

*Dorota Gierszewski*

Uniwersytet Jagielloński

## **Kulturowa partycypacja dorosłych w ramach idei lifelong learning (LLL). Polaryzacja czy wieloparadygmatyczność w przestrzeniach edukacji kulturowej?**

### **Wprowadzenie**

Badanie współczesnych zjawisk społecznych i kulturowych jest procesem bardzo złożonym. Dla wyjaśnienia wielu zjawisk nie wystarczy odpowiednio dobrana metodologia, znacznie ważniejszą okazuje się przyjęta perspektywa badawcza. W naukach społecznych określa się ją mianem paradygmatu bądź teorii. W niniejszym artykule podjęłam próbę odpowiedzi na pytanie: czy w sferze edukacji kulturowej mamy do czynienia z polaryzacją, czy raczej ze znacznie bardziej rozbudowaną różnorodnością paradygmatów?

### **Kulturowa partycypacja osób dorosłych**

Zmiany demograficzne są jednymi z największych współczesnych wyzwań. Wyjątkowo istotny jest problem struktury demograficznej, szczególnie w zakresie trendów starzenia się społeczeństwa przy jednocześnie malejącej grupie dzieci i młodzieży. Stałe pomniejszanie potencjału demograficznego uniemożliwia odtwarzanie się populacji i przyczynia się do wzrostu udziału ludności w wieku poprodukcyjnym. Te niekorzystne proporcje będą się pogłębiać, edukacja kulturalna na pewno musi odpowiadać na wyzwania związane z tą sytuacją.

Do analizy zjawiska kulturowej partycypacji potrzebne są pewne ustalenia terminologiczne, zasadne wydaje się choćby odniesienie go do pojęcia „edukacji kulturalnej”. Nadal usytuowana jest ona w obszarze edukacji ogólnej, w której rozwijać można osobowość. Edukacja ta wiąże się z:

- wprowadzeniem do wiedzy (historii, tradycji) i oceny dziedzictwa kulturowego oraz do uczestnictwa we współczesnym życiu kulturalnym;
- zaangażowaniem w procesy upowszechniania kultury;
- uwrażliwianiem na godność kultur i na podstawową więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością;
- edukacją estetyczną i artystyczną;
- kształceniem do wartości moralnych i obywatelskich;

- przygotowaniem do krytycznego korzystania z masowych środków przekazu oraz edukacją interkulturową i wielokulturową (Wojnar, 2000: 174).

Edukacja kulturalna wspiera więc zarówno rozwój zainteresowań kulturalnych, kształtowanie umiejętności artystycznych, rozbudzanie potencjału twórczego, jak i rozwijanie kompetencji kulturowych. Bycia kulturowo kompetentnym nie należy mylić z gromadzeniem wiedzy, jest ono równoznaczne z posiadaniem zdolności do skutecznego funkcjonowania w różnym otoczeniu kulturowym, poprzez uruchamianie głęboko zakorzenionych zasobów niezbędnych do przezwycięzania różnych globalnych problemów. Edukacja kulturalna może być przeżywana jako proces partycypacyjny oparty na współpracy, w którym perspektywy i postawy są generowane, rejestrowane i rozpowszechniane w procesie publicznych konsultacji. Społeczności i jednostki są więc nieustannie angażowane w te procesy i pomagają określić tkankę kulturową danego społeczeństwa, kształtując jednocześnie przestrzeń publiczną.

Wydarzenia polityczne ostatnich lat pokazują, że społeczne perspektywy na przyszłość będą w coraz większym stopniu zależęć od miękkich czynników, takich jak kultura czy edukacja. Ponadto kultura i edukacja odgrywają ważną rolę, ponieważ mogą wzmacniać rozwój tożsamości. Richard Stang (2005: 305) wymienia następujące zadania edukacji kulturalnej dorosłych, należą do nich: promowanie kreatywności, uwrażliwianie na różne formy ekspresji artystycznej oraz na konteksty życia społeczno-kulturowego i międzykulturowego, a także poszerzanie umiejętności kulturowych i komunikacyjnych oraz mądre korzystanie z nowoczesnych technologii.

Celem edukacji kulturalnej jest między innymi animowanie do kulturowej partycypacji, która dotyczy kontaktów odbiorcy z wszelkimi wytworami kultury, a także z jej twórcami. Marek Krajewski (2013: 49) twierdzi, że uczestnictwo w kulturze odnosi się głównie do sytuacji bycia aktywnym i jest podtrzymywaniem, modyfikowaniem, konstruowaniem, destruowaniem sieci stosunków konstytuujących pewną całość społeczną. Uczestnictwo w kulturze to zatem proces wiązania ze sobą ludzi i obiektów materialnych, w efekcie którego przeobrażaniu ulegają elementy składające się na określoną zbiorowość. Szczególnie w fazie późnej dorosłości, kiedy praca zarobkowa traci na znaczeniu, jest to ważna forma socjalizacji. Z terminem uczestnictwo kulturowe związane jest pojęcie kulturowej partycypacji (Della Porta, Mattoni, 2013: 171).

Uczestnictwo (partycypacja) jest jednym z kluczowych słów współczesnej sztuki. W trakcie rozwoju dyskursu na temat kultury pojawił się wątek odniesienia do kultury partycypacji. Pojęcie to zaproponowane zostało przez amerykańskiego badacza mediów Henry'ego Jenkinsa (2009: 6), który definiuje ją jako kulturę ze stosunkowo niskimi barierami dla ekspresji artystycznej i zaangażowania obywatelskiego. Stanowi ona swoistą formę wzajemnego nieformalnego uczenia się. W obszarze partycypacji kulturowej pojawia się możliwość przekazywania wiedzy w ramach nieformalnego mentoringu, a osoby zaangażowane konstruują społeczeństwo obywatelskie, stając się jego aktywną częścią. Uczestnicy czują, że ich wkład ma znaczenie oraz odczuwają pewien rodzaj więzi społecznej między sobą.

Kulturową partycypację rozumieć można jako

(...) indywidualny udział w zjawiskach kultury – przyswajanie jej treści, używanie jej dóbr, podleganie obowiązującym w niej normom i wzorom, ale także tworzenie nowych jej wartości oraz odtwarzanie i przetwarzanie istniejących (Tyszka, 1971: 122).

Ten rodzaj partycypacji nie jest zorientowany wyłącznie na przeżycie estetyczne. Jej celem może być również uzyskanie prestiżu czy tworzenie tożsamości kulturowej; może być także wykorzystana jako narzędzie umożliwiające integrację społeczną. Rozszerzanie obszaru partycypacji wiąże się z jednej strony ze zwiększaniem zakresu różnorodności działań, które mogą być interpretowane jako formy przejawiania aktywności kulturalnej. Z drugiej zaś ograniczona zostaje „zdolność do identyfikacji poszczególnych zachowań jako zachowań kulturowych” (Kisiel, 2017: 55). Uznać należy to za cechę współczesnej kulturowej partycypacji. Partycypacja ta z pewnością przyczynia się do spójności społecznej. Za Anną Nacher (2014: 52) podaję w wątpliwość, czy jednak nie staje się ona fetyszem lub obowiązkowym elementem strategii upowszechniania dóbr kultury.

W tym kontekście warto zastanowić się, jakie społeczeństwo chcemy budować, wspierając takie rozumienie partycypacji w kulturze? W związku z szybkim tempem zmian społecznych, przed edukacją dorosłych stoi zadanie zorientowania się na grupy osób starszych i umożliwienie im partycypacji kulturowej przez zapewnienie im odpowiednich ofert edukacyjnych. W związku z tym, że wszystko wokół nas się zmienia, podkreślić warto, iż także zasoby kultury ulegają usieciowieniu i digitalizacji. Nigdy wcześniej nie mieliśmy łatwiejszego dostępu do różnego rodzaju dóbr kultury. Praca kulturalna z osobami starszymi mieści się w ramach geragogiki kulturowej, która ma na celu profesjonalizację pracy artystycznej i kulturalnej z osobami starszymi. Geragogika kulturowa łączy wiedzę z pedagogiki kultury, gerontologii i geragogiki. Tworzy oferty kulturalno-edukacyjne, które opierają się na biografii i środowisku życia osób starszych oraz metodycznie i dydaktycznie uwzględniają ich zachowania związane z uczeniem się (De Groote, 2012: 823). Geragogika ta zajmuje się uczeniem się osób starszych, którzy wnoszą do procesów uczenia się inne zainteresowania, potrzeby i wymagania edukacyjne niż młodsze grupy wiekowe. Te odmienne warunki uczenia się wymagają swoistej dydaktyki i metodyki pracy. Zawsze jednak chodzi o kształtowanie i rozwój percepcji sensorycznej oraz chęci do aktywnego działania w świecie kultury. Dzięki temu praca kulturalna z osobami starszymi jest ważną częścią pomyślnego rozwoju przez całe życie.

### **Idea całożyciowego uczenia się (lifelong learning)**

Uczenie się przez całe życie jest dziś niezbędne. Świat XXI wieku stawia przed człowiekiem szereg wyzwań, a proces uczenia towarzyszący nam w codziennym życiu, w ramach różnorodnych interakcji z otoczeniem często przebiega przypadkowo i nie jest postrzegany jako uczenie się, lecz jako zdobywanie nowych doświadczeń życiowych, kształtowanie postaw, kreowanie tożsamości lub przekształcanie i wprowadzenie zmian w zachowaniach. W tym obszarze mieści się również wspomniana kulturowa partycypacja.

Traktując edukację w życiu dorosłych jako działanie, którego celem ma być zestaw wiedzy i umiejętności, jakie dorosły musi posiadać, należy brać pod uwagę zarówno procesy edukacji instytucjonalnej, jak również edukacji związanej z uczestnictwem w szeroko pojmowanym świecie, czyli edukacji nieformalnej. Proces całościowego uczenia się może bowiem odbywać się w trakcie uczenia formalnego, nieformalnego bądź też incydentalnego. Aktywna obecność w różnych praktykach społecznych uzależniona jest w dużej mierze od tego, czy środowisko społeczno-kulturowe stwarza jednostkom szanse do bycia uczącymi się podmiotami zgodnie z własną osobowością, doświadczeniem i zdolnościami. Celem współczesnej edukacji dorosłych staje się zatem przygotowanie do życia w warunkach nieustannej zmiany, w świecie owianym niepewnością i relatywizmem.

Idea całościowego uczenia się pojawiała się pod koniec lat 80. wraz z przemianami ekonomicznymi w demokracjach zachodnich. Życie według niej zaczęło oznaczać uczenie się, nieustanne dopasowywanie się do zmiennych warunków, a w jego centrum znalazł się człowiek i chęć stworzenia lepszego jakościowo społeczeństwa. Całościowe uczenie się wyraźnie przeniosło punkt ciężkości z działań wykonywanych przez instytucje edukacyjne na samodzielność uczących się podejmowanych indywidualnie w ramach nieformalnego uczenia się. Słusznie spostrzegł Peter Jarvis (2012: 19), iż pojęcie „kształcenie” wyraźnie zniknęło z pierwszego planu i zostało zastąpione terminem „uczenie się”: „Mamy dziś zatem uczące się społeczeństwo, uczące się społeczności, uczące się organizacje oraz, oczywiście uczenie się przez całe życie”. W związku z tym całościowe uczenie się jest oczywistością i nie sposób uniknąć go we współczesnym świecie. Jednocześnie idea ta spotkała się z krytyką z powodu przerzucania zbyt dużej odpowiedzialności na dorosłe osoby uczące się (Arnold, 1999; Biesta, 2006).

Aplikacja całościowego uczenia się znajduje odzwierciedlenie w ukształtowanych kompetencjach jako narzędziu funkcjonowania człowieka w świecie (Jurgiel-Aleksander, Jagiełło-Rusiłowski, 2013: 66). Kompetencje te pozwalają na zarządzanie wiedzą i umiejętnościami, postrzegane są także mechanizmy wytwarzania doświadczeń edukacyjnych. Warto zaznaczyć, że dyskurs całościowego uczenia się nie sposób sprowadzić do prostej idei. Nastawienia do uczenia się nie można bowiem zredukować do nabywania nowej wiedzy i umiejętności, wymaga ono bowiem „świadomości uczenia się i poznawczej tożsamości” (Malewski, 2010: 206). Warto pamiętać, że całościowe uczenie się pełni funkcje aktywizujące oraz związane z tym funkcje integracyjne względem poszczególnych jednostek. Z perspektywy edukacji dorosłych, zmiany społeczne w stosunku do zmian w organizacji uczenia się należy rozpatrywać w kontekście uczenia się przez całe życie, które wyraża się z zmienionych kulturach uczenia się.

## Zmiany paradygmatyczne

Proces całościowego uczenia się wymógł paradygmatyczne przesunięcia w obszarze organizacyjnym. Zmiana paradygmatu stała się przedmiotem działań edukacji dorosłych i może zostać opisywana z kulturowo-teoretycznej perspektywy uczenia się. To przesunięcie stało się orientacją wyznaczającą zmiany w myśleniu o uczeniu

się. Pozwala ono obserwować uczenie się poprzez doświadczanie. Robert Barr i John Tagg (1995) zaczęli posługiwać się zwrotem *the shift from teaching to learning* na oznaczenie paradygmatycznego przesunięcia. U podstaw tego paradygmatu leży założenie wskazujące na komponent wiedzy jako na konstrukt funkcjonujący w umyśle człowieka, ukształtowany w wyniku indywidualnych doświadczeń. Przyczyniło się to do odejścia od behawiorystycznych koncepcji uczenia się, w których uczenie definiowane było przede wszystkim jako zależne od zewnętrznych bodźców i sytuacji. W ujęciu kognitywno-konstruktywistycznym stwierdzono, że osoby uczące się przetwarzają informacje nie tylko pasywnie i w ramach biernego sterowania z zewnątrz, lecz uczenie się jest procesem sterowanym od wewnątrz, aktywnym, konstruktywnym i zorientowanym na cel (Shuell, 1989). Uczenie traktowane jako aktywno-konstruktywny proces oznacza, że nabywanie wiedzy i umiejętności odbywa się przy współdziałaniu samokontroli, a bez niej jest prawie niemożliwe. Towarzysząca temu zmiana polega na tym, iż współcześnie w centrum uwagi nie stoi już nauczyciel, lecz podmiot uczenia się, który w ramach podjętej przez siebie indywidualnej strategii uczenia się i w kontekście własnych korzyści i możliwości przyswaja kompetencje.

Dyskusja nad paradygmatyczną zmianą odnosi się nie tylko do obszarów związanych z instytucjonalnie organizowanym procesem uczenia się, lecz wiąże się z całościowym uczeniem się, przenosząc punkt ciężkości na uczące się osoby dorosłe i społeczności lokalne. W rzeczywistości edukacyjnej dostrzec można wyraźnie dwa przesunięcia paradygmatyczne, które stają się przedmiotem działań edukacyjnych. Paradygmat najogólniej oznacza pewien sposób widzenia rzeczywistości (wzorzec) w danej dziedzinie. Przy czym rozumienie paradygmatu przejmuję za Zbigniewem Kwiecińskim (1993: 18) jako

zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjętych w społeczności uczonych – przedstawicieli danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki.

Pierwsze przesunięcie paradygmatyczne powiązane jest z postrzeganiem współczesnego świata i koniecznością odmiennej edukacji, która odpowiadałaby indywidualnym potrzebom człowieka oraz była osadzona w życiowych sytuacjach (Malewski, 2010: 68). Wiąże się to z przeniesieniem ciężkości z edukacji formalnej, w której kryterium charakteru wiedzy jest obiektywne, a cel związany z wyposażeniem poszczególnych członków społeczeństwa w kompetencje „twarde”, na rzecz edukacji pozaformalnej, gdzie wiedza jest intersubiektywna i proponuje kompetencje „miękkie” (w znaczeniu umiejętności interpersonalno-organizacyjnych). Edukacja ta przestaje mieć formę instytucjonalną, transmitującą instrumentalno-techniczną wiedzę, a zaczyna być realizowana przez instytucje społeczne, co w konsekwencji prowadzi do gruntownej zmiany charakteru edukacji dorosłych. Rozproszenie praktyk edukacyjnych sprzyja skutecznemu uczeniu się, opartemu na wiedzy samodzielnie wytworzonej przez uczących się i przetestowanej w różnego rodzaju działaniach zbiorowych. To przesunięcie paradygmatyczne prowadzi do całościowego uczenia się, bazującego na teoriach kapitału społecznego i uczącej się

organizacji, wiąże się z emancypacyjną funkcją edukacji, w której zdecydowanie dominuje ukierunkowanie na subiektywność i tożsamość w postaci „ja podmiotowe-go”, a edukacja dorosłych jest autonomiczna (Malewski, 2002: 208). W ten sposób w edukacji dorosłych ugruntowuje się model całożyciowego uczenia się szerokiej populacji, który często realizowany jest w ramach zespołowego uczenia się.

Drugie paradygmatyczne przesunięcie spowodowane zostało przeobrażeniami społeczeństwa nowoczesnego na ponowoczesne. Nie sposób nie zauważyć gwałtownych przemian we wszystkich dziedzinach codziennego życia. Zmianie ulegają także dotychczas pełnione role społeczne, co pozwala na wszechstronny rozwój człowieka i wpływa na jego zdolność formowania nowych zachowań. Zaistniałe we współczesnym świecie transformacje łączą się z wdrażaniem nowoczesnych narzędzi, jakimi są media audiowizualne. Co ważne, zajmują one istotne miejsce w procesie uczenia się, usprawniają bowiem proces komunikowania się, zdalną współpracę, rozpowszechnianie opinii oraz ich ocenianie i wyjaśnianie. W kontekście technologii cyfrowych szczególnie istotny jest paradygmat humanistyczny oraz konstruktywistyczny. Podczas, gdy pierwszy uwzględnia samorealizację, znaczenie relacji interpersonalnych, odpowiedzialność za własne decyzje i działania; drugi zwraca uwagę na aktywność poznawczą opartą na odkrywaniu. Technologie cyfrowe stwarzają możliwość uczącym się bycia zaangażowanym uczestnikiem procesu edukacyjnego, a nie tylko biernym odbiorcą. Należy jednak pamiętać o istotnych strukturalnych wymiarach nierówności, które pojawiają się, gdy mamy do czynienia z nowymi mediami i technologiami. Na przykład wówczas, gdy wymagany jest pewien poziom znajomości mediów, aby mieć dostęp do niektórych z nich lub gdy kolejnym progiem jest umiejętność tworzenia i odbioru mediów i kultury oraz uczestnictwo w sieciach komunikacyjnych (*online* i *offline*).

W obu przesunięciach w obrębie paradygmatów dostrzec można zmianę postrzegania procesu uczenia się, a mianowicie uczenie refleksyjne uważane jest za warunek wstępny wytyczający kulturę uczenia się i samoorganizacji. Istotnym kryterium, które ukierunkowuje podejmowanie działań zgodnych z danym paradygmatem winna być podmiotowość, zaangażowanie, aktywność, chęć samorozwoju, jak również zasada wzajemnego uczenia się i użyteczności wiedzy. W tym kontekście można zastanawiać się na tym, jak procesy uczenia się mogą być powiązane jako złożone formy współpracy w ramach kulturowej partycypacji. Należy jednak podkreślić, że pojawiają się tutaj pewne wyzwania, np. jak w obliczu różnych paradygmatów mogłyby się one wzajemnie stymulować.

W naukach humanistycznych, których celem jest próba rekonstrukcji i interpretacja rzeczywistości, możliwe jest jednoczesne występowanie wielu paradygmatów o równoprawnym statusie (Rutkowiak, 2009: 30). W obecnej rzeczywistości dostrzec można w ramach edukacji dorosłych kilka równocześnie funkcjonujących paradygmatów. A co ważne, żaden paradygmat nie ma monopolu na prawdę (Hejnicka-Bezwińska, 1995: 20).

Edukacja kulturowa, a więc i partycypacja winna uwzględniać zmiany i wieloznaczność istniejących paradygmatów. Wybór paradygmatu ma swoje konsekwencje dla określonej grupy osób, w analizowanym tu przypadku, osób dorosłych. Działania skierowane na dorosłych mogą dotyczyć tworzenia wspólnot uczących

się, które bazują na współpracy z innymi. Mogą również, stawiając dorosłego w centrum i czyniąc go podmiotem, widzieć go w przestrzeni publicznej wraz z jej kulturowymi uwarunkowaniami. Uczenie się odbywa się jako efekt interakcji człowieka z doświadczanym światem. Pozwala to na działanie całościowe skierowane na rozwój osoby uczącej się, identyfikowanie własnych możliwości, poszukiwanie sensu życia i samorealizację.

## Zakończenie

We współczesnym świecie transformacja i kryzys to cechy teraźniejszości. Takie tematy, jak cyfryzacja czy zmiany strukturalne i klimatyczne stanowią wyzwanie dla społeczeństwa. Zjawisko polaryzacji obecne w dyskursie publicznym przyczynia się do powstawania dwubiegunowości w obrębie systemu wartości. Obecnie, w czasach nieustannej zmienności, zjawisko to najczęściej kojarzy się z obszarem polityki. Polaryzacja jest jednakże dostrzegalna także w sferze kultury. Kulturowa partycypacja może reprezentować sprzeczne przestrzenie, przez które przecinają się nierówności strukturalne, pęknięcia i wykluczenia. Zjawisko polaryzacji może mieć wpływ na tworzenie zamkniętych grup i wyraźnych podziałów w kontekście społecznym, to z kolei wspiera proces trwania silnych podziałów i spadku zaufania oraz ogranicza efektywność wymiany kulturowej. Polaryzacja często idzie w parze z absolutnym domaganiem się do wyboru tylko jednej „właściwej” drogi bez jakichkolwiek alternatyw. Uważne przyjrzenie się obszarowi kulturowej partycypacji pozwala dostrzec, iż trudno tu o wyraźną polaryzację. W świetle przedstawionych refleksji trzeba stwierdzić, że raczej można mówić o różnorodności paradygmatów, a w tym upatrywać duże szanse rozwojowe edukacji kulturalnej.

Istotna zatem jest świadomość paradygmatyczna jako wyznacznik podejmowania praktycznych działań. W związku z tym, o czym mowa w tekście, istnieje konieczność podkreślenia znaczenia refleksyjnych procesów uczenia się w sytuacjach zmiany społecznej. Wieloparadygmatyczność stwarza możliwość dla tworzenia odmiennych lub uzupełniających się obszarów uczenia się dorosłych. Uczenia, które pomogą będzie w poszerzaniu horyzontów, wywierając jednocześnie istotny wpływ na życie społeczne.

## Bibliografia

- Arnold, R. (1999). *Vom „autodidactic” zum „facilitative turn” – Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert*. W: R. Arnold, W. Gieseke (red.), *Die Weiterbildungsgesellschaft*. T. 1. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Barr, R., Tagg, J. (1995). From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6): 13–26.
- Biesta, G. (2006). What’s the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3–4): 169–180. DOI:10.2304/eej.2006.5.3.169
- De Groote, K. (2012). *Kulturelle Bildung im Alter*. W: H. Bockhorst, V-I. Reinwand, W. Zacharias (red.), *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: Kopaed.

- Della Porta, D., Mattoni, A. (2013). *Cultures of Participation in Social Movements*. W: A. Delwiche, J.J. Henderson (red.), *The Participatory Cultures Handbook*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203117927
- Hejnicka-Bezwińska, T. (red.) (1995). *Racjonalność pedagogiki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Jarvis, P. (2012). Globalizacja, wiedza i uczenie się przez całe życie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(58).
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge: the MIT Press.
- Jurgiel-Aleksander, A., Jagiełło-Rusiłowski, A. (2013). Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o ich sens i znaczenie? *Rocznik Andragogiczny*, 20: 65–74.
- Kisiel, P. (2017). *Zmiany w polu kultury. Dynamika współczesnych form uczestnictwa w kulturze*. W: C. Obacht-Prondzyński, P. Zbieranek (red.), *Pomorskie poszerzenie pola kultury. Dylematy – konteksty – działania*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Krajewski, M. (2013), W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze. *Kultura i Społeczeństwo*, 1: 29–67.
- Kwieciński, Z. (1993). *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*. Toruń: Edytor.
- Malewski, M. (2002). *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogik*. W: E.A. Wesołowska (red.), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*. Biblioteka Edukacji Dorosłych, 25, Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Nacher, A. (2014). *Poza fetysz partycypacji*. W: R. Koschany, A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturowa. Poręcznik*. Poznań: Centrum Kultury Zamek.
- Rutkowiak, J. (2009). *Wielość paradygmatów a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Shuell, T.J. (1988). The role of student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13: 276–295.
- Stang, R. (2005). *Nachrichten aus der Luxusabteilung – Kulturelle Bildung in der Erwachsenenbildung*. W: M. Fuchs, G. Schulz, O. Zimmermann (red.), *Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III*. Berlin: Deutschen Kulturrat.
- Tyszka, A. (1971). *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*. Warszawa: PWN.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

## Abstrakt

Procesy demograficzne mają wpływ na praktykę edukacji. W obliczu starzenia się społeczeństw i ustawicznie rosnącej grupy seniorów podejmowane są decyzje, które prowadzą do realizacji różnorodnych działań na rzecz wspierania osób starszych oraz włączania ich do pełnego udziału w życiu, także kulturalnym. Problematyka artykułu została zogniskowana wokół rozważań istotnych z punktu widzenia aktywności kulturalnej dorosłych, pojmowanej



jako proces uczenia się i wpisującej się w ideę całościowego uczenia się. W artykule można znaleźć refleksje dotyczące tego, jak zmiany społeczne wiążą się ze społeczną praktyką uczenia się oraz jakie miejsce zajmuje w tym kulturowa partycypacja. Rozważania dotyczą także próby odpowiedzi na pytanie: Czy w sferze edukacji kulturowej mamy do czynienia z polaryzacją, czy raczej ze znacznie bardziej rozbudowaną różnorodnością paradygmatów?

**Słowa kluczowe:** kulturowa partycypacja, *lifelong learning*, całościowe uczenia się, edukacja kulturalna