z jej idealizacjami, edukację pojmowano jako autoteliczne przyswajanie wartości duchowych<sup>72</sup>. Przez edukację rozumiano przyswajanie uświęconych tradycją dóbr. Już sam kontakt z wartościami i dobrami duchowymi – religią, sztuką, nauką miał uszlachetniać człowieka<sup>73</sup>. Tradycyjnie edukacja była wiązana ze szkołą, z instytucjonalną, sformalizowaną, oświatą publiczną<sup>74</sup>. Nowe rozumienie edukacji natomiast, jak twierdzi Ulf Preuss-Lausitz, odwołując się do humanistycznych haseł oświecenia, przełamuje jednak ich ograniczenia, oddalenie od rzeczywistości, myślenie hierarchiczne i deficyt społeczno-polityczny, orientuje się na bogactwo kulturalne, całościowość, demokratyczną różnorodność<sup>75</sup>. Rozszerzone rozumienie edukacji odnosi się do procesów edukacyjnych w paradygmacie „samo-

<sup>69</sup> H. Bastian, dz. cyt., s. 23.

<sup>70</sup> M. Fuchs, *Kulturpädagogik...*, dz. cyt., s. 162, 163.

<sup>71</sup> E. Schlutz, *Weiterbildung und Kultur*, [w:] *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, red. R. Tippelt, Opladen 1994, s. 214.

<sup>72</sup> S. Kolfhaus, dz. cyt., s. X.

<sup>73</sup> F. Pöggeler, *Inhalte der Erwachsenenbildung*, Freiburg-Basel-Wien 1965, s. 3.

<sup>74</sup> W. Zacharias, *Das Leben bildet. Soziokultur und Allgemeinbildung. Eine Spekulative Skizze*, [w:] *Bestandsaufnahme Soziokultur. Beiträge – Analysen – Konzepte*, red. N. Sievers, B. Wagner, Stuttgart-Berlin-Köln 1992, s. 83.

<sup>75</sup> U. Preuss-Lausitz, *Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsverständnis*, [w:] *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen*, red. O. Hansmann, W. Marotzki, Weinheim 1988, s. 416.



edukacji", „własnej aktywności", „samoregulacji", „uczenia się wedle własnej reżyserii"<sup>76</sup>.

Najistotniejszy kontekst edukacji socjokulturalnej stanowi projekt socjokultury. W latach siedemdziesiątych w Niemczech Zachodnich nastąpiła ożywiona debata na temat polityki kulturalnej, na gruncie której zrodziła się nowa jej koncepcja. U podstaw reformatorskiej orientacji „nowej polityki kulturalnej" tamtego okresu leżało założenie emancypacji, demokratyzacji społeczeństwa przez kulturę, co zamierzano realizować na drodze wspierania uczestnictwa oraz własnej aktywności kulturalnej<sup>77</sup>.

Socjokultura w omawianym znaczeniu odnosi się do specyficznych koncepcji polityki kulturalnej, nieograniczającej się jedynie do wpierania i pielęgnacji sztuki, lecz zakładającej tworzenie struktur komunikacyjnych między różnymi formami sztuki, kultury i życia oraz ich powiązanie z kulturalną działalnością codzienną. Ten projekt polityki kulturalnej zakłada realizację zasady równości szans przez stworzenie możliwości dostępu do sztuki i kultury, zachęcenie i umożliwienie człowiekowi samodzielnej aktywności twórczej. Socjokultura dąży do demokratyzacji społeczeństwa przez kulturę za pomocą zintensyfikowania procesów kulturalnych i przez ich otwarty charakter<sup>78</sup>.

Zgodnie z postulatami nowej polityki kulturalnej, sztuka i estetyka powinny być traktowane jako media komunikacji, refleksji oraz partycypacji. Najistotniejsze założenia socjokultury: równości szans kulturalnych i demokracji kulturalnej odzwierciedlały hasła: „kultura dla wszystkich" (*Kultur für alle*) i „kultura wszystkich" (*Kultur von allen*)<sup>79</sup>. Inne hasła programu to m.in.: „Polityka kulturalna jest polityką społeczną" (*Kulturpolitik ist Gesellschaftspolitik*), „estetyzacja codzienności" (*Aesthetisierung des Alltags*)<sup>80</sup>.

Program socjokultury był projektem komunalnej polityki kulturalnej. Istotnym jego założeniem była decentralizacja kultury, odwrót od wielkich scentralizowanych nieprzejrzystych instytucji. Akcentowano w nim swobodę działania, opowiano za improwizacją i odejściem od zbyt mało elastycznych, szczegółowo zaplanowanych programów działalności, w których nie ma miejsca na spontaniczność i zmiany. Zgodnie z tą orientacją, nowa polityka kulturalna powinna wychodzić od konkretnych potrzeb i zainteresowań ludzi, zwłaszcza tych, którzy do tej pory byli wyłączeni z uczestnictwa kulturalnego. W programie socjokultury akcent został przesunięty z receptywnej po-

<sup>76</sup> O. N e g t, *Selbstregulierung als Realitätsprinzip pädagogischer Arbeit*, [w:] *Alternative Bildung?*, red. H.G. Jürgenmeier, Hannover 1986, s. 27.

<sup>77</sup> N. S i e v e r s, B. W a g n e r, *Soziokultur und Kulturpolitik*, [w:] *Bestandsaufnahme Soziokultur...*, s. 11.

<sup>78</sup> *Tamże*, s. 21-22.

<sup>79</sup> *Tamże*, s. 15.

<sup>80</sup> *Tamże*, s. 19.

stawy konsumenta kultury na aktywną postawę twórcy (*Kulturproduzent*). Kulturalna animacja pedagogiczna miała wspierać i wdrażać proces rozwijania kreatywności i fantazji, praca z konkretnymi grupami celowymi powinna umożliwiać aktywizację wszelkich grup ludzi, które do tej pory były wyłączone z kontaktu ze sztuką. Podkreślano konieczność rozwijania umiejętności krytycznych, niezbędnych, aby stawiać opór pasywności wywoływanej przez media masowe. Umiejętności krytyczne powinny prowadzić do refleksyjnego korzystania z nowych mediów<sup>81</sup>. Jednocześnie należy zaznaczyć, że mimo krytycznego podejścia do massmediów autorzy programu socjokultury dostrzegali także ich pozytywne strony. Podkreślano zwłaszcza, że stwarzają one olbrzymie możliwości demokratyzacji w nowoczesnym społeczeństwie masowym<sup>82</sup>. Nałożenie się tej reformatorskiej opcji polityki kulturalnej ze zjawiskiem tzw. wolnej kultury (*freie Kultur*), „kultury alternatywnej” z lat siedemdziesiątych umożliwiło szeroki zakres rozwoju praktyki socjokulturalnej<sup>83</sup>.

Rozwój programu i praktyki socjokultury nie postępował równolegle. W latach osiemdziesiątych pojęcie socjokultury przeniknęło do sfery praktyki i zaczęło oznaczać specyficzny rodzaj działalności kulturalnej<sup>84</sup>. Niemiecka Rada Kultury definiuje socjokulturę jako: „działalność kulturalną, która ułatwia dostęp do kultury, która zamiast konsumpcji kulturalnej wspiera artystyczną aktywność możliwie wielu ludzi i rozwija ich estetyczne, komunikacyjne i społeczne potrzeby oraz umiejętności; która uwzględnia codzienny świat życia i dąży do oddziaływania zwrotnego powstałych w ten sposób form sztuki i kultury w naszej społecznej rzeczywistości”<sup>85</sup>.

Praktyka socjokulturalna wykazuje cztery cechy, uwidaczniające różnice między tradycyjnym uprawianiem kultury a innowacyjną pracą kulturalną. Pierwszą cechą ujmuje się pod hasłem *Vermittlung* – przekaz/pośrednictwo, co wiązać należy nie tylko z kognitywno-receptywnym odbiorem estetycznym, ale także z otwartością i różnorodnością oraz z ofertą aktywnego uczestnictwa w tychże sytuacjach przekazu. Recepja, przekaz pewnych treści są związane z formami aktywnymi, np. warsztatem, projektem. Powstają w ten sposób formy mieszane. Rozszerzenie tradycyjnego spektrum tematów to kolejna cecha. Nowa tematyka dotyczy, przykładowo, kwestii związanych ze środowiskiem, mediami czy estetycznym przeobrażania-

<sup>81</sup> T. R ö b k e, *Der frühe „politische Programm“ der Soziokultur*, [w:] *Bestandsaufnahme Soziokultur...*, s. 47-48.

<sup>82</sup> H. G l a s e r, *Kybernetikon. Neue Modelle der Information und Kommunikation*, München 1971.

<sup>83</sup> N. S i e v e r s, B. W a g n e r, dz. cyt., s. 13.

<sup>84</sup> N. S i e v e r s, *Soziokultur – Zur Karriere eines kulturpolitischen Konzepts*, [w:] *Kultur macht Politik*, red. A.R.T., Köln 1988, s. 12.

<sup>85</sup> Deutscher Kulturrat 1988a, za: M. F u c h s, *Kulturpädagogik...*, s. 162.

niem miasta, emancypacji kobiet czy problemów Trzeciego Świata itd. Oferty zwracają się do nowych adresatów, rozmaitych grup społecznych, szczególnie upośledzonych i zmarginalizowanych. Ostatnią cechą jest forma organizacyjna praktyki socjokulturalnej. Realizują ją instytucje publiczne samorządne, ale może także zaistnieć jako prywatne przedsięwzięcie<sup>86</sup>.

Popularne formy pracy socjokulturalnej to projekt, warsztat czy kurs. Inną formą to „otwarty obszar” (*der offene Bereich*), która polega na udostępnianiu przestrzeni do spotkań, stwarzaniu możliwości do spotkań nieformalnych i okazji do komunikacji. Także formy o charakterze receptywnym, jak wystawy, koncerty, przedstawienia itp., mimo że ze swej natury nie spełniają hasła socjokultury „robić kulturę samemu” (*Kultur selbermachen*) mogą być wykorzystywane w pracy socjokulturalnej, np. gdy łączy się w tzw. akcje, gdzie konsumpcji, rozrywce, recepcji towarzyszy aktywność własna uczestników, np. prezentację filmową wiąże się z akcją malowania czy zabawą<sup>87</sup>.

Podsumowując charakterystykę omawianego nurtu, należy podkreślić następujące główne stanowiska i założenia edukacji socjokulturalnej<sup>88</sup>:

– szerokie rozumienie kultury rozszerzone o formy życia codziennego (jako socjokultury);

– orientacja na codzienność, świat życia ludności, na miejsce życia codziennego, zwłaszcza osiedle mieszkaniowe lub dzielnicę miasta;

– rozmaite społeczne, polityczne, edukacyjne doświadczenia oraz potrzeby i zainteresowania uczestników jako punkt wyjścia edukacji socjokulturalnej;

– uzupełnianie, poszerzanie, zmienianie świata życia ludzi przez pracę edukacyjną wykorzystującą różne media jako cel edukacji socjokulturalnej;

– pobudzanie, podchwytywanie, uwzględnianie zainteresowań i potrzeb potencjalnych uczestników (animacja) przez poradnictwo pedagogiczne, wsparcie materialne, udostępnianie im przestrzeni i stwarzanie możliwości dla kreatywności i komunikacji;

– uwzględnianie wszelkich zjawisk wizualnych i audialnych/medialnych;

– założenie przygotowania do krytycznego postrzegania otoczenia;

– estetyczne przetwarzanie otoczenia;

– założenie uczenia się społecznego (przez interakcje) w grupie.

Koncepcję tę zrodziła praktyka. Realizowały ją od początku lat siedemdziesiątych centra kultury (*Kulturzentren*). Pojawiały się one w związk-

<sup>86</sup> E. Hollenstein, *Profilen und Konturen soziokultureller Praxisfelder*, [w:] *Bestandsaufnahme...*, s. 116, 117.

<sup>87</sup> *Tamże*, s. 154-166.

<sup>88</sup> S. Kolhau, dz. cyt., s. 309.

szzonej ilości w tym czasie, z inicjatywy prywatnej oraz publicznej, na gruncie dyskusji politycznej o uczestnictwie kulturalnym wszystkich warstw społecznych i żądania demokratyzacji kultury. Centra kultury traktowano jako „kulturalne miejsca uczenia się” (*kulturelle Lernorte*), które integrowały różne oferty kulturalne i edukacyjne, jak kino, uniwersytet ludowy, bibliotekę, teatr, galerie itd. Centra te odnosiły się do społecznych, ekonomicznych, ekologicznych i kulturalnych warunków swojego otoczenia, przyjmowały je jako wytyczne w swoim programie skierowanym do określonych grup adresatów, aby potem wyniki swej pracy wnieść do danej dzielnicy miasta, osiedla, danej grupy, społeczności lokalnej jako kolejne możliwości aktywizacji społeczno-kulturalnej<sup>89</sup>.

Założenia socjokultury przeniknęły także do tradycyjnych instytucji edukacyjnych i kulturalnych, np. uniwersytetów ludowych, edukacji dalszej. Sprzyjał temu fakt, że nowe koncepcje edukacji dalszej wykazywały duże pokrewieństwo z socjokulturą. Dotyczyło to koncepcji człowieka, dalece wychodzącej poza wyobrażenia człowieka uczącego się, chodziło o człowieka twórczo działającego, samodzielnego i aktywnego we własnym świecie życia, który sam potrafi zorganizować się w działaniu<sup>90</sup>.

\*

Zaprezentowane przeze mnie koncepcje, rzecz jasna, nie dają pełnego obrazu edukacji kulturalnej w Niemczech. Starałam się pokazać przykłady różnych koncepcji, typowych dla różnych momentów w skomplikowanych dziejach Niemiec. Dodatkowo są to i przykłady klasycznych projektów teoretycznych, i koncepcje, które zrodziła praktyka, impulsy z obszaru polityki, ruchy społeczne. Wszystkie te koncepcje nie powstały jako projekty edukacji kulturalnej dorosłych, a jedynie przeniknęły do niej z innych obszarów, np. z pedagogiki szkolnej i uzyskały tu dość duże znaczenie. W mniejszym lub większym stopniu ich idee stanowią dziś punkt odniesienia czy inspiracji i pojawiają się w toczącym się dziś w Niemczech dyskursie na temat edukacji kulturalnej. Obecnie bowiem trudno jest mówić o jasnych, sprecyzowanych koncepcjach edukacji kulturalnej dorosłych. W Niemczech mamy do czynienia z ciekawą sytuacją – bardzo intensywnie rozwijającej praktyce, bogatej i urozmaiconej towarzyszy deficyt refleksji teoretycznej. Brak jest dziś wyraźnych nowych projektów edukacji kulturalnej. Jednakże, z drugiej strony, jak pokazują zaprezentowane przykłady np. edukacja muzyczna, być może rodzą się one dopiero lub już funkcjonują w praktycznych działaniach, a refleksja teoretyczna jeszcze ich nie ujęła.

<sup>89</sup> *Tamże*, s. 265.

<sup>90</sup> E. Hollenstein, dz. cyt., s. 122.