

Edukacja kulturowa

Poręcznik



CPE ○

Edukacja kulturowa

Poręcznik

Edukacja kulturowa. Poręcznik

redakcja:

Rafał Koschany, Agata Skórzyńska

współpraca:

Marta Kosińska, Marek Krajewski, Karolina Sikorska,

Filip Schmidt, Jakub Walczyk

Centrum Praktyk Edukacyjnych

mail:

cpe@zamek.poznan.pl

wydawca:

Centrum Kultury ZAMEK

ul. Św. Marcin 80/82

61-809 Poznań

www.zamek.poznan.pl

dyrektor:

Anna Hryniewiecka

projekt graficzny i skład:

Bękarty

© Copyright by Centrum Kultury ZAMEK, 2014

ISBN: 978-83-936218-8-0

Poznań 2014

CPE ○
CENTRUM PRAKTYK
EDUKACYJNYCH

EDUKACJA KULTUROWA. PROPOZYCJA WSPÓŁPRACY / 7

PARTYCYPACJA A ZMIANA / 17

Jolanta Skutnik

*Uczestnictwo kulturalne z perspektywy personalistycznej
– analiza wybranych obszarów działalności instytucji kultury*

Janusz Byszewski

Muzeum jako „rzeźba społeczna”

Anna Nacher

Poza fetysz partycypacji

DOŚWIADCZENIA PRAKTYCZNE / 63

Małgorzata Litwinowicz-Droździel

/Instytut Kultury Polskiej UW, Stowarzyszenie Studnia O./

Jerzy Moszkowicz

/Centrum Sztuki Dziecka/

Świetlica Krytyki Politycznej w Cieszynie

Agata Siwiak

/Katedra Teatru, Dramatu i Widowisk UAM, projekt „Wielkopolska: Rewolucje” UMWW/

Justyna Sobczyk

/Instytut Teatralny, Teatr_21/

Anna Talarczyk

/Centrum im. Ludwika Zamenhofs, Białystok/

WARUNKI DZIAŁANIA / 83

Marcin Poprawski

/Instytut Kulturoznawstwa UAM, Regionalne Obserwatorium Kultury/

Krystyna Danilecka-Wojewódzka

/Komisja Oświaty i Kultury Rady Miasta Słupska/

Elżbieta Walkowiak

/Wielkopolskie Kuratorium Oświaty/

Dr Joanna Szulborska-Łukaszewicz

/Wydział Kultury i Dziedzictwa Narodowego Urzędu Miasta Krakowa/

Robert Kaźmierczak

/Wydział Kultury i Dziedzictwa Urzędu Miejskiego w Poznaniu/

Agata Grenda

/Departament Kultury Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego/

DOBRE PROJEKTY / 115

Jadwiga Charzyńska

/Centrum Sztuki Współczesnej ŁAŻNIA w Gdańsku/

*„Galeria Zewnętrzna Miasta Gdańska” a społeczna interakcja
z udziałem sztuki*

Leszek Karczewski

/Dział Edukacji – Muzeum Sztuki w Łodzi/

Ankieta krytyczna 2013, czyli partycypacja w Noc Muzeów

Iwona Pasińska

/Movements Factory/

Interdyscyplinarny projekt „Święto wiosny <6,6/66>”

Beata Salamon

/Muzeum Narodowe w Poznaniu/

Edukacyjny projekt partycypacyjny „Co ma koronka do wiatraka?

Niderlandy” w Muzeum Narodowym w Poznaniu,

10 maja – 14 lipca 2013 roku

SŁOWA W UŻYCIU / 151

Marek Krajewski

Uczestnictwo w kulturze

Agata Skórzyńska

Animacja kulturowa

Marta Kosińska

Edukacja kulturowa

Karolina Sikorska

Edukacja artystyczna

**EDUKACJA KULTUROWA
PROPOZYCJA WSPÓŁPRACY**

Edukacja kulturowa. Poręcznik to pierwsza publikacja Centrum Praktyk Edukacyjnych w Poznaniu, inicjatywy, która narodziła się dzięki współpracy Centrum Kultury Zamek z Instytutami Kulturoznawstwa i Socjologii UAM, a która ma wspierać dobrą edukację kulturową. Co przez to rozumiemy? Tą publikacją mamy nadzieję przybliżyć i uzasadnić nasz pomysł.

Na początek proponujemy Państwu do lektury materiał, który podsumowuje pierwsze, zorganizowane przez CPE wydarzenie – ogólnopolską konferencję „Praktyki i metody edukacji kulturalnej”, która odbyła się w CK Zamek w listopadzie 2013 roku. Książka ta jest jednak również zaproszeniem. Chcemy w niej uzasadnić powody, dla których uznajemy edukację kulturową za sprawę wymagającą żywej dyskusji i mądrych działań, ale zarazem zaprosić Państwa do stałej współpracy z nami. Nie jest to przy tym typowa publikacja pokonferencyjna: nazywamy ją „poręcznikiem”, ponieważ zależy nam na tym, aby pełniła funkcję przydatnego narzędzia – przewodnika po najważniejszych zagadnieniach i dylematach, związanych z edukacją kulturową, które wybrzmiały podczas konferencyjnych debat i zainspirowały nas do dalszego działania. Aby jednak prezentowane tu materiały rzeczywiście były „poręczne”, musimy na początek odpowiedzieć na kilka kluczowych pytań.

Skąd wziął się pomysł powołania Centrum Praktyk Edukacyjnych?

Wiosną 2013 roku Anna Hryniewiecka i Zofia Starikiewicz z Centrum Kultury Zamek zwróciły się do nas z pomysłem realizacji projektu, który koncentrowałby się na problemach i wyzwaniach, jakie stoją dziś przed instytucjami kultury, a wiążą się właśnie z ich działalnością edukacyjną. Do nas – czyli do pracowników Instytutów Kulturoznawstwa i Socjologii UAM, na co dzień zajmujących się badaniami kulturowymi, ale także praktyką animacyjną i edukacyjną. Projekt miał być więc początkowo przede wszystkim narzędziem „autorefleksji” dla bardzo specyficznej, interdyscyplinarnej, współpracującej z wieloma organizacjami i osobami instytucji, jaką jest CK Zamek. Jakie koncepcje edukacji przyjmować, jak definiować cele działań i projektów, jakie wybierać metody

i jak ewaluować programy edukacyjne instytucji kultury? Te wyjściowe pytania spowodowały jednak, że zakres wspólnego przedsięwzięcia szybko zaczął się poszerzać. Problemy, jakie udało nam się zdefiniować już na etapie pierwszych rozmów, nie dotyczą bowiem tylko CK Zamek ani nawet tylko instytucji kultury. Są ważne także dla organizacji trzeciego sektora, dla animatorów i edukatorów działających niezależnie lub komercyjnie, dla nauczycieli, dla przedstawicieli lokalnej administracji, zajmujących się kwestiami edukacji i kultury, dla rodziców, dla uczestników kultury reprezentujących różne społeczności i grupy.

W naszych rozmowach zaczęły się więc pojawiać natychmiast wątki: braku systemowych rozwiązań dla działalności edukacyjno-kulturowej, braku współpracy między, pojętymi sektorowo, „kulturą” i „oświatą”, utrudnionej komunikacji między nauczycielami a edukatorami kulturowymi, pracującymi w instytucjach lub organizacjach pozarządowych, wreszcie braku koncepcyjnego i metodycznego wsparcia dla osób zajmujących się edukacją kulturową i systematycznej dyskusji na ten temat. Dyskusji, która pozwalałaby diagnozować i rozwiązywać problemy, wymieniać doświadczenia, nawiązywać współpracę, uczyć się wzajemnie od siebie. Przypomnieliśmy sobie, że CK Zamek realizowało już w przeszłości takie zadania, prowadząc działalność metodyczną, wspierającą instruktorów edukacji artystycznej różnych dziedzin. Ta tradycja jest dla nas bardzo ważna, choć w dzisiejszych warunkach – czego mamy pełną świadomość – potrzebne są już inne formy działania. Postanowiliśmy zatem zacząć od zarysowania obrazu edukacji kulturowej w Polsce i sporządzenia „mapy” najważniejszych problemów – od spotkania z edukatorami kulturowymi, animatorami kultury, nauczycielami, urzędnikami, pracownikami najważniejszych polskich instytucji kulturalnych i artystycznych.

W listopadzie odbyła się więc konferencja „Praktyki i metody edukacji kulturalnej”. Na początek przyjęliśmy roboczą listę kilku obszarów problemowych, które wymagały szybkiego rozpoznania: 1) jak na potrzeby edukacji kulturowej definiuje się uczestnictwo w kulturze, jak je dziś rozumiemy i jakie zmiany w nim zachodzą?; 2) jak dostosowywać działania edukacyjne do potrzeb różnych grup odbiorców, jak zdobywać wiedzę na ich temat, jak angażować ich do aktywnej współpracy?; 3) jakie metody

pracy są dziś najczęściej stosowane, które spośród nich są najlepsze?; 4) w jakich warunkach formalnych, organizacyjnych i finansowych prowadzone są działania z zakresu edukacji kulturowej?; 5) jakie – ciekawe, nowatorskie – inicjatywy edukacyjne podejmowane są dziś w Polsce przez instytucje kultury i instytucje artystyczne oraz organizacje pozarządowe? Zapis najważniejszych debat i wypowiedzi znajdą Państwo w tej publikacji. Listopadowe dyskusje uświadomiły nam jednak wyraźnie, że środowisko osób zajmujących się edukacją kulturową potrzebuje przede wszystkim możliwości systematycznej współpracy, a nie jednorazowego, choćby i najciekawszego, spotkania.

Pomysł na stworzenie warunków dla takiej systematycznej współpracy – a więc powołanie przy CK Zamek w Poznaniu zespołu osób, miejsca, projektu, realizowanego pod roboczą nazwą „Centrum Praktyk Edukacyjnych” – wpisał się idealnie w ogólnopolską inicjatywę, która podjęta została już wcześniej. Nowe pomysły potrzebują dobrych splotów okoliczności. Otóż w 2012 roku, dzięki propozycji Obywateli Kultury, a na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, rozpoczęły się prace nad rządowym programem rozwoju edukacji kulturowej. Dokument programowy, stworzony przez Marka Krajewskiego, a zatytułowany „Bardzo Młoda Kultura”, poparty był pogłębioną diagnozą stanu edukacji kulturowej w Polsce. Zwracał uwagę na spadek uczestnictwa kulturalnego wśród Polaków, na marginalizację problematyki kulturowej w edukacji szkolnej, na chaotyczność i incydentalność rozwiązań, które są w tym zakresie podejmowane. Przede wszystkim jednak punktował brak współpracy pomiędzy sektorem edukacji i kultury – jako jedno z głównych źródeł problemów. Dlatego też w dokumencie tym zaproponowano powołanie do życia ogólnopolskiej instytucji, która pośredniczyłaby pomiędzy tymi sektorami i do której podstawowych obowiązków należałoby: 1) prowadzenie systematycznych działań popularyzujących ideę współpracy pomiędzy sferą kultury i edukacji szkolnej (w tym przede wszystkim: wspieranie merytoryczne i finansowe programów edukacyjnych, a także rozwijanie systemu informacyjnego; prowadzenie działalności wydawniczej, organizowanie konferencji i szkoleń, itd.); 2) realizowanie cyklicznego programu dotacyjnego, wspierającego proces wprowadzania w życie formuły

współpracy pomiędzy sferą kultury i edukacji szkolnej; 3) prowadzenie stałego programu szkoleniowego, którego beneficjentami powinny być osoby reprezentujące sferę kultury oraz sferę edukacji szkolnej; 4) monitorowanie procesów wprowadzania w życie współpracy pomiędzy sferą kultury i edukacji szkolnej oraz ich korygowanie w zależności od osiąganych rezultatów; 5) prowadzenie działań mających na celu angażowanie rodziców i prawnych opiekunów dzieci oraz młodzieży we współpracę pomiędzy sferą kultury i edukacji szkolnej.

Pod koniec 2013 MKiDN uznało, iż zamiast tworzenia ogólnopolskiej instytucji bardziej zasadne będzie konstruowanie regionalnych centrów, odpowiedzialnych za realizację Programu „Bardzo Młoda Kultura”. Problemy edukacji kulturowej, o których mowa w zawartej w nim diagnozie, to przede wszystkim problemy, które trzeba rozwiązywać w konkretnych środowiskach lokalnych, z udziałem konkretnych ludzi. Zgodnie z opinią MKiDN „poznańska” inicjatywa jest doskonałą okazją do przeprowadzenia pilotażu idei regionalnych centrów jako instytucjonalnej formy realizacji „Bardzo Młodej Kultury”. CK Zamek otrzymało więc grant na przeprowadzenie tego zadania w Poznaniu w ramach Programu Ministra „Edukacja kulturalna”. W ten sposób, z początkiem 2014 roku, zaczęliśmy pracę nad projektem zatytułowanym „Centrum Praktyk Edukacyjnych”.

Czym ma być Centrum Praktyk Edukacyjnych?

Nasze działania koncentrują się na kilku zasadniczych celach, które bezpośrednio wynikają z wniosków, jakie udało nam się sformułować podczas poznańskiej konferencji. Po pierwsze więc, chcemy, aby CPE podejmowało się stałej diagnozy i ewaluacji działań edukacyjno-kulturowych, realizowanych w Poznaniu i powiecie poznańskim, a w przyszłości w całej Wielkopolsce. Jednym z pierwszych efektów pracy diagnostyczno-badawczej jest baza inicjatyw i podmiotów zajmujących się edukacją kulturową, dostępna na internetowej platformie CPE w postaci „interaktywnej mapy edukacji kulturowej”. W przyszłości mapa ta posłużyć ma do zbudowania pogłębionego obrazu projektów, inicjatyw i programów edukacyjnych, realizowanych we wszystkich sektorach w Poznaniu i powiecie

poznańskim. Chcemy dokumentować i promować najlepsze działania, nawiązywać współpracę z osobami, które je realizują, i zachęcać Państwa do takiej współpracy. Strona CPE powinna stać się pierwszym miejscem, które odwiedzają nauczyciele, rodzice, edukatorzy i animatorzy, urzędnicy, badacze i wszyscy uczestnicy kultury po to, aby dowiedzieć się, jakie – najciekawsze i najbardziej wartościowe – inicjatywy podejmuje się w naszym regionie. Chcemy, aby obecność informacji o Państwa projektach i inicjatywach na naszej stronie przyczyniała się do ich promowania. Stawiamy przy tym na projekty edukacyjne, które, niezależnie od tematu czy dziedziny, są przede wszystkim aktywizujące, nastawione na osiągnięcie długofalowych efektów, atrakcyjne, mądre. Będziemy wspierać dobre projekty.

Po drugie – będziemy prowadzić stałą działalność publikacyjną, zapraszając do współpracy wybitnych specjalistów z całej Polski, doświadczonych praktyków, badaczy, animatorów, a wszystkie publikowane materiały będą dostępne *on-line* na stronie internetowej CPE. Zamierzamy przygotowywać poradniki metodyczne, informatory, raporty, które pomogą w realizacji działań edukacyjnych – będą wsparciem koncepcyjnym, merytorycznym, metodycznym, będą źródłem praktycznych informacji, przydatnych kontaktów i dobrych pomysłów.

Po trzecie – strona CPE ma pełnić funkcję platformy wymiany doświadczeń i dyskusji ze wszystkimi, którzy zechcą z nami współpracować. Zapraszamy nie tylko do jej odwiedzania i pobierania publikacji, ale przede wszystkim do rozmowy z nami. Rozmowa ta będzie dotyczyć – jak liczymy – zarówno samej koncepcji edukacji kulturowej, refleksji wokół niej i towarzyszących jej pojęć, jak i podejmowanych przez nas działań. *Poręcznik* kończymy więc rozdziałem *Słowa w użyciu*, który przyczynić ma się do współtworzenia, wspólnie z Państwem, żywych, działających, otwartych definicji słów kluczowych, związanych z edukacją kulturową. Znajduje on swoje rozwinięcie w postaci interaktywnego słownika na stronie CPE, który będzie stale rozbudowywany i modyfikowany w miarę gromadzenia doświadczeń i dzięki współpracy z Państwem.

Po czwarte – będziemy prowadzić działalność warsztatową i wspierać merytorycznie osoby, które chcą się dziś podjąć wyzwanie, jakim jest edukacja kulturowa. Dlatego planujemy cykliczne warsztaty, dotyczące

organizacji działań edukacyjnych, wykorzystywanych w edukacji kulturowej metod i technik pracy, pozyskiwania wiedzy o uczestnikach projektów edukacyjnych. W realizacji warsztatów pomogą nam doświadczeni praktycy i specjaliści z całej Polski.

Po piąte wreszcie – zamierzamy wspierać dobre projekty w postaci programu mikro-grantów na działanie edukacyjne, oparte na współpracy środowisk kulturalnych i oświatowych.

W ten sposób docieramy do sedna naszego pomysłu, jakim jest właśnie **współpraca**. Centrum Praktyk Edukacyjnych ma być bowiem przede wszystkim miejscem tworzonym w kooperacji – pierwszym ośrodkiem, który w skali lokalnej przyczyni się do przełamania sztucznego podziału między środowiskami „kultury” i „oświaty”. To problem, który wysuwał się na pierwszy plan podczas konferencyjnych dyskusji – „przepaść”, „mur”, „dwa światy”, a nawet „Rów Mariański” to określenia, które w trakcie listopadowych rozmów padały najczęściej. Ten stan rzeczy jest w dużej mierze po prostu konsekwencją struktury administracji publicznej w Polsce, zarówno na poziomie centralnym, jak i lokalnym. Wynika jednak także z tego, że rzadko lub wcale nie zachęca się nas do wymiany doświadczeń i podejmowania dobrych kooperatyw – nie ma dla nich na razie wystarczającego, merytorycznego i finansowego wsparcia. Chcemy więc, aby CPE stwarzało takie praktyczne możliwości wspólnego działania.

Kogo zapraszamy do współpracy?

Projekt CPE adresowany jest do wszystkich, którzy są aktywni w sferze edukacji kulturowej. Przede wszystkim zależy nam na tym, aby we współtworzenie Centrum zaangażowały się środowiska szkolne – dyrektorzy, nauczyciele, Kuratorium Oświaty, Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli i współpracujący z nimi metodycy. Z drugiej strony – zapraszamy do wspólnych projektów instytucje kultury i instytucje artystyczne, domy i centra kultury, biblioteki, świetlice, organizacje pozarządowe i firmy prywatne, które podejmują się działań edukacyjnych i animacyjnych. W tworzeniu systematycznego programu Centrum niezwykle ważnym ogniwem są też władze lokalne – wydziały i departamenty kultury i oświaty w Urzędach

Miejskim i Marszałkowskim. Wreszcie – nie wyobrażamy sobie działalności CPE bez zaangażowania rodziców, uczniów, ale także wszystkich innych uczestników kultury. Koncentrujemy się oczywiście na edukacji szkolnej, tu bowiem w naszym przekonaniu najwięcej jest do zrobienia „od zaraz” – trzeba zacząć od wspierania tych „bardzo młodych” uczestników kultury. Od początku w ideę Centrum wpisane jest jednak założenie, że edukacja kulturowa to proces, który trwa przez całe życie. Dlatego zapraszamy do współpracy także tych, którzy prowadzą działania adresowane do różnych grup wiekowych i społecznych.

Dlaczego „edukacja kulturowa”?

Posługujemy się dziwnym pojęciem. Prawdopodobnie dla wielu z Państwa określenie „edukacja kulturowa” na razie źle brzmi, zgrzyta. W języku codziennym i w profesjonalnych dyskusjach zwykło się przecież częściej używać określenia „edukacja kulturalna” i wiązać je z przygotowywaniem do uczestnictwa w „życiu kulturalnym”: do czytania książek, chodzenia na wystawy, do teatru, do kina, na koncerty. Mamy jednak powody, aby upierać się przy tym, mało jeszcze popularnym, pojęciu i proponować je Państwu do rozważenia. Przede wszystkim – gwałtownie zmienia się dziś charakter naszego uczestnictwa w kulturze. Coraz rzadziej redukuje się ono do tradycyjnych form partycypacji w „życiu kulturalnym” w jego zorganizowanych, instytucjonalnych lub tradycyjnych formach – a żadnej z nowych form nie chcemy stracić z pola widzenia. Wiele uwagi poświęcamy temu zagadnieniu w rozdziałach *Partycypacja a zmiana*, a przede wszystkim *Słowa w użyciu*, gdzie chcemy wyjaśnić gruntownie nasze rozumienie pojęć „kultura”, „uczestnictwo”, „edukacja”, „animacja”. Uczestnictwo w kulturze definiujemy zgodnie z holistycznym i relacyjnym widzeniem kultury – kultura w tej perspektywie nie jest „sektorem” działalności, nie jest kulturą „wyższą”, nie ogranicza się do zjawisk dominujących czy twórczości „głównego nurtu”. „Edukacja kulturowa” ma być więc, w naszym zamiarze, pojęciem na tyle szerokim, aby objąć działania edukacyjne, dotyczące: zarówno kultury artystycznej, jak i życia codziennego; zarówno tradycyjnych, jak i nowych mediów; zarówno sfery symbolicznej,

jak i materialnej; zarówno tego, co interesuje wielu ludzi na świecie, jak i tego, czym fascynują się tylko mieszkańcy konkretnego miejsca na ziemi; zarówno kultury własnej, jak i kultur innych. Kultura jest formą naszego bycia wśród innych i sposobem angażowania się w sensowne relacje.

Co znajdziemy w *Poręczniku*?

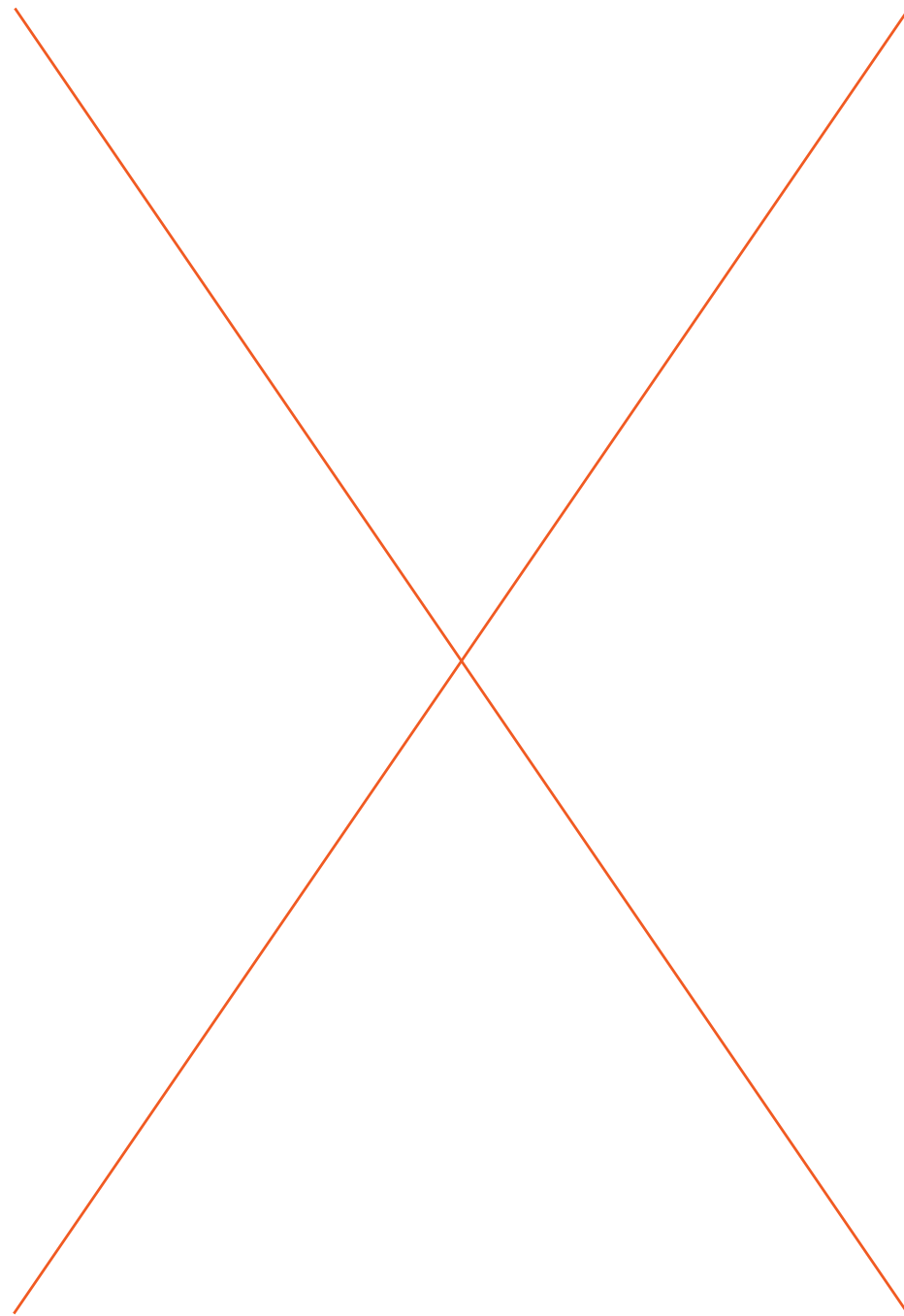
Forma publikacji wynika z charakteru listopadowych spotkań i dyskusji. Do udziału w konferencji zaprosiliśmy bardzo różnych „aktorów” relacyjnego procesu, jakim jest edukacja kulturowa. Specyfikę ich zaangażowania chcemy więc oddać także w charakterze każdego z rozdziałów. Na początek, w formie najbardziej akademickiej wypowiadają się badaczki, obserwujące współczesne przemiany uczestnictwa w kulturze, ale już tutaj wybrzmi głos doświadczonego praktyka, który proponuje rodzaj programowego manifestu dla instytucji. Uczestnikami konferencji byli edukatorzy, pracownicy instytucji kultury, animatorzy – z którymi przeprowadziliśmy internetową dyskusję na temat kilku zagadnień kluczowych. W konferencji uczestniczyli też urzędnicy – z nimi rozmawialiśmy na temat organizacyjnych, formalno-prawnych i finansowych „warunków działania”. Ponieważ była to debata niezwykle gorąca – przedstawiamy Państwu jej zredagowany zapis. Mogliśmy także w listopadzie przyjrzeć się temu, jak realizuje się w Polsce najlepsze i najciekawsze projekty edukacyjno-kulturowe – publikujemy je w postaci wizualnych prezentacji, wprowadzających czytelnika w założenia i przebieg projektów. Wreszcie „słowa w użyciu” mają zachęcić wszystkich Państwa do rozmowy z nami.

Zespół CPE

PARTYCYPACJA A ZMIANA

Rozpoczynamy od zagadnienia, bez którego rozmowa o edukacji kulturowej wydaje się niemal niemożliwa. Trudno bowiem dyskutować o celach, efektach, metodach edukacji bez uzgodnienia, co właściwie rozumiemy dziś przez uczestnictwo w kulturze. Czy edukacja kulturowa ma odpowiadać na zmiany w sposobach kulturowej partycypacji, czy raczej powodować zmiany, wspierając jedne, a ignorując inne formy uczestnictwa? Co zresztą różni „uczestnictwo” od „partycypacji”? Pojęcia te w świetle ujęć teoretycznych są synonimami, ale pragmatyka ich używania jest inna. Pierwsze nawykowo niemal łączymy z tradycyjnie pojętym udziałem w życiu kulturalnym (np. z korzystaniem z oferty instytucji kultury i instytucji artystycznych, z „obcowaniem” z dziełami i dziedzinami sztuki, z „kulturą wyższą”). Drugie wkroczyło do polskich debat wraz z szerokimi, antropologicznymi i filozoficznymi ujęciami kultury oraz z aktywistycznymi i obywatelskimi modelami sfery publicznej – egalitarnymi, opartymi na działaniu i współpracy. Żaden z tych sposobów myślenia, jak się okazuje, nie jest wolny od aporii. Na niniejszą część „Poręcznika” składają się trzy wypowiedzi, które kierują uwagę na zmiany zachodzące dziś w formach partycypacji kulturowej, a jednocześnie są autorskimi deklaracjami konkretnych sposobów myślenia o niej. Pierwsza z nich – Jolanty Skutnik – opiera się na wyraźnej deklaracji, że przynajmniej w obszarze działalności instytucjonalnej wspieranie „uczestnictwa” to zawsze artikulacja określonych preferencji, dotyczących tego, „jak” i „w czym” powinniśmy uczestniczyć. Nie wyklucza to jednak rozumienia partycypacji jako procesu głębokiego angażowania się w kulturę. Druga wypowiedź – Janusza Byszewskiego – jest manifestem wypracowywanego przez Laboratorium Edukacji Twórczej modelu edukacji w pełni inkluzyjnej i egalitarnej, w którym wyraźnie zaprzecza się, aby jakkolwiek forma uczestnictwa mogła być mniej wartościowa i gorsza od innych, a instytucja nie mogła być otwartą przestrzenią negocjowania tych form. Trzecia – Anny Nacher – bada już krytycznie konsekwencje modelu opartego na aktywistycznie pojętej partycypacji, zwracając uwagę na ryzyko jego „instrumentalizacji” i „fetyszyzacji” – bywa on na przykład pretekstem do unikania poważnej dyskusji na temat zobowiązań aktorów instytucjonalnych i delegowania na „kulturowych aktywistów” powinności publicznych organizatorów kultury. Czy edukacja kulturowa zawsze

pociąga za sobą selektywne modele uczestnictwa? Czy i jak ma uwzględniać każdą jego postać i formę? Co oznacza „wspieranie” lub „umożliwianie” partycypacji kulturowej dzięki działaniom edukacyjnym w sytuacji, w której wszyscy przecież i tak uczestniczymy w jakichś kulturach? Czy potrafimy wypracować koncepcje edukacyjne, które odpowiedzą na zmiany zachodzące dziś w formach tego uczestnictwa (np. użycie nowych mediów, przeobrażenia stylów życia, zmiany w strukturze czasu pracy i czasu wolnego, modyfikacje naszych możliwości percepcyjnych i poznawczych, nowe formy społecznienia) i będą na nie wrażliwe?



Uczestnictwo kulturalne z perspektywy personalistycznej – analiza wybranych obszarów działalności instytucji kultury

Jolanta Skutnik

Uczestnictwo kulturalne to jedno z najczęściej dyskutowanych zjawisk w odniesieniu do kultury, jej aktualnej kondycji i szacunków rozwojowych. Pojęcie uczestnictwa zdaje się dziś szczególnie mocno organizować ten dyskurs, który łączy zagadnienia kultury ze sferą polityki, edukacji czy ekonomii. Nie sposób w krótkiej wypowiedzi objąć zainteresowaniem wszystkich jego aspektów. Warto zatem skierować uwagę na element większego zjawiska, jakim jest udział instytucji kultury w kształtowaniu form społecznego uczestnictwa kulturalnego.

Elementarnym i najbardziej powszechnym kryterium miary poziomu uczestnictwa w kulturze jest „przejawianie odpowiedniej aktywności w ramach zinstytucjonalizowanego «życia kulturalnego». Instytucjonalny system kultury (wedle terminologii socjologicznej) powołany bowiem został do upowszechniania uczestnictwa w kulturze” – pisze Jan Grad¹ z założeniem, że jest to kultura wysoka, reprezentacyjna dla danej wspólnoty, na przykład narodowej. Instytucjonalne kryterium kultury w wielu wypadkach jest ważnym wskaźnikiem informującym o poziomie uczestnictwa kulturalnego ludzi, chociaż zawodnym tam, gdzie poziom oferty kulturalnej odbiega od poziomu kultury wyższej, reprezentowanej przez instytucje upowszechniające treści o uznanych wartościach intelektualnych, ideologicznych i estetycznych². Dlatego dalsza część analizy zostanie poświęcona tym instytucjom państwowym i samorządowym, które reprezentują (w tym opracowaniu) kulturę wyższą i dla których „działalność kulturalna jest podstawowym celem statutowym (nie stanowiącym jednocześnie działalności gospodarczej), prowadzoną w szczególności w formie: muzeów, biur wystaw artystycznych, galerii i centrów sztuki, bibliotek [...]”³. Może pojawić

1. J. Grad, *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1997, s. 53.

2. Zapewne w tym miejscu rozważań powinno pojawić się odniesienie do polemiki dotyczącej zasadności wnoszenia podziału na kulturę wyższą, popularną, mniej czy bardziej wartościową i znaczącą, ale przyjmijmy na potrzeby niniejszego opracowania – zgodnie z zamysłem autorki – że istnieją obszary kultury znaczącej, wartościowej dla kształtowania wspólnoty ludzkiej, których upowszechnianiem zajmują się, bądź zająć się powinny, państwowe instytucje kultury. Samych rozróżnień i definicji można szukać w publikacjach A. Kłoskowskiej, A. Tyszki, B. Fatygi, K. Olbrycht, J. Kargula, D. Jankowskiego, W. Jakubowskiego i innych autorów.

3. *Ustawa z dnia 25 października 1991 r. o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej*, Dz. U. z 2012 r. poz. 406.

się pytanie, dlaczego te instytucje należy objąć namysłem? Odpowiedź wynika z faktu, że to zadaniem instytucji państwowych – narodowych lub regionalnych – jest dbałość o najwyższy (co oznacza najbardziej wartościowy) poziom organizacji społecznego uczestnictwa w kulturze, skoro dzięki kulturze naród aktualizuje swą szczególną naturę. Dlatego te działania, najmocniej wspierane administracyjnie i finansowo przez państwo, powinny stać się wzorcem dla innych instytucji i organizacji, które (bez takiego wsparcia) mają znacznie mniejsze możliwości w wypracowywaniu i wdrażaniu nowych modeli aktywizowania środowiska do takiego uczestnictwa. Na instytucjach tych spoczywa zatem powinność realizacji takich działań, a nie jedynie zakładana potencjalność zależna od mody, potrzeb politycznych czy uwarunkowań finansowych.

Elementem szczególnie upoważniającym do podejmowania tego typu analiz jest (obserwowane od końca lat 60. ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, a od początku lat 70. XX wieku również w Europie) zjawisko zwiększającego się sukcesywnie zainteresowania instytucji kultury publicznością. Zainteresowanie to ewoluowało od zróżnicowanych form edukacji kulturalnej (traktowanej zwykle jako sposób edukowania (głównie) dzieci i młodzieży do kontaktu odbiorczego z różnymi dyscyplinami twórczości artystycznej, najczęściej w połączeniu z przygotowaniem do uczestnictwa w ofercie instytucji, które je upowszechniają)⁴, poprzez zadania animacyjne traktowane jako pobudzanie zainteresowań kulturą i instytucjami ją upowszechniającymi, uczestnictwo i autoekspresję⁵, aż do współcześnie wypracowanych modeli działań

4. Por. K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna – pytania o cel w świetle wielości podmiotów*, [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra 2000.

5. W tym znaczeniu odwołuję się tylko do jednej ze znanych koncepcji animacji, w której animację traktuje się jako metodę wspomagania jednostek w doprowadzaniu ich do uczestnictwa w ofercie różnych instytucji (głównie upowszechniania dóbr kultury) i do pobudzania autoekspresji. Celem tych działań jest zbliżenie się do konkretnej zbiorowości poprzez poznanie i wybór świata wartości kulturowych, które konstytuują tę wspólnotę. Poznanie to odbywa się na drodze indywidualnego doświadczenia opartego na ekspresji. Rolą animatora jest wówczas pomoc różnym grupom w rozmaitych sposobach ekspresji, realizowanych (w tym wypadku) w formalnych miejscach spotkań. Działalność kulturalna w tym znaczeniu polega zatem nie tyle na zachowaniu dziedzictwa i jego upowszechnianiu (choć bez wątpienia im sprzyja), ile na rozwoju życia społecznego i aktywnego uczestnictwa jednostek w kształtowaniu ich własnego losu. Por. M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa 1993.

mediacyjnych w kulturze, które mają ponownie odbudować więzi między światem kultury a światem jej odbiorców⁶. Każda z tych form pracy jest ciągle obecna i choć różnie definiowana i realizowana – wpisuje się w strategię pracy z publicznością. Strategie te (pomijając ich głębsze znaczenia opisywane w literaturze przedmiotu) w ujęciu instytucjonalnym mają służyć podnoszeniu „wiedzącego” stale uczestnictwa w kulturze. Obserwując obiektywnie te praktyki, nie można deprecjonować wartości i jakości wszystkich realizowanych form stymulowania do uczestnictwa w kulturze. Problematyczną jednak staje się zwykle ich ocena w kontekście celów, jakim mają one ostatecznie służyć.

Usytuowanie publiczności w centrum polityki kulturalnej instytucji państwowych, pomimo wielu zapewnień zakładających osobotwórczą rolę kontaktu z kulturą, nie zweryfikowało znacząco priorytetów, do których w wielu instytucjach zalicza się głównie zadania i funkcje ekonomiczne (co jest zrozumiałe wobec wycofania się wielu państw z wyraźnego subsydiowania tej sfery życia społecznego). Tym sposobem polityka instytucji kultury zaczęła nieuchronnie „dryfować” w stronę strategii rynkowych. Publiczność (jako podmiot życia kulturalnego w deklaracjach jego organizatorów) w praktyce zaczęła zmieniać się w przedmiot manipulacji rynkowych (choć tu z kolei trudno o jakiegokolwiek deklaracje). Zawodne kiedyś strategie badania uczestnictwa kulturalnego, skoncentrowane na mierzeniu frekwencji i innych objawach ilościowego uczestnictwa w kulturze, odżyły za sprawą strategii marketingowych. Przedmiotem analiz stała się ponownie liczba uczestników i liczba godzin przeznaczonych na działania (głównie w tytule), określane mianem edukacyjnych/animacyjnych, pozostawiając nieco na uboczu dociekania nad celowością i wartością takich działań. Okazało się zresztą dość szybko, że praca z publicznością koncentruje się w istocie na przygotowaniu przyszłych odbiorców oferty instytucji, m.in. zapewniających jej stały przychód. Istotą tych działań było takie konstruowanie oferty, która sprzyjałaby wiązaniu się potencjalnego odbiorcy/uczestnika oferty z instytucją za sprawą siły przyzwyczajenia.

6. Por. J. Skutnik, *Animacja jako mediacja w modelu działalności społeczno-kulturalnej we Francji*, [w:] *Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki*, red. D. Kubinowski, U. Lewartowicz, Wyd. Makmed, Lublin 2013.

Instytucję w tym procesie wspomagał animator lub edukator jako reprezentant „strony społecznej”. To do jego obowiązku należało uczynić instytucję bardziej przystępną, dlatego też owa „przystępność” zastąpiła z czasem edukację. W miejsce naukowej analizy zaproponowano bowiem łatwiejszą formę recepcji – urzeczanie. „Ta apologetyka kultury dla wszystkich, [...] zamierzała nawrócić «lud» na najważniejsze dzieła tylko przez pobłyskiwanie obrazów i światła w tłumnych zbiegowiskach – pisał Fumaroli. Do tychczas występujące w triadzie pojęcia: edukacja, rozrywka i czas wolny zmieniły się powoli w duet: czas wolny i rozrywka, któremu towarzyszył animator kulturalny nieustannie poszukujący swojej tożsamości zawodowej”⁷. Uczestnicy tej działalności zostali sprowadzeni do roli konsumentów pozbawionych prawa wyboru, do jakiego rodzaju oferty kulturalnej mają uzyskać ułatwiony dostęp. W ich imieniu (a co może ważniejsze – i za ich zgodą) decyzje o wyborze podejmowali organizatorzy życia kulturalnego i animatorzy postulujący rozrywkę w miejsce uprawy⁸.

Przewidywalnym efektem wyboru takiej strategii pracy w kulturze stała się redefinicja pojęcia „publiczność”. W odróżnieniu od klasycznego myślenia, w którym publiczność za sprawą smaku i zainteresowania kieruje się w stronę sztuki (i instytucji ją upowszechniających), nowe strategie pracy w kulturze umocniły przeświadczenie o istnieniu publiczności określonej instytucji i formy⁹. Publiczność w tak ustalonej optyce myślenia stała się zbiorem osób, które zależą od miejsca, w którym zostały „skonstruowane” jako publiczność muzealna, teatralna, festiwalowa, itd. „Wspólny mianownik określający przynależność do publiczności, zamiast być własną naturą jej uczestników z ich różnorodnością, wyłaniał się głównie z określenia wspólnoty miejsca i czasu. Taka «wspólnota uczestnictwa» wyeliminowała skutecznie szkołę, a nawet szerzej – edukację z procesu współkształtowania publiczności w sferze jej kompetencji do uczestnictwa w kulturze”¹⁰. Pozbawiła ją zresztą również tego ważnego uwspólnienia w kulturze, jakim

jest wspólny język i czytelna (w różnych wymiarach, w tym w zakresie normatywnym) treść komunikatów, warunkująca zaistnienie dialogu tak mocno dziś postulowanego przez różne gremia.

Komunikacja tymczasem wyłoniła się jako nowa strategia otwierająca drogę do kultury. Miała stać się obligatoryjną i, w ujęciu jej realizatorów, najsukcesowniejszą formą kontaktu. Statystyki kulturalne, obok liczebności grup odwiedzających liczne *eventy*, zaczęły mierzyć poziom społecznej komunikacji w kulturze. Ta miała odnosić się jednak nie tyle do relacji bezpośrednich, ile do e-komunikacji, szacowanej ilością „odślon”, „wejść” czy „like’ów”. Hurraoptymistyczne wprowadzenie nowych technologii do świata kultury zastąpiło to, co w komunikacji kulturalnej stanowiło zwyczajowo jej trzon: leksykę, syntaksę, bogactwo argumentacji i figur stylistycznych. Wszystkie one zniknęły z „okaleczonej konwersacji”, jak pisze Fumaroli. „Retoryka, która uczyła zarówno zawężania, jak poszerzania znaczeń – zgodnie z regułami gry, która z języka czyni intelektualny taniec – zastąpiona została wyłącznie krótkim tekstem i spisem akt [...]. Punkt zero sztuki pisania, tak trudnej dla rozbawionych dzieci i młodzieży, przeniósł się ze szkół wyższych do niższych i zakazał obrazu, który uczy widzieć, aluzji, która uczy rozumieć, dowcipu, który wyjaśnia [...]”¹¹. Ten styl rozmowy w kulturze postawił skuteczną zaporę wartościowej komunikacji, którą – zgodnie z J. Habermasem (a także M. Buberem, E. Lévinasem, G. Marcellem) – charakteryzuje dialogowość i otwarcie na Innego z dominantą konsensusu i wzajemnej komplementarności, zorientowanych na porozumienie. Komunikacja ta możliwa jest zatem tylko wówczas, jeśli osiągnie się konsens w trzech płaszczyznach: płaszczyźnie wiedzy, podzielanych norm społecznych oraz wzajemnego zaufania i szczerości¹², którymi można dzielić się jedynie używając wspólnego języka. Żywy język relacji (również ten, który ujawnia się poza *verbum*) w przeciwieństwie do jego e-ilustracji, zdolny do inicjowania dialogu, generowania twierdzeń, wyjaśniania, uzasadniania racji, interpretacji i rozumnej krytyki, jest właściwym

7. Ibidem, s. 75.

8. Por. M. Fumaroli, *Państwo kulturalne, religia nowoczesności*, przeł. H. Abramowicz, J.M. Kłoczowski, Universitas, Kraków 2008.

9. Nie bez znaczenia dla rozwoju zjawiska pozostaje promowana w wielu środowiskach instytucjonalnego życia kulturalnego praktyka *Audience Development*.

10. J. Skutnik, op. cit., s. 76.

11. M. Fumaroli, op. cit., s. 34.

12. Por. K. Stasiuk, *Krytyka kultury jako krytyka komunikacji. Pomiedzy dzialaniem komunikacyjnym, dyskursem a kulturą masową*, Wyd. UWr., Wrocław 2003.

medium kontaktu – z ludźmi i dziełami¹³. I tylko taka komunikacja potrafi realnie wspierać proces uczestnictwa w kulturze zbudowanego na bazie kompetencji i zaangażowania.

Innym niezwykle ważnym zjawiskiem, które przyciągnęło zainteresowanie instytucji kultury, stał się obszar dostępu do potencjalnych odbiorców swojej oferty. Strategicznym celem efektywności pracy instytucji okazało się docieranie do grup „oddalonych od kultury”, których do tej pory nie obejmowano namysłem. Różne powody towarzyszyły temu wcześniejszemu zjawisku: brak przemyślanych programów pracy z wyrastającymi poza przeciętność grupami, brak odpowiednio przygotowanych specjalistów i, co okazało się czynnikiem najprostszym do przezwyciężenia, niewielkie możliwości ekonomiczne, jakimi dysponują przedstawiciele tych grup społecznych. Publiczność „oddalona od kultury” – jak każda inna – stała się szybko źródłem zysku. Zainteresowanie „edukacyjne” tą grupą odbiorców oferty pojawiło się m.in. na fali politycznych ideologii zrównoważonego rozwoju. W ślad za zainteresowaniem politycznym uruchomiono środki finansowe, których beneficjentami stały się również instytucje kultury. W konsekwencji dość powierzchownego rozumienia i stosowania tego typu polityki obok „oddalonych od kultury” ze względów ekonomicznych w *spectrum* doświadczeń instytucjonalnych pojawili się niepełnosprawni, osoby w podeszłym wieku, rodziny z dziećmi, samotne matki i przedstawiciele mniejszości kulturowych. Tym sposobem instytucje kultury (znowu wypada zadać pytanie o świadomość celów) znalazły się w centrum zarządzania konfliktami społecznymi, a ich działanie, skupiające się na doraźnych efektach, inspirowane harmonogramem grantowym – zbliżyło się mocno do pracy społecznej i rynku usług konsumenckich jednocześnie. Instytucje kultury (zapewne nie do końca świadomie rozpoznające tę rolę) wskazały wręcz na nowy „rezerwuuar środków” dla stale rosnącego rynku konsumenckiego, który posiada niezwykłą zdolność obracania w zysk różnorodnych problemów społecznych¹⁴.

W poszukiwaniu nowych grup odbiorców instytucje kultury stały się swoistymi sprzymierzeńcami polityki socjalnej państwa, a połączenie ich działalności z odradzającą się wiarą we frekwencję przywróciło do życia również mit o masach uczestniczących w kulturze. Kulturalne imprezy masowe (zwykle opatrzone marką znaczącej dla kultury narodowej instytucji), organizujące i włączające na czas trwania działań w obieg kultury duże grupy społeczne, znane jako współczesne, ogólnokrajowe święta, obchody, rocznice, ale również dni, tygodnie, miesiące kultury poświęcone różnym postaciom, miejscom i dziedzinom twórczości – utworzyły szeroki horyzont współczesnych doświadczeń kulturowych, opartych na uczestnictwie opisywanym jako krótkotrwałe, ale intensywne zetknięcie z kulturą. Cechą tych działań jest przystępność, atrakcyjność i rozrywkowy charakter. Miejscem ich realizacji są „miejsca”, „przestrzenie” i „centra” komfortowej konsumpcji, zamieniające rzetelną pracę edukacyjną na pojęcia aury, zanurzenia, atmosfery, kontaktu, a potem zabawy¹⁵. Oczywiście może się zdarzyć, że przy okazji tych nawet krótkotrwałych kontaktów obudzi się drzemiący w uczestniku potencjał, uruchomią się siły twórcze lub pokłady wrażliwości – dlatego też temu rodzajowi działań nie można odmówić „racji bytu”. Należy tylko zrozumieć, że nie może on zastąpić pogłębionego (opartego na postawach, potrzebach, wiedzy, emocjach, szacunku do wartości kulturowych i innych) uczestnictwa w kulturze.

Rozkwit tych projektów łączy się (paradoksalnie) z rozwojem różnicowanych działań, w tytule określanych jako edukacyjne czy animacyjne formy pracy z publicznością, mieszczące się w nurcie nawołującym do rezygnacji z funkcji sakralnej instytucji kultury na rzecz otwarcia się na formy pracy skupione wokół pojęcia *forum*. W nurcie tym odbyło się jednak dużo głębsze, ciche, zamaskowane wręcz (trudno jednak potwierdzić, na ile świadome) przejście od struktur sakralnych do poziomu areny albo pasażu z pominięciem postulowanej w literaturze przedmiotu fazy *forum*. Świątynna instytucja, która miała skupiać prawdziwych koneserów sztuki, żarliwych odbiorców i admiratorów wartości, pod szyldem otwierania się na publiczność zmieniła się w arenę. Najstarsze znaczenie pojęcia *forum*

13. Por. J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, przeł. A.M. Kaniowski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002.

14. Por. Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław 2012.

15. Por. M. Fumaroli, op. cit.

jako rynku usług obudowanego atrakcjami, zdominowało obecne w dyskursie naukowym znaczenie *forum* jako terenu, na którym w dialogu i nieustannej polemice przedstawia się ważne sprawy publiczne do rozważenia. Tym sposobem „forum” stało się terenem igrzysk i handlowej wymiany.

Warto jednak przyrzeć się temu zjawisku nieco głębiej i zwrócić uwagę na fakt, że „igrzyska”, choć do tej pory lubiane przez masowego odbiorcę, stają się dla niego dotkliwe. Różnorodne grupy społeczne coraz mocniej zdają sobie sprawę, że „igrzyska” nie rozwiązują żadnych problemów, ważnych z punktu widzenia rozwoju życia społecznego, a w wielu wypadkach tylko je maskują¹⁶. Dlatego od „pewnego czasu publiczność czuje się trochę oszukana. Nie jest ona niezdolna, pomimo stanu helotyizmu, do którego od dawna starano się ją sprowadzić, żeby lepiej zrozumieć różnicę między nauczaniem a rozrywką [...]. Publiczność ta bardziej uważałaby państwo edukujące i szanujące mądrą pamięć. Lepiej umiałaby oszacować dystans dzielący «rozrywki» od czasu wolnego poświęconego na doksztalanie. O tyle lepiej przystosowałaby się do tego dystansu, że w demokracji każdy ma prawo przejść od jednego do drugiego, powrócić od jednego do drugich. Jest to kwestia powołania i osobistych preferencji. Obowiązek państwa natomiast polega na utrzymywaniu równowagi między czasem wolnym poświęconym na doksztalanie, właściwym umysłowi, a rozrywkami, właściwymi zmysłom”¹⁷.

Przedstawione wyżej zjawiska, łączące się coraz powszechniej z instytucjonalnymi formami uczestnictwa kulturalnego, pokazują brak głębszego odniesienia do człowieka jako podmiotu tych działań. Tymczasem podejmując próby oceny zjawiska, podobnie jak czyni to Andrzej Tyszka,

16. Publiczność wielu krajów świata coraz mocniej manifestuje swoje niezadowolenie wobec wydawania publicznych pieniędzy na wielkie święta, rocznice i obchody w sytuacji rosnących potrzeb i nierozstrzygalnych problemów społecznych. Dowodzą tego chociażby wielkie manifestacje społeczne w Brazylii, która jest organizatorem Mistrzostw Świata w Piłce Nożnej. Protestujący wskazują m.in., że organizacja trwającego zaledwie kilka dni święta sportowego pochłonęła środki, za które można było wybudować np. pół miliona mieszkań czynszowych lub ponad 100 tysięcy szkół. W Polsce przykładem tego typu zachowań są społeczne kontrowersje wokół aplikacji Krakowa do organizacji zimowych igrzysk olimpijskich. Nie oznacza to, że należy rezygnować z realizacji tego typu zamierzeń, ale ważne jest wzięcie pod uwagę głosu tych społeczności, których podobne działania bezpośrednio dotyczą, oraz rozumne gospodarowanie środkami, co oznacza w każdym z tych procesów uwzględnienie zasady dobra wspólnego.

17. M. Fumaroli, op. cit., s. 254.

należy podkreślać jego indywidualny, osobowy wręcz charakter. Doceniając wartość działań wspólnotowych autor przenosi jednak „ciężar” odpowiedzialności za cały proces na jednostkę. Uczestnictwo w opinii Tyszki jest bowiem zawsze aktem jednostkowym, który dokonuje się poprzez przyswajanie treści kultury, używanie jej dóbr, podleganie obowiązującym w niej normom i wzorom, sprzyjając tworzeniu nowych jej wartości z jednoczesną możliwością odtwarzania i przekształcania wartości już istniejących. Uczestnictwo jest możliwe pod warunkiem autentycznej aktywności (zdolności do czynu), która ujawnia się w przeżyciu, zrozumieniu i – w konsekwencji – przyjęciu za własne wartości ukrytych w kulturze¹⁸. Naturalnym jego żywiołem jest grupa – wspólnota, która nie znosi wartości jednostki, nie lekceważy jej, nie marginalizuje i nie pochłania, ale afirmuje jej wymiar osobowy, wartość i godność, sprzyjając rozwojowi. Dlatego w ślad za inspirującymi propozycjami autora warto w rozważaniu zjawiska uczestnictwa w kulturze odwołać się do personalizmu, który pojęcie uczestnictwa umieszcza w samym centrum filozofii osoby¹⁹, ustanawiając to zjawisko w przestrzeni aksjologicznej.

Konstytutywnym czynnikiem określającym kategorię uczestnictwa w koncepcji personalistycznej jest potrójne rozróżnienie: siebie jako bytu osobowego, siebie w relacji do innego oraz innego jako „innego ja”. Najważniejszą w tej triadzie jest „Świadomość, że «drugi» jest «innym <ja>» [...] [bo tylko takie przekonanie – J.S.] wyznacza zdolność uczestniczenia w samym człowieczeństwie innych ludzi oraz inicjuje to uczestnictwo”²⁰ – pisze Wojtyła. Oznacza to, że u podstaw rozumienia relacji leży przekonanie, że „ja” jestem wartością. Kiedy tę świadomość przelewa się na Innego, ten automatycznie staje się wartością zrodzoną z przekonania, że druga osoba posiada świadomość, historię, cechy i uwarunkowania podobne do moich. Uczestnictwo to ma zatem zawsze charakter podmiotowy, co oznacza, że uczestniczący nie wykorzystują siebie w żadnym

18. A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, PWN, Warszawa 1971, s. 54.

19. W tej części rozważań centralnym punktem są odniesienia do personalizmu i filozofii osoby Karola Wojtyły zamieszczone w monografii *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000.

20. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 2000, s. 450.

stopniu do zaspokojenia swoich potrzeb czy realizacji zadań. Są dla siebie, z sobą i wobec siebie, a nie przez siebie²¹. Wyjściowa do zrozumienia kategorii uczestnictwa relacja zakłada wówczas równoważną (opartą na tożsamości) wartość uczestników relacji osobowej, choć nie można jej określać przez prosty fakt wynikający z zauważenia innego jako człowieka (podobnego do mnie).

W optyce personalistycznej ta relacja jest zadaniem, które staje przed człowiekiem jako rodzaj odpowiedzialności. Do jego aktualizacji pierwotnie potrzebny jest impuls rozumiany jako spontaniczna emocja otwarcia się na Innego (przy założeniu, że w każdym człowieku tkwi podstawowa dyspozycja do spontanicznego otwierania się na wartości, w tym na innego człowieka). Jednak przekonanie to nie jest wystarczające. Układ „ja-dругi” nie jest bowiem układem gotowym i jedynie spontanicznym. Stanowi on określone zadanie postawione przed człowiekiem i opiera się na woli, która ujawnia się w wyborze. Spontaniczność, emocje mogą dopomagać w wyborze, ale nie mogą go zastąpić. Pojęcie wyboru również odbiega od jego potocznego znaczenia, bo nie jest czynnością wyboru człowieka wśród innych ludzi. Skorelowany z wolą wybór bliższy jest określeniu utożsamienia (Innego jako drugiego ja) czy identyfikacji (z Innym jako drugim ja). Utożsamienie to wolne jest od uznawania innego, walki motywów czy szacowania jego wartości dla budowania relacji. U podstaw tego zadania leżą porządek i wartościowanie etyczne, wśród których najważniejsza jest miłość i dobro wspólne. Bo człowiek nie tylko funkcjonuje wśród innych, ale również wspólnie z innymi.

Działanie wspólnie z innymi to czysta postać uczestnictwa, która spełnia się w pojęciu „my”. „My” jest zbiorem wielu podmiotów, które pozostają ze sobą w relacji, ale nie tracą swej podmiotowości – zmieniają się jednak proporcje relacji, która odtąd „orzeka pierwszorzędnie o wszystkich, a wtórnie dopiero o każdym w tym zbiorze”²². Człowiek związany z grupą, w której działa, tworzy z innymi całość, której znaczącą cechą jest możliwość pozostawania sobą, bo „Żadne ludzkie «my» nie może tego

tłumić czy niszczyć! Uczestnictwo jest właściwością osoby, która dochodzi do głosu właśnie wówczas, kiedy człowiek działa (i bytuje) wspólnie z innymi”²³.

Skoro uczestnictwo musi człowieka określać i o nim stanowić, nie może być stanowione poza człowiekiem. Dopiero w sytuacji, w której człowiek podejmuje działania wspólnie z innymi, jego życie uzyskuje swój spełniający, rozwojowy aspekt. W teorii personalizmu społecznego²⁴ podkreśla się wręcz, że człowiek może zrealizować w pełni siebie tylko wspólnie z innymi. Uczestnictwo pomaga każdemu człowiekowi w osiągnięciu samospełnienia przez relacje międzysobowe i społeczne.

Uczestnictwo w tradycji personalistycznej spełnia się w czynie. Dlatego każdy człowiek powinien zdobywać się na współdziałanie z innymi, a każda społeczność powinna funkcjonować tak, aby uczestnictwo w działaniu wspólnym było dla niej możliwe. Nie każde jednak działanie wspólnie z innymi jest współdziałaniem. Współdziałanie faktyczne jest jakąś formą spotkania się ludzkich zaangażowań i ma wymiar podmiotowy, chociaż nie oznacza jeszcze realizowania zasady uczestnictwa. Na gruncie działania może zachodzić wspólnota przedmiotowa i podmiotowa. Przy zwykłym współdziałaniu wystarczy rodzaj wspólnoty przedmiotowej, czyli wzajemne zaangażowanie się w jakąś sprawę. Uczestnictwo wymaga jednak czegoś więcej. Opiera się nie tylko na zaangażowaniu przedmiotowym, ale i podmiotowym, czyli jest przede wszystkim zaangażowaniem w los drugiego człowieka. W ujęciu Wojtyły uczestnictwo jest gotowością dopełniania swoim czynem tego, co wypełniają inni we wspólnocie. Zatem jest czymś więcej niż rozdziałem kompetencji i zadań we wspólnym działaniu. Podmiotowy aspekt uczestnictwa wyraża się postawą solidarności, polegającą na spełnianiu siebie poprzez dopełnianie innych²⁵.

Istoty uczestnictwa nie określa zatem forma, w jakiej się uczestniczy, ale sposób spełniania się relacji, dla której forma bywa pretekstem, ramą lub odniesieniem. Dlatego wszelkie struktury społeczne (w tym instytucje

21. Por. J. Tischner, *Przestrzeń obcowania z drugim*, „Analecta Cracoviensia”, red. E. Florkowski, A. Jankowski, K. Kłósak, T. Pieronek, S. Smoleński, t. 9, Kraków 1977.

22. K. Wojtyła, op. cit., s. 457.

23. Ibidem, s. 459.

24. Por. E. Mounier, *Co to jest personalizm?*, przeł. A. Kasiński, Znak, Kraków 1960; J. Maritain, *Osoba ludzka i społeczeństwo*, [w:] tegoż, *Pisma filozoficzne*, przeł. J. Fenrychowa, Znak, Kraków 1988.

25. Por. K. Wojtyła, op. cit.

kultury) i ich działania jako potencjalne miejsca wydarzania się relacji powinny *a priori* afirmować wartość każdej osoby ludzkiej, aby umożliwić jej pełne uczestnictwo w życiu społecznym (w tym w kulturze). W tym celu powinny odrzucić wizję człowieka i organizacji jako biernych przedmiotów sterowanych zewnątrz oraz wspólne działanie jako instrumentalną formę realizacji potrzeb. Skoro człowiek jako osoba jest aktywnym podmiotem interakcji z innymi ludźmi, tworzącym porządek społeczny aktem swojej woli, to w tym praktycznym rozwiązywaniu problemów społecznych, ekonomicznych czy kulturalnych musi zawsze obowiązywać zasada pierwszeństwa osoby przed strukturami, a osoba może być tylko celem, nigdy środkiem do celu.

Ochrona wartości osoby uczestniczącej w zinstytucjonalizowanych formach życia kulturalnego w świetle teorii personalistycznej polegałaby zatem głównie na umożliwieniu autentycznych aktów wymiany na zasadach dobrowolności, wzajemności i wynikającej z nich ekwiwalentności. Wymiana uwzględniająca powyższe warunki pozwoliłaby na zaspokajanie potrzeb i uruchamianie procesu spełniania się osoby przez poznanie, realizację dążeń, ujawnianie emocji, autentyczne działanie i twórczość (wyzwalaną w formach pracy artystycznej, ale także spełniającą się w różnorodnych formach życia społecznego²⁶). Instytucje kultury reprezentowane przez Osoby nimi kierujące/pracujące w nich staną się w takiej sytuacji uczestnikami relacji, w której biorą udział nie odbiorcy oferty, ale partnerzy – Osobowi uczestnicy procesu wymiany. Tylko w takich warunkach dotychczasowi odbiorcy będą mogli realnie wnieść do kulturalnej wspólnoty to, co mają i czym mogą obdarować innych – swoje talenty, pomysły, czas, doświadczenie, życzliwość i zainteresowanie. Pełne uświadomienie sobie znaczenia tego faktu jest podstawą wyjścia poza ekonomiczną interpretację programu działania instytucji kultury, której zasadniczym celem nie jest efektywność ekonomiczna (oczywiście przyjęcie w pełni tego stanowiska wymagałoby jednocześnie prowadzenia odpowiednio zorientowanej polityki kulturalnej!).

26. Nie są to formy dotąd nieznanne. W podobnym nurcie myślenia mieszczą się np. społecznie zaangażowana twórczość artystyczna J. Beuysa, działalność artystów skupionych wokół nurtu *community art* czy twórczość przedstawicieli tzw. estetyki relacyjnej.

Instytucje kultury mogą stać się miejscami organizacji form uczestnictwa w kulturze, pozbawionych instrumentalnej racjonalności, jeśli bardzo poważnie potraktują swoje deklaracje o powinnościach społecznych. Zadanie jest bardzo trudne, bo oznacza istotne ograniczenie funkcji ekonomicznych na rzecz nowej kultury organizacji pracy, w której spełnione będą zasady:

- personalizmu, warunkująca ochronę godności i autonomii każdej osoby ludzkiej;
- subsydiarności, która chroni autonomię jednych grup społecznych przed nadmierną ingerencją innych grup (często, z różnych powodów, ustawionych wyżej w hierarchii zawodowej, społecznej, itd.);
- uczestnictwa jako aktywnego współdziałania osób i grup w funkcjonowaniu instytucji;
- solidaryzmu, sprzyjająca realizacji wspólnych przedsięwzięć opartych na prawdziwym partnerstwie;
- „dobra wspólnego”, animująca stosunki społeczne i organizacyjne w sposób zapewniający każdej osobie uczestniczącej w kulturze możliwość pełnego i zintegrowanego rozwoju²⁷.

Zasadam odnoszącym się do personalistycznej koncepcji zarządzania instytucją towarzyszą i wspierają ich realizację tzw. zasady przywództwa służebnego, wprowadzone do dyskursu naukowego przez Roberta Greenleafa. Autor wyłania dziesięć zasad podstawowych, które warunkują twórczy rozwój uczestników:

- *Listening*. Zasada ta oznacza wsłuchiwanie się w całego człowieka: ciało, umysł, duszę.
- *Empathy*. Empatia, to jest zdolność do wnikania, odczuwania, rozumienia i akceptacji unikalności innych osób.
- *Healing*. Kojący, ale nie uspokajający [...] wpływ dający moc do transformacji i integracji.
- *Awareness*. Samoświadomość siebie i świadomość innych [...].

27. Por. B. Bombała, *Zagadnienie upelnomocniania pracowników w koncepcji przywództwa personalistycznego i służebnego*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym” 2010, vol. 13, nr 1.

- *Persuasion*. Przekonywanie, prowadzenie, ale nie zmuszanie.
- *Conceptualization*. Opracowywanie koncepcji, ukierunkowywanie, znajdowanie delikatnej równowagi między celami strategicznymi i taktycznymi.
- *Foresight*. Dalekowzroczność, intuicja ukazująca odległe konsekwencje podjętych decyzji.
- *Stewardship*. [...] zarządzanie dobrem wspólnym.
- *Commitment to the Growth of People*. Angażowanie ludzi do rozwoju: osobistego, zawodowego i duchowego.
- *Community*. Budowanie wspólnoty²⁸.

W teorii Greanleafa prawdziwego przywódcę, organizatora życia społecznego, zarządzającego instytucją charakteryzuje postawa, której atrybutem jest potrzeba służenia innym w dochodzeniu do ich doskonałości poprzez towarzyszenie im lub udzielanie pomocy w tym procesie. Postawa ta musi wyrastać z wewnętrznego przekonania, które rozpoczyna się od uznania siebie za wartość. W tym ujęciu optyka personalistyczna zdaje się najwyraźniej uprawomocniać dociekania związane z uczestnictwem w kulturze²⁹ w jego zinstytucjonalizowanych formach.

Wszystkie wyłonione wyżej oceny i kryteria, choć zaprezentowane w ledwo naszkicowanej postaci, pokazują możliwości i kierunki doskonalenia instytucji kultury poprzez odniesienie do ich osobowego zaplecza. To dzięki niemu instytucje mogą stać się prawdziwymi „domami dla kultury”. Dlatego dyskursowi poświęconemu zagadnieniom uczestnictwa w kulturze powinien towarzyszyć głęboki, zorientowany personalistycznie namysł nad funkcjonowaniem instytucjonalnych form upowszechniania kultury, nie ograniczający się tylko do zmiany zwyczajów publiczności lub mechanizmów rynkowych (bo te jest raczej trudno zmienić), ale skupiony na modernizacji polityki, u podstaw której powinien stanąć człowiek jako osoba w relacji do innych osób. „Nie stoi to w sprzeczności z dobrą popularyzacją, pod tym jednak warunkiem, że popularyzacji nie pomyli się z przedstawieniami rodem z teatru makabry [...], oferowanymi przez wielki

28. Por. R.K. Greenleaf, *The Servant Leader Within: A Transformative Path*, eds. H. Beazley, J. Beggs, L.C. Spears, Paulist Press 2003. Za: B. Bombała, op. cit., s. 128-129.

29. Ibidem.

handel, rozrywkę i turystykę³⁰. Taką możliwość powinny wziąć pod uwagę instytucje kultury, które nade wszystko muszą nauczyć się rozpoznawać w każdym odbiorcy oferty osobę, która uczestniczy w kulturze jako sferze wartości.

30. M. Fumaroli, op. cit., s. 256.

Muzeum jako „rzeźba społeczna”*

Janusz Byszewski

Istota koncepcji „rzeźby społecznej” Josepha Beuysa polega na tym, że każdy ma prawo do kształtowania, modelowania, „rzeźbienia” świata, w którym żyje. Idea ta wynika z założenia, według którego „każdy artystą”, a więc może „rzeźbić”, przy pomocy myśli, słów, działań społecznych swój świat. Jest to ciągły proces przemian, ponieważ tak zdefiniowane dzieło nigdy nie jest ukończone.

Możemy więc spojrzeć na muzeum jako właśnie na pracę artystyczną („rzeźbę społeczną”), która jest w ciągłym procesie zmian. Jak można wówczas zdefiniować elementy muzeum takie jak: widz, kolekcja, obiekt muzealny, wystawa, kurator? Czy nabiorą one zupełnie nowego znaczenia? Czy aktywność edukacyjna/animacyjna może zmienić również całe muzeum? Odwołując się do dwudziestoletniej praktyki Laboratorium Edukacji Twórczej¹, chcę przyjrzeć się kilku kategoriom, które w naszych działaniach praktycznych i towarzyszącej im refleksji są dzisiaj istotne.

1

Pojęcie „edukacja muzealna” jest dzisiaj bardzo trudne do precyzyjnego zdefiniowania. Wynika to z różnorodności i dynamiki działań edukacyjnych w ostatnich latach: ciągle poszerzające się pole aktywności edukacyjnej, nowe idee, autorskie metody działania, koncepty daleko wykraczające poza stereotypowe i rutynowe działania, wychodzenie z aktywnością

1. Laboratorium Edukacji Twórczej, które jest integralną częścią Centrum Sztuki Współczesnej, realizuje od początku, czyli od 1989 roku, autonomiczny program edukacyjny. Janusz Byszewski i Maria Parczewska jako kuratorzy są twórcami autorskiego programu edukacyjnego, odnoszącego się do kreatywności rozumianej zarówno artystycznie, jak i pozaartystycznie – jako postawa gotowości do przełamywania stereotypów tak w myśleniu, jak i w działaniu.

Laboratorium Edukacji Twórczej organizuje warsztaty i projekty dla: animatorów kultury, muzealników, bibliotekarzy, nauczycieli, wychowawców domów dziecka i ośrodków penitencjarnych, psychologów – czyli tych środowisk zawodowych, których istotą jest praca z innymi, także z osobami niepełnosprawnymi czy zagrożonymi marginalizacją.

Od 1997 roku lat LET prowadzi zajęcia ze studentami Instytutu Kultury Uniwersytetu Warszawskiego oraz stale współpracuje z Wydziałem Pedagogicznym UW, studiami kuratorskimi UJ w Krakowie, Wyższą Szkołą Pedagogiki Resocjalizacyjnej *Pedagogium*.

LET wydaje książki, pomoce dydaktyczne, a także realizuje filmy z zakresu edukacji muzealnej i kreatywności. O autorskiej metodzie działań LET Telewizja Polska nakręciła m.in.: kilkanaście odcinków filmów edukacyjno-artystycznych: *Szkola inaczej*, *Inne Muzeum*, *Laboratorium na Zamku*.

Twórcy LET prowadzą warsztaty i wykłady nie tylko w Polsce, ale też w wielu renomowanych galeriach i uczelniach m.in. w Szwecji, Finlandii, Danii, Wielkiej Brytanii, Słowenii, Czechach, Rosji, USA.

poza „biały sześcian” i wreszcie osoby, które wkraczają na to pole: artyści, często ci najaktywniejsi, najbardziej poszukujący, antropolodzy kultury, teoretycy, krytycy – a nie tylko pracownicy tzw. działów oświatowych. Jest to grupa ludzi, która poprzez praktykę próbuje zmienić modele funkcjonowania całych muzeów, a nie tylko programów edukacyjnych.

Inspiracją dla aktywności edukacyjnej stają się coraz częściej idee z obszarów „pozamuzealnych”: z antropologii, psychologii, filozofii, fizyki, religii. Ważną rolę, i to nie tylko w Polsce, odegrała koncepcja „kultury czynnej” Jerzego Grotowskiego. Te działania nie mieszczą się już w sztywnych strukturach instytucji, rozsadzając ją swoimi projektami od środka. W wielu muzeach zaczęły powstawać nowe zespoły złożone z przedstawicieli różnych dyscyplin (kuratorzy, animatorzy, projektanci, artyści, pedagodzy, muzycy, itp.). Pojawiły się też nowe nazwy działów, które próbują określić nowe obszary, którymi się zajmują: Education and Outreach, Access and Learning, Education and Community, Education and Programme, Visual Arts Outreach, Community Programmes – to przykłady kilku z nich.

Nie możemy wykluczyć, że to właśnie **nowi edukatorzy – animatorzy muzealni** w przyszłości będą mieli największy wpływ na zmianę obowiązujących dzisiaj modeli instytucji muzeum. Animator muzealny, w przeciwieństwie do pracownika oświatowego, który upowszechnia i ułatwia kontakt z istniejącymi obiektami i wystawami, **projektuje sytuacje twórcze**, które stanowią sprzyjające warunki do nowej aktywności odbiorców, zarówno indywidualnych, jak i grupowych. Animator muzealny działa w salach wystawowych, ale też w przestrzeniach poza muzeum. Jego aktywność jest nie tylko „usługowa” wobec bieżącego programu, ale często staje się samodzielną propozycją programową adresowaną do różnych grup, również tych, które nie przekraczają progu muzeum, które z wielu powodów pozostają na marginesie życia społecznego i – co oczywiste – też kulturalnego.

Kategorie: „muzeum” i „animacja muzealna” są w stałym procesie redefiniowywania. Są to kategorie – by użyć terminu Zygmunta Baumana – „płynne”. Jeśli popatrzymy dzisiaj na aktywność muzeum jako instytucji kultury – to dostrzeżemy, jak jego funkcja jest różna od tradycyjnej, czyli jak odmienne misje realizuje współczesne muzeum.

Ale naszą uwagę na mapie praktyk muzealnych zatrzymują te miejsca, w których rozwija się niezależna, twórcza, autorska, poszukująca edukacja. Gdy przyjrzymy się bliżej metodyce pracy niektórych zespołów muzealnych, to zauważymy, że wiele z nich realizując bardzo aktywną, aktualną, otwartą wizję, nie odżegnuje się od pytania o tradycję. Wszystkie typy muzeów, także sztuki współczesnej, odnoszą się do tradycji, co pozwala bardziej świadomie budować ich aktualną tożsamość.

Pytanie o tradycję nowej edukacji artystycznej, postawione na Documenta 12 w 2007 roku, przyniosło wiele zaskakujących i inspirujących odpowiedzi, odsyłających nas do nieznanego, na ogół, potencjału „wyzwolonych alternatyw”, utopii, działań nierządowych (to nie to samo, co pozarządowych), projektów artystów represjonowanych, wizjonerów odrzuconych przez oficjalne systemy, eksperymentatorów lat 60. i 70. XX wieku, ale także i tych kolaborujących z reżimową władzą. Podobnie – stawianie pytania o tradycję animacji muzealnej może okazać się bardzo przydatne w budowaniu własnej wizji działań w muzeum.

2

Gdzie na mapie funkcjonowania muzeum znajduje się edukacja? Czy sytuuje się „za” bieżącym programem, pełniąc funkcję usługową wobec tego programu i nie mając wpływu na kształt ekspozycji? W tej sytuacji edukatorzy nie uczestniczą w procesie tworzenia wystawy i rozpoczynają swoją działalność dopiero na gotowej ekspozycji, a kuratorzy, autorzy scenariusza, projektanci nie konsultują się z działami edukacyjnymi wcześniej w żadnej kwestii. Taka koncepcja determinuje relacje ze szkołami, które często przychodzą do muzeum, by zaliczyć obowiązkowy (umieszczony w programie szkolnym) temat. Jest to „muzeum lektur”, pomagające szkole w realizacji minimum programowego.

Działania edukacyjne mogą być też realizowane „**obok**” głównego programu instytucji. Oznacza to, że mają mały lub bardzo mały związek z aktualnymi wystawami, nie są realizowane wobec obiektów, a podejmują własne problemy (nie tylko związane ze sztuką, ale często szersze: kulturowe, antropologiczne, etyczne, społeczne, itp.).

Trzecia (możliwa i coraz bardziej doceniana) postawa – „**przed**” – oznacza, że działania animacyjne rozbijają skostniały ład „białego sześcianu”, mając wpływ na całą aktywność muzeum.

3

Kolejne ważne pytanie, które warto sobie zadać, dotyczy przestrzeni muzealnej. **Czyją własnością jest przestrzeń muzealna?** Czy należy ona tylko do muzealników, kuratorów, artystów, polityków, czy jest przestrzenią otwartą, którą swoją aktywnością wypełnić mogą osoby spoza „białego sześcianu”? Czy muzeum jest przygotowane do tego, by dzielić się swoją przestrzenią? Czy umie tak „umniejszać” swoją rolę, by znalazło się w nim miejsce dla myśli i emocji, gestów i śladów, obiektów i idei tych, którzy do niego przychodzą z zewnątrz?

Kto ma prawo ją „rzeźbić”?

My!

4

Z pytaniem o przestrzeń muzealną wiąże się następne – może nawet ważniejsze – o **przestrzeń wolności**, a dookreślając: o przestrzeń wolności, którą powinno muzeum tworzyć i której powinno sprzyjać. Dopiero w takim muzeum możemy zapytać za Józefem Tischnerem: „w jaki sposób obudzić w drugim człowieku wolność?” Dla nas – animatorów – jest to pytanie o metodę działania, która sprzyja rozwijaniu postaw twórczych, które mogą zaistnieć tylko w wolnej przestrzeni.

Co jest największym zewnętrznym zagrożeniem dla wolności sztuki i jej instytucji? Aktualna polityka. Ta odpowiedź w wypadku muzeów w Polsce nabiera bardzo dramatycznego znaczenia. Muzea stały się polem gry politycznej! Upolitycznienie to nie tylko uzależnienie instytucji od biurokracji, brak konkursów na kierownicze stanowiska, stare przepisy ułatwiające ręczne zarządzanie instytucjami przez urzędników/polityków, itd., ale też używanie muzeum do realizacji bieżącej polityki historycznej, łączenie misji instytucji kultury z partyjnymi programami politycznymi. Jest to też wielkie zagrożenie dla edukacji i animacji muzealnej, która – podobnie jak

całe muzeum – powinna być neutralna politycznie, raczej pytać i wątpić, niż być nośnikiem jednej słusznej idei czy interpretacji.

Muzeum jako miejsce **dialogu i negocjacji** to wolna od jakichkolwiek wpływów politycznych przestrzeń, w której do głosu dochodzą różne, nawet niełatwe, niepopularne, kontrowersyjne czy trudne do zaakceptowania punkty widzenia. Jest to miejsce uczące szacunku dla „innych głosów”, poglądów czy preferencji. Powinno to być miejsce właśnie wywołujące dyskusję, zachęcające do ujawniania różnych opinii...

Tak rozumiana animacja swoim działaniem obejmuje całą aktywność muzeum. Metodyka pracy animatorów – na przykład **projektowanie sytuacji sprzyjających ujawnianiu się różnych punktów widzenia** – staje się zasadą leżącą u podstaw pisania scenariusza wystawy i jej realizacji.

Animacja muzealna powinna obejmować całą aktywność muzeum, bez obawy stawiania trudnych pytań, podważania stereotypów w myśleniu i praktyce muzealnej. Powinna prowadzić do poszerzania pola aktywności, oddawać głos ludziom, którzy myślą, wątpią i sprzeciwiają się narzuconym ideologiom.

5

Tylko w wolnej przestrzeni mogą pojawić się **pytania o wartości**. Właśnie wtedy może nastąpić prawdziwe spotkanie (to z tych przesłanek wyrasta projekt Laboratorium Edukacji Twórczej CSW „Sztuka spotkania”²). W praktyce muzealnej pytanie to nabiera bardziej praktycznego wymiaru i domaga się określenia wartości, którym sprzyja nasza aktywność w instytucjach kultury. Ta aksjologiczna perspektywa staje się aktualna wtedy, kiedy instytucja kultury – często mimowolnie – wciągana jest w grę polityczną.

Można zapytać, jak problem wartości przekłada się na praktykę animacyjną w muzeach? Możemy posłużyć się przykładem LET: nie mówimy o edukacji muzealnej, ale o **animacji muzealnej i galeryjnej**; zamiast

2. Opis projektu w: M. Parczewska, J. Byszewski, *Projektowanie sytuacji twórczych*, CSW, Warszawa 2004; „Kolekcja 04”, CSW Warszawa 2005; „Access All Areas”, Irish Museum of Modern Art, Dublin 2009; M. Parczewska, *Et anderledes museum et anderledes galeri*, „Billedpaedagogisk Tidsskrift” 2009, nr 3, Kopenhaga.

upowszechnianiem – zajmujemy się partycypacją; nie mówimy o widzu, biernym odbiorcy, ale o aktywnym uczestniku warsztatów, współtwórcy, twórcy; lekcja muzealna zastąpiona została warsztatem; wykład – interaktywnymi metodami wykorzystującymi nowe media; komentarz historii sztuki – dopełniamy subiektywnymi opiniami; monolog – dialogiem; przewodnik staje się animatorem muzealnym czy galeryjnym, inicjatorem aktywnych działań; dominujący pogląd – wzbogacony może być wieloma perspektywami; sferę informacyjną dopełnia wielozmysłowe doświadczenie; obiektywność – zderza się z subiektywnością; *templum* zastępuje *forum*. Zmienia się przede wszystkim rola edukatora, który nie ogranicza się do przekazywania teorii, ale staje się **akuszerem** stosującym Sokratejską metodę maieutyczną, ułatwiającą wydobywanie tego rodzaju wiedzy, którą każdy w sobie nosi, a której sobie nie uświadamia.

6

Czy w muzeum najważniejsze są obiekty muzealne i kolekcja? Myślę, że warto czasami zadawać sobie takie pytania, które wytrącają nas z utartych ścieżek codziennej, rutynowej działalności. Ale, wbrew pozorom, odpowiedzi na to pytanie nie są takie oczywiste. Definicja obiektu muzealnego stała się tak wieloznaczna, że można wyobrazić sobie muzeum pozbawione zbiorów tradycyjnie rozumianych obiektów. To jednak ekstremalny przypadek.

Na ogół mamy do czynienia z muzeami wypełnionymi obiektami i – co za tym idzie – z aktywnością edukacyjną zorientowaną na obiekt. Natomiast animacja muzealna staje się coraz częściej **aktywnością zorientowaną na osobę**. **Kolekcja** – jako słowo klucz w odniesieniu do praktyki LET – przybiera nową postać. Punktem ciężkości staje się nie tyle kolekcja sztuki, co **kolekcjonowanie indywidualnych doświadczeń widzów**.

Dlatego tak ważne w dzisiejszej praktyce animacyjnej jest tworzenie warunków sprzyjających własnej twórczości tych, którzy do muzeów przychodzą. Twórczość w tym przypadku rozumiana jest pozaartystycznie. Nie wymaga talentu ani wykształcenia artystycznego. Bycie twórczym to przede wszystkim gotowość do przełamywania stereotypów w myśleniu

i działaniu, otwartość na zmiany, ciągle poszukiwanie nowych rozwiązań, eksperymentowanie, błądzenie.

7

Animacja kulturalna, a więc i muzealna, jest zawsze **aktualna**. Co to oznacza? Poprzez analogię do pojęcia „sztuki aktualnej” („sztuka aktualna to sztuka naszego czasu” – Wojciech Krukowski) odpowiedzieć można, że zajmuje się tym, co żywe, obecne wokół nas i co nas dotyczy. Postulat aktualności odnosi się do aktywności różnego typu muzeów: tych zajmujących się współczesnością, jak i historycznych, etnograficznych czy technicznych. Taka perspektywa jest inspirująca, bo za każdym razem skłania nas do pytania o **relacje** pomiędzy osobą a ideą czy obiektem. Animacja muzealna powinna każdemu odbiorcy pomagać w tworzeniu jego indywidualnych relacji ze światem sztuki.

Działania animacyjne, zwłaszcza te proponowane przez LET, prowadzą do wzbogacenia obecności widza o aktywne jej formy, umożliwiają doświadczanie siebie w nowej, twórczej sytuacji, ułatwiają budowanie relacji z innymi uczestnikami warsztatów/projektów czy też z nowymi ideami. Umożliwiają zajęcie osobistego stanowiska wobec problemów współczesności, otwierają na nieznaną, poszerzają pole aktywnej ekspresji w językach sztuki współczesnej. Taka metoda pracy z osobami, które przychodzą do muzeum, upoważnia nas do sformułowania zapowiadanej wcześniej definicji: **muzeum to miejsce kolekcjonowania indywidualnych doświadczeń**.

Zagadnienia podejmowane w praktyce animacyjnej to te, które są stale obecne również w sztuce aktualnej: prawda, sens, wartości, wolność, tożsamość, inni, obcy, czas, śmierć, miłość, polityka, ciało...

8

Potrzeba **nowych przestrzeni dla aktywności muzealnej** wynika nie tylko z obserwacji sztuki aktualnej, która czerpie z otaczającej rzeczywistości i wnika w jej tkankę społeczną, ale przede wszystkim z autentycznej dynamiki aktywności animacyjnej. To właśnie działania z pogranicza edukacji i sztuki wychodzą z „białego sześcianu” w poszukiwaniu, odzyskiwaniu,

przejmowaniu nowych miejsc, które stają się integralną częścią (w sensie dosłownym, artystycznym czy emocjonalnym) dzieła, instalacji czy projektu (w 2008 roku LET/CSW zrealizowało projekt artystyczno-edukacyjny „Partycypacja – muzealna instrukcja obsługi”³, poświęcony temu zagadnieniu).

Praktyka animacyjna w nowych przestrzeniach społecznych potrzebuje odpowiednich dla nowych wyzwań metod. Przystają wystarczać funkcjonujące od wielu lat schematy działania: zwiedzanie z przewodnikiem, lekcje muzealne, druki edukacyjne, nie wspominając o pogadankach czy wykładach.

Pojawia się nieznane dotąd wyzwanie: **kreowanie relacji** pomiędzy animatorem, osobami biorącymi udział w projekcie, obiektami muzealnymi, pomiędzy uczestnikami, ideami, przestrzenią społeczną. Za ich jakość odpowiada animator muzealny. Próbuując utożsamiać muzeum nie z budynkiem, ale z ideą działania, również w przestrzeniach publicznych można zapytać o **nowe miejsca dla aktywności muzealnej**.

Wydaje się, że właśnie dekonstrukcja „białego sześcianu”, dokonująca się przy twórczym udziale animatorów muzealnych, poszerza obszar aktywności muzealnej, czyniąc z tych instytucji żywe organizmy.

9

Realizując w Laboratorium Edukacji Twórczej projekt „Inne muzeum”⁴, rozpoczęliśmy pracę od opisanie aktualnej sytuacji w muzeach: „Nowa sytuacja w muzeach wymaga nowej sytuacji odbiorcy. [...] Muzea pełniąc zupełnie nowe funkcje potrzebują nowej, aktywnej obecności widza”. Tak więc istotą realizowanego od piętnastu lat projektu „**Inne muzeum**” jest pytanie o „**inną obecność** widzów w muzeum”.

3. „Partycypacja – muzealna instrukcja obsługi”, ogólnopolski projekt LET dla muzealników zrealizowany w 2008 roku i zakończony wydawnictwem „Biały sześcian”, CSW, Warszawa 2008.

4. „Inne muzeum” – projekt LET dla muzealników (6 edycji). Część I: „Inne muzeum – dotykać, nie dotykać” (1992-94), część II: „Inne muzeum – sztuka współczesna” (1995-96). 1992-2002 – edycje zagraniczne m.in. w: Szwecji, Finlandii, Słowenii, Słowacji, Rosji, Czechach, na Litwie. Publikacje: J. Byszewski, *Inne muzeum*, CSW, Warszawa 1996 [książkę towarzyszy kaseta VHS PAL pod tym samym tytułem z filmem zrealizowanym przez Jacka Sawickiego dla TVP]; J. Byszewski, *Drugacen Muzej*, wyd. Kupnost muzejev Slovenije, Ljubljana 2003; „Zwischen Malkurs und interaktivem Computerprogramm”, Museumsdienst Köln, 1997.

Wypracowane przez LET metody pozwalają w praktyce tę ideę realizować. Działając w obszarze sztuki współczesnej, właśnie w niej znaleźliśmy inspirację i sojusznika. „Sztuka nie jest czymś uniwersalnym, stałym, danym raz na zawsze – jej sens jest lekturą otwartą. Sztuka jest znakiem pustym, który zaczyna funkcjonować w momencie odbioru, nasycając się całym kontekstem odbiorcy”⁵. Kontynuując tę myśl Jana Świdzińskiego możemy powiedzieć, że wystawa jest „znakiem pustym”, który zaczyna nabierać znaczeń w momencie pojawienia się na niej publiczności.

Sztuka współczesna domaga się od odbiorców aktywnego udziału nie tylko w odczytywaniu komunikatów (dzieł), ale posuwa się jeszcze dalej, zachęcając do ich współtworzenia.

Werner Hofman pisał o dwóch skrajnych pojęciach sztuki: zamkniętym – normatywnym, odwołującym się do tradycyjnego systemu wartości, wyraźnie wytyczającym granicę pomiędzy sztuką i nie-sztuką, i otwartym – wielowarstwowym, umownym, zmiennym. Sztuka współczesna jest dziełem otwartym. Zmienia się też postawa artystów wobec osób przychodzących na wystawy. Dick Higgins bardzo trafnie i skrótowo uchwycił tę nową sytuację mówiąc: „Artysta daje ci strukturę – możesz sam ją wypełnić”.

Tak jak wiele współczesnych, otwartych dzieł nie istnieje bez aktywnych, współtworzących je odbiorców, podobnie **muzeum** – dopiero otwarte na aktywną, wolną publiczność stać się może znaczącym miejscem w perspektywie społecznej i indywidualnej.

10

Animacyjne działania poza „białym sześcianem” odsyłają nas do aktywności z różnymi grupami i społecznościami. Te działania są najlepszym dowodem na to, że tradycyjne formy aktywności w „białym sześcianie” już nie wystarczają. Trafnie tę sytuację opisuje tekstowa praca amerykańskiego konceptualisty Lawrence’a Weinera, umieszczona na fasadzie Zamku Ujazdowskiego: „O wiele rzeczy za dużo, by zmieścić w tak małym pudełku”. Projekty animatorów, które współcześnie określa się mianem *community art*, rozumiane są jako działania artystyczne przeprowadzane wspólnie

5. Jan Świdziński w rozmowie z Grzegorzem Dziamskim, „Flash Art” 1992, nr 3.

z wybranymi środowiskami, nie zaś **dla** nich, lub **o** nich. Polegają na współdziałaniu z różnymi grupami (mniejszościami narodowymi, imigrantami, społecznościami lokalnymi, subkulturami, itp.) w taki sposób, by uczestniczący w nich przemówili własnym głosem, podejmując tematy ważne i aktualne dla nich samych. Formułują je we własnym imieniu lub imieniu grupy, z którą się identyfikują bądź z której wyrastają, w sposób bezpośredni („z pierwszej ręki”), używając do tego sztuki jako dobrego nośnika treści istotnych. Autorami prac stają się ci, którzy dotychczas występowali w roli biernych odbiorców.

Dochodzi więc w *community art* do **zmiany pozycji odbiorcy** – staje się on autorem i to na dodatek autorem zaangażowanym, czyli takim, którego wypowiedzi formułowane w językach sztuki zazwyczaj dotyczą tematów ważnych społecznie. Istotą prac powstałych w tych projektach jest to, że nie powstałyby bez udziału społeczności, której dotyczą. Projekty z tego nurtu Laboratorium realizowało kilkakrotnie, m.in. „4 x Pieróg”⁶ (1990-1993) czy „Dom moje centrum świata”⁷ (2001-2005).

11

Akces (*access*) – to słowo w ostatnich latach coraz częściej pojawia się w słowniku muzealnym. Ale jego zakres znaczeniowy wydatnie się poszerzył. Opisuje ono – najkrócej mówiąc – dostęp do sztuki, artystów i instytucji ich wspierających, współcześnie również działania poza „białym sześcianiem” w miejscach niemuzealnych, mające na celu pozyskiwanie nowej, aktywnej publiczności (*outreach*). Działania animacyjne realizowane są wtedy w nowych przestrzeniach, w których udostępniane są obiekty muzealne. Zdarza się, że uczestnicy takich projektów, którzy nigdy wcześniej

nie byli w muzeum, w nim się pojawiają, nawiązują dłuższe i pogłębione kontakty, i uczestniczą w dalszych działaniach.

W 2008 roku Irish Museum of Modern Art zorganizowało międzynarodowe seminarium pod znamienym tytułem: „Access all Areas”.

12

Animacja muzealna jest **zorientowana na człowieka, a nie na obiekt**. To twórcza energia procesu animacyjnego „rzeźbi” koncepcję całego muzeum, a nie poszczególne działy, funkcjonujące we wzajemnej separacji. Teza, że warunkiem koniecznym do stworzenia dynamicznego, otwartego, aktywnego muzeum jest dynamiczny, otwarty, aktywny dział animacji – jest nieuchronna. Bez twórczej animacji muzealnej nie ma współczesnego muzeum! Ale by tak się stało, postawa „upartego idealizmu” (termin Marii Janion) powinna być postawą obowiązującą dla animatorów.

Bez odwołania.

6. „4 x Pieróg” – *community art* projekt realizowany w latach 1989-1992 z mieszkańcami podsieleckiej wsi Pieróg. Rozmowa „4 x Pieróg” M. Muszańskiej z M. Parczewską i J. Byszewskim opublikowana była m.in. w: *Dziedzictwo dla młodych*, Ośrodek „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów”, Sejny 1997; *Dom, moje centrum świata*, CSW, Warszawa 2005; *Art in Public Dialogue*, House of Arts, Brno 1999; „Informatica Museologica” 2001, nr 32, MDC, Zagreb 2001.

7. „Dom moje centrum świata” – *community art* projekt realizowany w latach 2001-2005 z mieszkańcami Supraśla. Organizatorzy: LET, Stowarzyszenie Katedra Kultury, Instytut Kultury Polskiej UW, The Public. Książkę pod tym samym tytułem wydało Stowarzyszenie Katedra Kultury razem z LET CSW, Warszawa 2005. W „Kontekstach” 2006, nr 1 ukazał się tekst i rozmowa z twórcami LET pt. *Dom – droga do Supraśla*.

Poza fetysz partycypacji

Anna Nacher

Pytanie o rozumienie partycypacji kulturowej jest dzisiaj szczególnie ważne; zwłaszcza wobec stopniowego upowszechniania się wzoru kultury, w którym – jak często czytamy i obserwujemy – partycypacja staje się wręcz modelem, oczywistością, nowym obowiązkiem (zarówno dla instytucji kultury, jak i dla odbiorców ich oferty). Partycypacja funkcjonuje jako słowo-klucz w dziedzinach raczej od siebie dość odległych: zarządzaniu, architekturze, urbanistyce, planowaniu, ekonomii, edukacji i sztuce¹. Od modelu wytwarzania wiedzy i zarządzania informacją przez dziennikarstwo obywatelskie, budżety partycypacyjne (i także modele demokracji), cyfrowy aktywizm po *crowdsourcing* – uzasadnione staje się przekonanie, że to coś więcej niż tylko słowo-wytrych; że faktycznie jest to termin, w którym zawiera się nasz *zeitgeist*. Odkąd Henry Jenkins wprowadził na dobre termin „kultura partycypacji”², chętnie posiłkujemy się nim na zasadzie poręcznego narzędzia, które pozwala w dwóch słowach ująć całą złożoność praktyk, kontekstów, przykładów i odniesień. Tym bardziej warto zatem poświęcić nieco więcej uwagi rozmaitym subtelnościom i niuansom, które w tym frenetycznym mnożeniu wszystkiego „partycypacyjnego” mogą umknąć uwadze.

Chciałabym jednak przy tej okazji wyartykułować pewne krytyczne zastrzeżenia – rzecz jasna przy koniecznym wstępnym założeniu, że ów „partycypacyjny zwrot” w dużym stopniu jest mi bliski. Moje wątpliwości koncentrują się w dwóch kwestiach: po pierwsze, mamy do czynienia z sytuacją, w której zróżnicowane formy uczestnictwa wpisują się w dość wyrafinowane sieci władzy afektywnego (lub kognitywnego) kapitalizmu, z nowymi formami pracy zorganizowanymi wokół „klasy kreatywnej” i działań wspólnotowych; po drugie – uzasadnione jest pytanie, czy partycypacja zawsze znaczy to samo (z uwzględnieniem lokalnych specyfik, historii i kontekstów). Najważniejszą jednak wątpliwością, która towarzyszy mi w tym „dzieleniu włosa na czworo”, jest problem instrumentalizacji uczestnictwa.

1. Por. *Architecture and Participation*, red. P.B. Jones, D. Petrescu, J. Till, Spon Press, London and New York 2005.

2. H. Jenkins, R. Purushotma, M. Weigel, K. Clinton, A.J. Robinson, *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, MIT Press, Cambridge - London 2009. Por. także: A. Delwiche, J.J. Henderson, *The Participatory Cultures Handbook*, Routledge, New York – London 2013.

Zbyt łatwo dzisiaj uczynić z partycypacji kulturowej fetysz lub obowiązkowy element strategii upowszechniania dóbr kultury – zwłaszcza wobec ambiwalentnej w swoim wydźwięku i konsekwencjach ekonomii uwagi i zaangażowania opartej na logice standaryzacji praktyk do postaci aplikacji na media mobilne³.

Kultura partycypacji? Ale jaka?

Na początek zwrócę uwagę na dosyć oczywisty fakt: najchętniej wykorzystywane w charakterze punktu odniesienia pojęcie kultury partycypacji [*participatory culture*], zaproponowane przez Henry'ego Jenkinsa, zostało ukształtowane głównie na polu kultury popularnej, zwłaszcza zaś w obrębie praktyk fanowskich oraz w dziedzinie kompetencji medialnych związanych z internetem drugiej generacji (ten technologiczny aspekt jest u Jenkinsa i badaczy związanych z wyznaczonym przez niego obszarem dosyć ważny). Służąca niemal za rodzaj hasłowej indeksacji form kultury opartych na uczestnictwie kategoria „kultury partycypacji” (Jenkins właściwie pisze w liczbie mnogiej, o „kulturach partycypacji”) jest zatem definiowana jako „kultura ze stosunkowo niskimi barierami dla ekspresji artystycznej i zaangażowania obywatelskiego; silnym wsparciem dla twórczości i dzielenia się nią; pewnym rodzajem nieformalnego nauczania [*mentorship*], gdzie to, co wiedzą najbardziej doświadczeni, jest przekazywane nowicjuszom; jej członkowie wierzą, że ich wkład ma znaczenie, oraz odczuwają więź społeczną ze sobą (a przynajmniej przywiązują wagę do tego, co inni ludzie sądzą na temat ich twórczości)”⁴. Bardzo ważnym komponentem tak zdefiniowanego uczestnictwa jest aspekt technologiczny – redaktorzy zbioru *Confronting the Challenges of Participatory Culture* nie pozostawiają w tym względzie wątpliwości: „Kultura partycypacji pojawia się wraz z tym, jak kultura absorbuje i odpowiada na eksplozję nowych technologii medialnych, które umożliwiają przeciętnemu konsumentowi

archiwizację, adnotację, przywłaszczanie i dystrybuowanie zawartości medialnej w nowy sposób”⁵. Dla Jenkinsa i innych badaczy kultura tego typu łączy się w pierwszym rzędzie z kwestią nabywania i doskonalenia nowych kompetencji oraz rekonfiguracji wcześniejszych form komunikowania. Jednocześnie towarzyszą tym zjawiskom dobrze znane już narzędzia ekspresji, które – odnalezione w innym środowisku – mogą ujawniać potencjał dotychczas nieodkryty. Istotne w tym nowym układzie komunikacyjnym (którego specyfikę badał Jenkins z zespołem na zlecenie MacArthur Foundation w 2006 roku) okazało się także przesunięcie z ekspresji indywidualnej na aktywność wspólnotową i społecznościową.

Znaczenie praktyk związanych z pojawieniem się internetu jest wyraźnie widoczne we wstępie do fundamentalnego opracowania zatytułowanego *The Participatory Cultures Handbook*⁶ pod redakcją Aarona Delwiche i Jennifer Jacobs Henderson: redaktorzy całego tomu prezentują tam cztery fazy rozwoju kultury partycypacji, umiejscawiając jej pojawienie się w drugiej połowie lat 80. – wraz z tym, jak w domach pojawiły się na większą skalę komputery osobiste, które zaczęto łączyć w sieci. Zdaniem Delwiche i Henderson towarzyszyła temu procesowi pewna ważna zmiana w podejściach badawczych wobec odbioru mediów: badania nad kulturami fanowskimi pokazały, że widzowie telewizji wcale nie są biernymi i bezrefleksyjnymi pochłaniaczami zawartości – wręcz przeciwnie, często charakteryzują się bardzo twórczym podejściem, polegającym na przejmowaniu i przekształcaniu oferty. Autorzy wymieniają tutaj klasyczne już dzisiaj i często przywoływane przy takiej okazji prace z tego zakresu autorstwa Johna Fiske⁷, samego Jenkinsa⁸, Ien Ang⁹ czy Janice Radway¹⁰ – do tego obowiązkowo i niemal odruchowo cytowanego zestawu z pewnością warto dołączyć mniej chyba w Polsce znane propozycje (a równie istotne dla

3. Poświęciłam temu oddzielną uwagę w artykule, który ukaże się niebawem w tomie podsumowującym II Zjazd Polskiego Towarzystwa Kulturoznawczego *Wielej niż obraz*.

4. H. Jenkins, R. Purushotma, M. Weigel, K. Clinton, A.J. Robinson, *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, op. cit., s. 6

5. Ibidem, s. 8.

6. A. Delwiche, J.J. Henderson, *The Participatory... op. cit.*

7. J. Fiske, *Television Culture*, Methuen, London and New York 1987.

8. H. Jenkins, *Textual Poachers. Television Fans and Participatory Culture*, Routledge, Chapman & Hall, New York 1992.

9. I. Ang, *Watching Dallas: Soap Opera and Melodramatic Imagination*, Methuen, London and New York 1985.

10. J. Radway, *Reading the Romance: Women, Patriarchy, and Popular Culture*, The University of North Carolina Press, North Carolina 1984.

badan nad kulturami fanowskimi) Camille Bacon-Smith¹¹ czy Lisy A. Lewis¹². W narracji zaproponowanej przez Delwiche i Henderson geneza kultury partycypacji rozwija się zatem dwutorowo: z jednej strony są to praktyki fanowskie ukształtowane w kontakcie z ofertą kultury popularnej (zwłaszcza telewizji), z drugiej – możliwości kształtującego się od połowy lat 80. (taki punkt czasowy proponują autorzy) pejzażu usieciowionych technologii komputerowych. Kluczowymi punktami tej drugiej linii rozwojowej są wyraziste momenty formowania się całej sfery mediów umożliwiających rozproszoną, oddolną i amatorską publikację oraz ekspresję twórczą (wraz ze światem gier sieciowych).

Ta koncentracja na technologicznie uwarunkowanym uczestnictwie odnajduje także analogię w rodzimych badaniach, jak pokazuje to cykl badań i znakomitych raportów opracowanych na ich podstawie autorstwa zespołu Centrum Cyfrowego i Mirosława Filiciaka z SWPS¹³. Najmocniej można to dostrzec w ciekawej skądinąd propozycji Mateusza Halawy, który nazywa osoby dzielące się zawartością „routerami”. Ów cykl obrazuje zresztą pewien istotny problem: przedmiotem badań ostatniego w kolejności raportu, *Tajni kulturalni*, są praktyki uznawane często za trywialne,

11. C. Bacon-Smith, *Enterprising Women: Television Fandom and Creation of Popular Myth*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1992.

12. *The Adoring Audience. Fan Culture and Popular Media*, red. L.A. Lewis, Taylor & Francis, New York 1992.

13. Chodzi o następujące badania i raporty powstałe w ramach w ramach Obserwatorium Kultury Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego: M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, *Młodzi i media. Nowe media z uczestnictwem w kulturze*, Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa 2010; M. Filiciak, J. Hofmokl, A. Tarkowski, *Obiegi kultury. Społeczna cyrkulacja treści*, Centrum Cyfrowe, Warszawa 2012; M. Filiciak, M. Danielewicz, A. Buchner, K. Zaniewska, *Tajni kulturalni. Obiegi kultury z perspektywy twórców sieciowych węzłów wymiany treści*, Centrum Cyfrowe, Warszawa 2012. Wspomniane raporty wpisują się w ramy dyskursu sygnalizującego potrzebę gruntownej zmiany języka opisu uczestnictwa w kulturze (takie postulaty pojawiają się także w innych raportach z badań w ramach tego programu: np. w jednym z Raportów o Stanie Kultury: *Raport o stanie i zróżnicowaniu kultury miejskiej w Polsce*, przygotowany przez zespół: W. Burszta, M. Duchowski, B. Fatyga, J. Nowiński, M. Pęczak, E.A. Sekuła, T. Szlendak, MKiDN, Warszawa 2009, por. także raport: S. Czarnecki, M. Dzierżanowski, M. Grabowska, J. Knera, L. Michałowski, C. Olbracht-Prondzyński, K. Stachura, S. Szultka, P. Zbieranek, *Poszerzenie pola kultury. Diagnoza potencjału sektora kultury w Gdańsku*, Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk 2012). Por. także M. Krajewski, *Instytucje kultury a uczestnicy kultury. Nowe relacje*, [w:] *Strategie dla kultury. Kultura dla rozwoju. Zarządzania strategiczne instytucją kultury*, red. M. Śliwa, Małopolski Instytut Kultury, Kraków 2012. Wszystkie raporty dostępne na stronie Obserwatorium Kultury, <http://www.obserwatoriumkultury.pl/kategorie/szukaj-badan.html> (odsłona: 15.04.2014).

pozbawione nimbu autonomicznego autorstwa, włączone w szereg zwykłych czynności życiowych, jak banalne kliknięcie przycisku „udostępnij” i przeklejenie linku na własnym profilu w serwisie Facebook, zwykły retweet czy reblogowanie zawartości na Tumblr.

Sądzę jednak, że taka genealogia kultury partycypacji – jakkolwiek zrozumiała i oczywista w warunkach intensywnego nasycenia mediami naszej codzienności – nie do końca jest satysfakcjonująca w przypadku namysłu nad tym, jak miałyby wyglądać uczestnictwo w ramach instytucji kultury. Dlaczego? Otóż, po pierwsze: istnieje co najmniej kilka genealogii sposobów aktywnego odbiorczego uczestnictwa, a ich różnorodne historie sięgają (jak w przypadku sztuki partycypacyjnej i otwartego projektowania w architekturze) znacznie dalej w przeszłość; po drugie: istnieje pewna istotna różnica w proveniencji, misji i przeznaczeniu części instytucji kultury oraz bardzo zróżnicowanych dzisiaj form kultury tworzonej oddolnie i wernakularnie. Przy czym nie zamierzam tutaj – niejako „tylnymi drzwiami” – wprowadzać nieaktualnej już dzisiaj w dużym stopniu linii demarkacyjnej oddzielającej kulturę artystyczną od form kultury wernakularnej. Moja staranność w doborze określeń ma zresztą związek właśnie z wciąż silnym przyzwyczajeniem do dzielenia kultury na tzw. wysoką i masową, co nigdy jednak nie jest gestem niewinnym, nawet jeśli pozbawionym złej woli.

Moim punktem odniesienia są przede wszystkim instytucje związane z upowszechnianiem sztuki i twórczością artystyczną – w mniejszym zakresie można tutaj w zasadzie przywołać także instytucje koncentrujące się na upowszechnianiu dziedzictwa narodowego. Istnieje bowiem w tych przypadkach niebezpieczeństwo (i pokusa) instrumentalizacji praktyk uczestnictwa lub kształtowania ich w taki sposób, że są zaledwie pozorem, wymówką lub... modnym gadżetem. Dlaczego? Otóż relacje między tymi instytucjami a tym, co nazywamy kulturą partycypacji, są narażone na głęboki brak zrozumienia – głównie ze względu na fakt, że zarówno muzea, jak i galerie sztuki wyrosły z oświeceniowej tradycji edukacyjno-popularyzatorskiej, której kluczowym elementem był pewien szeroko zakrojony projekt pedagogiczny, ale długo uprawiany w modelu raczej paternalistycznym. W przypadku galerii sztuki mieliśmy oczywiście do czynienia z ruchem krytyki „white cube”, wyjściem sztuki w przestrzeń publiczną czy

czynieniem z niej swoistego laboratorium prac „w procesie”¹⁴, niemniej jednak ów paternalistyczny odcień pozostał często – wbrew deklaracjom artystów i krytyków – nienaruszony¹⁵. W dodatku takie niebezpieczeństwo jest realne i dosyć oczywiste w szczególnym momencie socjokulturowym, w którym niemal każda forma aktywności jest wpisana w logikę kapitalizmu informacyjnego lub afektywnego, w której zaciera się różnica między produkcją, konsumpcją i dystrybucją dóbr (czemu towarzyszy m.in. likwidacja granicy między czasem pracy a czasem wolnym, co wielokrotnie znajdowało wyraz w przywołanych tutaj raportach z badań). Jednocześnie zaś obserwujemy rosnące znaczenie form komunikacji i budowania rozmaitych form wspólnoty dla obiegu o charakterze ekonomicznym i finansowym¹⁶.

Tym bardziej pytanie o to, czemu mają one służyć, w przypadku instytucji kultury nie powinno być traktowane ani jako oczywiste czy banalne, ani jako już wcześniej wielokrotnie rozwiązane. Dlatego właśnie genezy „kultury partycypacji” szukałabym znacznie szerzej, odwołując się między innymi do przemian w obrębie kultury konsumpcyjnej, ale także architektury i designu¹⁷, a przede wszystkim – sztuki, gdzie kwestia uczestnictwa będzie bardzo mocno związana z zagadnieniami o charakterze estetycznym i społecznym: sztuką *site-specific* oraz sztuką w przestrzeni publicznej. To właśnie zresztą sztuka ma chyba najdłuższą historię (sięgającą przynajmniej początków XX wieku, jeśli przyjąć dadaizm za ów moment umownego początku) stymulowania i włączania aktywności odbiorców nie tylko

w charakterze alibi i ornamentu, ale istotnego składnika dzieła / działania. Dlaczego kwestia tych zróżnicowanych genealogii jest ważna? Otóż każda z nich nieco inaczej kreśliła funkcję, formę i zakres odbiorczej aktywności i uruchamiała różne zestawy kompetencji – informują o tym zwłaszcza konflikty pojawiające się w obszarze tych odmiennych obszarów i sposoby ich rozwiązywania. Nie da się ukryć, że podstawowe pytanie często nasuwające się przy tej okazji dotyczy rudymenarnego rozumienia partycypacji (w kulturze): czy chodzi o uczestnictwo jako zwyczajną praktykę konsumpcyjną („wzięcia udziału”: przyjscia, obejrzenia, przeczytania), czy raczej o uczestnictwo jako zaangażowanie i współtworzenie? W świetle całego nurtu badawczego poświęconego konsumpcji jako aktywności i działania oraz wobec współczesnych modeli zacierania granicy między twórcami/odbiorcami, pytanie to wydaje się odtwarzać nieaktualne już przeciwstawienie – a jednak (jak sądzę) będzie ono nieustannie powracało, choćby z racji tego, że w gruncie rzeczy niewiele wiemy o milczących praktykach codzienności, a strategie angażowania odbiorców w bardziej pogłębionej formie (które zakłada np. poświęcenie większej ilości czasu wolnego) wymagają nierzadko wytrwałości i dużego nakładu pracy.

Partycypacja jako zasób

Dla instytucji kultury związanych z upowszechnianiem sztuki z pewnością nie powinien być obojętny zestaw zagadnień ujawnianych w obrębie tego, co Claire Bishop nazwała „sztuką partycypacyjną” [*participatory art*]¹⁸. Dla teoretyczki sztuki znanej z polemiki z koncepcją estetyki relacyjnej Nicolasa Bourriauda¹⁹ ta nowa kategoria oznacza przede wszystkim zmiany w zakresie każdego z elementów doświadczenia estetycznego: artysta staje się bardziej „współpracownikiem i twórcą sytuacji”²⁰, samo dzieło – „ciągłym lub długoterminowym projektem o niejasnym początku

14. Por. N. Bourriaud, *Estetyka relacyjna*, przeł. Ł. Białkowski, MOCAK, Kraków 2012; C. Bishop, *Antagonism and Relational Aesthetics*, „October”, vol. 110 (Autumn 2004), MIT Press.

15. O tym, że to możliwe, mówi znamienity przykład projektu koordynowanego przez Suzanne Lacy, *Culture in Action: New Public Art in Chicago*, którego ambiwalentne założenia zaowocowały szeregiem konfliktów i nieporozumień oraz ujawniły konsekwencje braku głębszego przemyślenia pojęć związanych z funkcjonowaniem sztuki w przestrzeni publicznej. Por. M. Kwon, *One Place After Another. Site-Specific Art and Locational Identity*, MIT Press, Cambridge – London 2002. Por. także inne krytyczne ujęcie sztuki w przestrzeni publicznej: R. Deutsch, *Evictions. Art and Spatial Politics*, MIT Press, Cambridge – London 1996.

16. Chodzi o rodzaj pracy, który Maurizio Lazzarato nazwał „pracą niematerialną” [*immaterial labour*], por. A. Arvidsson, *Brands. Meaning and value in media culture*, Routledge, London and New York 2006.

17. O formach i dyskursach uczestnictwa na gruncie projektowania i architektury pisałam w innym miejscu, por. A. Nacher, *Projektowanie jako negocjacja – między dominacją kodu a ekstazą partycypacji*, „Kultura Współczesna” 2009, nr 3; A. Nacher, *Rubieże kultury popularnej. Popkultura w świecie przepływów*, Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2012; A. Nacher, *Ruch open design i kultura postkonsumpcyjna*, „2+3 D. Ogólnopolski Kwartalnik Projektowy” 2012, nr 45 (IV).

18. C. Bishop, *Artificial Hells. Participatory Art and Politics of Spectatorships*, Verso, London and New York 2012.

19. Por. C. Bishop, *Antagonism...*, op. cit.

20. C. Bishop, *Artificial...*, op. cit., s. 2.

i końcu”²¹, publiczność zaś jest postrzegana jako „współ-twórca lub uczestnik”²². Zdaniem Bishop oznacza to powrót do tego, co społeczne, do obecnych już wcześniej prób przemyślenia sztuki w sposób kolektywny (a nacisk na fakt, że nie jest to zjawisko radykalnie nowe, jest w *Artificial Hells* bardzo wyraźny i cenny). Autorka stawia w swojej książce kilka istotnych pytań, które będą mnie tutaj mniej interesować, choć są to oczywiście pytania bardzo ważne i zasadne (m.in. o znaczenie kryteriów estetycznych w przypadku sztuki partycypacyjnej) – pewne tropy uruchomione w jej książce są jednak również istotne w odniesieniu do pytania o rozumienie uczestnictwa publiczności odwiedzającej instytucje kultury. Dotyczy to zwłaszcza społecznej funkcji sztuki – obsadzenia jej w funkcji narzędzia pomagającego przekroczyć bariery ekonomiczne i społeczne, włączenia grup i podmiotów wykluczonych, stymulowania rozwoju (również ekonomicznego, co niemal nieuchronnie prowadzi w stronę strategii opartych na przyciąganiu klasy kreatywnej, tak lubianej przez lokalne samorządy i władzę centralną i jednocześnie traktowanej niezwykle powierzchownie i instrumentalnie). Bishop sięga do lokalnej brytyjskiej historii – retoryki New Labour (czyli słynnej „trzeciej drogi” brytyjskiej Partii Pracy z czasów Tony’ego Blaira i Gordona Browna). Stawiane wówczas przed sztuką zadania były niezwykle ambitne – działalność artystyczna miała ni mniej, ni więcej tylko przyczyniać się do „wzrostu zatrudnienia, zmniejszania przestępczości, wzmacniania aspiracji”²³, a także „oswajać ludzi z ryzykiem [...], naruszać granice między twórcą a konsumentem”²⁴, przekształcać gotowość do współpracy sektora usług publicznych”²⁵. Jednym ze źródeł takiego optymistycznego przekonania był, jak wskazuje autorka *Artificial Hells*, raport François Matarasso z badań prowadzonych w Wielkiej Brytanii (z kilkoma przypadkami z Finlandii, USA i Irlandii Północnej) między 1995 a 1997 rokiem, oceniających funkcjonowanie sztuki społecznej

21. Ibidem.

22. Ibidem.

23. Ibidem, s. 13.

24. Tak właśnie określa się tutaj obie role – po jednej stronie mamy twórcę, po drugiej – konsumenta, co jest znaczące dla tej strategii.

25. F. Matarasso, *Use or Ornament? The social impact of participation in the arts*, Comedia, London 1997, s. 10.

[*community art*]²⁶. Badania obejmowały kilkanaście studiów przypadku, wokół których gromadzono wywiady i ankiety – dotyczyły jednak bardzo różnych sytuacji (od działalności muzealnej w Nottingham, przez ruch tradycyjnych festiwali wspólnotowych w Szkocji, po kolektywy młodych artystów mediów z Londynu, Helsinek).

W raporcie uczestnictwo w działaniach artystycznych rozbito na sześć głównych wątków tematycznych: rozwój osobisty, spójność społeczna, wzmocnienie społeczności i możliwości podejmowania decyzji w jej ramach, lokalna tożsamość i wizerunek, zdrowie i jakość życia. We wszystkich tych obszarach procentowo wskazano stopień poprawy funkcjonowania pojedynczych osób lub całych społeczności. Wśród wniosków były i tak jednoznaczne spostrzeżenia, jak to: „Jedną z konkluzji badań jest fakt, że partycypacyjne projekty artystyczne stanowią zasadniczy element udanej polityki społecznej [...]”²⁷. Choć autor odżegnuje się od wąsko definiowanej efektywności finansowej, to wątek ekonomiczny wysuwa się często na pierwszy plan w spostrzeżeniach o efektywności kosztów oraz o tym, jaki wkład w lokalne ekonomie stanowi praca wolontariuszy, opłacana często ze środków własnych miejscowej społeczności, nie zaś z kiesy państwowych funduszy. Jeden z punktów raportu brzmi wręcz jak program społeczny o bardzo radykalnym wydźwięku: „Sztuka jest także odpowiedzialna za to, by rozważyć swój aktualny lub potencjalny wkład w szersze społeczne cele – przynajmniej o tyle, o ile korzysta ze środków publicznych. Powinna wziąć pod uwagę swoją zależność od odbiorców, nowych talentów i kreatywnych pomysłów rozwijanych w sektorze partycypacji. Nie ma powodu, aby obawiać się takich projektów, na pewno nie obniżenia standardów: kultura, która musi być chroniona przed uczestnictwem ze strony ludzi, nie zasługuje na to miano”²⁸. Społeczne oddziaływanie sztuki jest traktowane przez autorów raportu jako coś zupełnie oczywistego i nie wymagającego pogłębionego namysłu („Głęboki wpływ sztuki na społeczeństwo jest nie do zakwestionowania”²⁹). Już we wstępie autor pod-

26. Ibidem.

27. Ibidem, s. 9.

28. Ibidem.

29. Ibidem, s. 12.

kreśla także – znaczący w kontekście mojej narracji – fakt, że nacisk na ów społeczny charakter sztuki jest w przypadku programu „trzeciej drogi” i New Labour efektem strategii ukształtowanej jeszcze w dobie głębokiego thatcheryzmu. Pod koniec lat 80. świat kultury bronił się bowiem przed polityką cięć finansowych za pomocą argumentu – jak się dzisiaj, w dobie galopującej prekaryzacji³⁰ klasy kreatywnej okazuje – dosyć obosiecznego: że kultura stanowi istotny składnik gospodarczej *prosperity*³¹. Warto chyba dzisiaj wrócić do tych debat w polskim kontekście, bo w dużym stopniu te recepty – i sposoby ich realizacji – powtarzają się w naszych warunkach.

Kwestia instrumentalizacji uczestnictwa i partycypacji jawi się chyba najbardziej złowieszczo z punktu widzenia przemian warunków socjo-ekonomicznych, sygnowanych mianem „kapitalizmu informacyjnego” lub „afektywnego” (lub – znanego z prac włoskich operacjonistów – kapitalizmu kognitywnego³², opartego na zatarciu jeszcze jednej granicy: między pracą materialną i niematerialną³³) – to w gruncie rzeczy najważniejszy powód, dla którego warto wdrożyć wzmocniony krytyczny program badania nad projektami angażującymi odbiorców (wszystko jedno, czy w wersji minimalnej, sprowadzającej się do bardziej kreatywnych form promocji wydarzeń kulturalnych, czy też w wersji poszerzonej, w której odbiorcy stają się istotnym partnerem w kreowaniu oferty lub wręcz tworzeniu programu). W myśl tych krytycznych propozycji żadna zwykła czynność współczesnego kształtowania przestrzeni informacji nie jest zbyt banalna, by nie mieć swojego istotnego dla całokształtu wymian ekonomicznych znaczenia: w gospodarkach opartych na wiedzy (to kolejne sformułowanie-wytrych chętnie wykorzystywane przez polityków w mniejszej i większej skali), jak celnie zauważa Enzo Rullani, wartość niematerialnych zasobów

(a zwłaszcza informacji i wiedzy) powiększa się dzięki współdzieleniu, rozpowszechnianiu i cyrkulacji³⁴. Nawet pozostawiając bowiem na boku specyficznie polityczne programy, z których te propozycje teoretyczne wystają, nie sposób uciec od niewygodnych pytań o kształtowanie uczestnictwa w realiach, w których jest ono traktowane jak jeszcze jedna forma zasobów do wykorzystania i jak postać płynnego kapitału.

Ma to szczególne znaczenie w przypadku wykorzystywania kultury i sztuki w charakterze głównej dźwigni miejskiego marketingu i strategii promocyjnych miast opartych o sloganowo potraktowane hasła o ekonomicznym potencjale kultury – o niebezpieczeństwach kryjących się w takich podejściach (zwłaszcza w ich spłyconych wersjach) pisałam w innym miejscu³⁵. Tutaj chciałabym wskazać na wątek przeze mnie zasygnalizowany, ale nie rozwinięty: otóż uczestnictwo w kulturze staje się w takich warunkach jednym z bardzo ważnych mechanizmów tworzenia miasta-marki (złożonego z pomniejszych marek-instytucji kultury). Sam w sobie mechanizm ten nie jest zapewne niczym nagannym, ale powoduje, że łatwo w tych warunkach o uczestnictwo pozorne, wyrażane głównie za pomocą wskaźników ilościowych lub skonwencjonalizowane (sprowadzone do metod przetestowanych i wprowadzonych przy innych projektach i działaniach). Problem nie polega na powtarzaniu sprawdzonych wzorców; problem polega na tym, że partycypacja zaczyna być traktowana odruchowo, jak kolejny element do umieszczenia w projekcie (notabene, w znakomitej większości programów finansowania publicznego taki wymóg – w tej czy innej formie – istnieje). Rzadko pojawia się wtedy czas i możliwości na przemyślenie zakresu, form i modusów partycypacji mocniej związanych z konkretnym miejscem, czasem i społecznością. Zwłaszcza że jakościowe, etnograficzne badania konkretnych praktyk użytkowników nie cieszą się zazwyczaj poważaniem decydentów, przywiązanych

30. Tym mianem określam polityki skutkujące niestabilnymi formami zatrudnienia, otwartymi na nadużycia i nie oferującymi żadnej stabilności życiowej – należy tutaj polityka wiecznych (najczęściej bezpłatnych lub słabo płatnych) staży, umów czasowych, „śmiectówek”, itp.

31. Matarasso przywołuje tutaj fundamentalne opracowania z tamtego okresu, m.in. raport Arts Council, *A Great British Success Story*, Arts Council, London 1986; J. Myerscough, *The Economic Importance of the Arts in Britain*, Policy Studies Institute, London 1988.

32. Por. *Radical Thought in Italy: A Potential Politics*, red. P. Virno, M. Hardt, University of Minnesota Press, Minneapolis 1996.

33. Pojęcie pracy niematerialnej ma swoją bogatą już tradycję ukształtowaną w tym samym kręgu teoretycznym, ale wzmocnioną dyskusjami wokół przemian pracy w związku z nowymi technologiami.

34. A. Corsani, E. Rullani, *Production de connaissance et valeur dans le postfordisme*, „Multitudes” 2000, nr 2, cyt. za: M. Pasquinelli, *ICW – Immaterial Civil War. Prototypes of Conflict Within Cognitive Capitalism*, [w:] G. Lovink, N. Rossiter, *MyCreativity. A Critique of Creative Industries*, Institute of Network Cultures, Amsterdam 2007.

35. A. Nacher, *Kultura jako kapitał kłopotliwy albo jak miasto konsumuje sztukę i co z tego wynika*, [w:] *Sztuka – kapitał kulturowy polskich miast*, red. E. Rewers, A. Skórzyńska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010.

do przekonujących słupków opartych na wyliczeniach procentowych. To podwójnie zaś niebezpieczne; nie tylko z powodu groźby instrumentalizacji związanej z „grantożą” i jej uwarunkowaniami; także dlatego, że – jak pokazały przytoczone przeze mnie już raporty – olbrzymi potencjał kryje się właśnie w tych banalnych, często nieuchwytnych praktykach „cichego” uczestnictwa: obiegu towarzyskiej informacji, aktywności „routerów” i „kopistów”³⁶. To uczestnictwo jest oczywiście często „ciche” tylko z tego powodu, że rzadko cieszy się zainteresowaniem badaczy – w świecie aktywności widocznej na poziomie cyfrowego kodu jest bowiem przedmiotem olbrzymiego zainteresowania dużych aktorów rynku opartego na logice kapitalizmu kognitywnego, w którym szereg pozornie banalnych kliknięć układa się w konsumpcyjne wzory i przekłada na poważne biznesowe strategie.

DOŚWIADCZENIA PRAKTYCZNE

36. Inne celne określenie, tym razem autorstwa Marka Krajewskiego, ze wspomnianego już raportu *Tajni kulturalni...* (op. cit.).

Kilkoro uczestników poznańskiej konferencji – osoby zaangażowane praktycznie na co dzień w instytucjonalne i pozainstytucjonalne działania edukacyjne, animacyjne i artystyczne – poprosiliśmy o udział w krótkiej ankiecie internetowej. Pytaliśmy ich o własne rozumienie edukacji kulturowej, wynikające z doświadczeń praktycznych, ale także o najważniejsze osiągnięcia i najpoważniejsze bariery w codziennej pracy. Wśród dyskutujących są dyrektorzy publicznych instytucji oraz niezależni edukatorzy i animatorzy, osoby łączące doświadczenia praktyczne z refleksją teoretyczną, ale przede wszystkim ludzie zaangażowani w działania edukacyjno-kulturowe, adresowane do różnych grup odbiorców, zrealizowane z użyciem różnych metod pracy. Co gwarantuje powodzenie w realizacji działań z zakresu edukacji kulturowej? Jakich trudności praktycy doświadczają najczęściej? Gdzie lokalizują źródła najważniejszych problemów? Jak stworzyć warunki współpracy między, pojętymi sektorowo, „edukacją” a „kulturą”?

CPE: Jakie są główne problemy, ale też pozytywne aspekty pracy animacyjnej i edukacyjnej w Polsce?

Małgorzata Litwinowicz-Droździel

Instytut Kultury Polskiej UW, Stowarzyszenie Grupa Studnia O.

Nie jest dla mnie jasne, co miałyby i mogło oznaczać pojęcie „edukacja kulturowa”. Sądzę, że z powodzeniem można posługiwać się pojęciem „edukacja kulturalna”, ale odwoływać się do szerokiego, antropologicznego rozumienia kultury – a więc tego, które nie ogranicza kultury do zjawisk definiowanych jako artystyczne. Powiedziałabym więc, że edukacja kulturalna to taka, która sprzyja świadomemu uczestnictwu w kulturze, dostarcza narzędzi i umiejętności wyrażania siebie oraz umożliwia osobisty, twórczy i krytyczny dialog zarówno z dziedzictwem kulturowym, jak i zjawiskami kultury współczesnej. Czyli pozwala człowiekowi rozumieć świat kultury, w którym się znajduje, nazywać własną z tym światem relację oraz światem i odważnie ten świat kształtować.

Jerzy Moszkowicz

Centrum Sztuki Dziecka

Edukacja kulturowa to, w moim pojęciu, wszelkie działania mające na celu umożliwienie potencjalnym odbiorcom jak najpełniejszego i najefektywniejszego korzystania z dostępnych im dóbr kultury. Oznacza to zarówno wyposażanie ich w narzędzia, służące do „czytania” i „pisanie” kultury, jak również włączanie w procesy i działania o charakterze kulturowym, wspomagające rozwój jednostki oraz budowanie dobrych relacji społecznych. Za najsukuteczniejsze formy tej edukacji uważam takie, które prowokują aktywność i wywołują znaczącą refleksję u uczestnika procesu edukacyjnego. Szczególnie cenię te działania, w których dochodzi do bezpośredniego kontaktu i interakcji pomiędzy „edukowanym” a twórcą kultury.

Anna Hryniewiecka

Centrum Kultury Zamek

Pełnienie roli pośrednika pomiędzy twórcą a odbiorcą, pomiędzy dziełem a jego widzem, poszerzanie wrażliwości artystycznej, zwiększanie kompetencji, przygotowanie do „czytania tekstów kultury”, wytwarzanie potrzeby obcowania z kulturą, a co za tym idzie rozwój społeczeństwa przygotowanego do społecznego współżycia – to najważniejsze zadania edukacji kulturowej. Według mnie działalność edukacyjna to jedna z najważniejszych misji nowoczesnej instytucji kultury. Dlatego też powinna zajmować istotne miejsce w programach większości instytucji kultury. Niewątpliwie najbardziej wartościowe i skuteczne formy jej realizacji to formy włączające, pobudzające do aktywnego uczestnictwa w działaniu i procesie edukacyjnym. Za wartościowe uznaję nie tylko, często punktowe, działania projektowe, ale także długofalowe działania edukacyjne, w których instytucje i edukatorzy biorą dłuższą odpowiedzialność za pracę z uczestnikami tego procesu.

Koordynatorki Świetlicy Krytyki Politycznej w Cieszynie

Celem edukacji kulturowej jest rozwój grupy/jednostki wynikający z rozpoznania potrzeb danej społeczności i osoby, biorący pod uwagę jej przekonania, marzenia, problemy. Oznacza to, że nie zaczyna się jej od narzucania działań i opracowania programu, ale zrozumienia, co stanowi dla danej grupy ważne wartości, jakie są aspiracje poszczególnych osób. Odbywa się to równolegle z próbą zrozumienia, na ile oczekiwania grupy są spójne z rozumieniem kultury przez animatorów. Na tej podstawie ustalamy granice naszej współpracy. Mogą one być negocjowane zależnie od działania i treści. W tym wypadku nie ma znaczenia, czy grupa, z którą pracujemy, to dzieci, młodzież czy dorośli. Należy uszanować sposób rozumienia świata przez uczestników. Dotyczy to także grup narażonych na wykluczenie społeczne (np. przez biedę) i wymaga takiego działania, które nie naruszy dobra osób, ale pozwoli w inny sposób myśleć o swojej przyszłości (w tym przypadku: nie przez pryzmat dziedziczenia biedy czy

wykluczenia społecznego). Temat działania generuje opisane powyżej rozpoznanie. Może ono trwać kilka miesięcy, a nawet lat, podczas gdy równolegle już prowadzimy działania animacyjne i sprawdzamy, co staje się skuteczne i ważne dla danej grupy. Na tej bazie wytwarzają się więzi oraz zaufanie między animatorami a uczestnikami oraz wewnątrz samej grupy. To doświadczenie stwarza rytm pracy. Narzędzia i metody dobieramy do treści. Są one wobec niej wtórne, choć warto, aby pomagały rozwijać równocześnie kompetencje uczestników (językowe, kulturowe, społeczne, cyfrowe), jak i pozwalały im poznawać świat z różnych perspektyw, uczyły wrażliwości i rozwijały wyobraźnię

Agata Siwiak

Katedra Teatru, Dramatu i Widowisk UAM, kuratorka projektu UMWW „Wielkopolska: Rewolucje”

Edukację kulturową rozumiem jako prowokowanie do wychodzenia poza schematy myślenia. Dobry edukator to taki, który sam jest otwarty na rewizję swojego światopoglądu, swoich wartości w relacji ze światem. Nie wierzę w paternalistyczny model edukacji kulturowej oparty na sztywnym podziale oświecający-oświeceni.

Justyna Sobczyk

Instytut Teatralny, Teatr_21

Edukacja kulturowa – wielość sytuacji w potencjale edukacyjnym, które próbują otoczyć, wnikać, przeniknąć współczesną kulturę w celu opatrzenia jej komentarzem, w celu zaangażowania ludzi żyjących tu i teraz (niezależnie od wieku) w aktywny z nią dialog.

Anna Talarczyk

Centrum im. Ludwika Zamenhoffa – CLZ – Białystok

Edukacja kulturowa to dzielenie się wiedzą na temat kultury, historii i tradycji. Próba budowania wspólnej tożsamości społecznej, opartej na

wiedzy, która staje się punktem wyjścia do refleksji, dialogu, twórczości, innowacyjności. Edukacja kulturowa ma na celu upowszechnianie kultury, podnoszenie kompetencji kulturowych, przygotowanie do świadomego i krytycznego uczestnictwa w życiu społecznym. Formy edukacji kulturowej powinny być dostosowane do potrzeb i możliwości odbiorców. Edukacja powinna odbywać się nie przez bierne przyswajanie wiedzy, ale świadomy cel, aktywny, refleksyjny udział odbiorcy.

CPE: Jakie są Państwa najważniejsze osiągnięcia w pracy edukacyjnej lub animacyjnej?

Małgorzata Litwinowicz-Droździel

Moje najważniejsze działania animacyjne i edukacyjne wiążą się z pracą Stowarzyszenia Grupa Studnia O. Po pierwsze, źródłem sukcesu jest konsekwencja tego działania – Studnia O. istnieje ponad 15 lat. Po drugie, kiedy zaczynaliśmy pracę, niewiele osób w Polsce słyszało o sztuce opowiadania, a jeszcze mniej ją uprawiało. Widzę, że to się zmieniło – opowiadaczy jest coraz więcej, większość z nich to właśnie ludzie edukacji kulturalnej i animatorzy, a nie artyści wielkich scen. Z pewnością wokół organizowanego przez nas warszawskiego Międzynarodowego Festiwalu Sztuki Opowiadania (w tym roku odbędzie się po raz dziewiąty) powstało środowisko ludzi, dla których sztuka opowiadania jest ważna jako doświadczenie, inspiracja, spotkanie, zbiór umiejętności, przyjemność (i na wiele jeszcze innych sposobów). Po trzecie, za znaczące osiągnięcie (czy też raczej osiągnięcia – bo to się dzieje ciągle) uważam umiejętność łączenia praktyki artystycznej z praktyką badawczą i działaniami animacyjnymi w terenie, w bardzo różnych miejscach Polski. Okazuje się, że jednak jest to możliwe – a przeświadczenie o tym, że jest się albo akademikiem, albo praktykiem, okazało się fałszywe. Zresztą nie wiem – prawdę powiedziawszy – jak w ogóle można uprawiać animację kultury/edukację kulturalną w oderwaniu od refleksji, praktyki intelektualnej czy pracy badawczej. Działanie w kulturze to jednak nie aerobik...

Jerzy Moszkowicz

Za swoje największe osiągnięcie uważam to, że razem z moimi współpracownikami z Centrum Sztuki Dziecka udało nam się stworzyć wiele różnorodnych programów i projektów, „dużych” i „małych”, łączących walor edukacyjny z artystycznym. Bardzo cenię trwałość i ciągłość tych działań, a jednocześnie to, że zachowując wypracowane wcześniej podstawy, udaje się je nam modyfikować, adaptować do potrzeb zmieniającej się rzeczywistości.

Anna Hryniewiecka

Niewątpliwie za jedno z największych osiągnięć, które udało mi się zrealizować razem z moimi współpracownikami, jest istotne rozszerzenie spectrum działań edukacyjnych Centrum Kultury ZAMEK. Stworzenie szeregu nowych propozycji i programów edukacyjnych z Programem Rezydencji Artystycznych na czele, którego jednym z głównych wymiarów jest właśnie wymiar edukacyjny. Program ten stwarza naturalne i niezwykle ciekawe ramy do aktywnego spotkania twórcy z odbiorcą, zarówno poprzez pojedyncze spotkania i warsztaty, jak i możliwość uczestniczenia w długim procesie wspólnego budowania i tworzenia dzieł. Za niezwykle istotne i wartościowe w naszej działalności edukacyjnej, która w dużej mierze opiera się na tradycyjnych formach pracowni artystycznych, uważam wykreowanie nowych przestrzeni edukacyjnych (poprzez stworzenie nowych programów, pracowni i warsztatów), jak i stałą dbałość o dobrą jakość działań pracowni istniejących od dawna. To właśnie z tej ostatniej potrzeby, stałej refleksji i ewaluacji własnej działalności edukacyjnej, zrodził się pomysł stworzenia w naszej instytucji Centrum Praktyk Edukacyjnych.

Świetlica KP w Cieszynie

Dla Świetlicy najważniejsze jest tworzenie więzi między uczestnikami i sieciowanie oraz przełamywanie stereotypów. Dzieci i młodzież, osoby uczestniczące w działaniach Świetlicy, potrafią współpracować, co jest jedną z umiejętności miękkich, które rzadko można wypracować w warunkach edukacji formalnej. W związku z tym, że prowadzimy zarówno zajęcia grupowe, jak i indywidualne, uczestnicy mają świadomość, jak ważny

jest podział pracy oraz umiejętność dzielenia się zadaniami przy zaufaniu wobec innych uczestników. Większość naszych projektów budujemy w oparciu o taką metodę. To pozwala nam rozpoznawać zainteresowania uczestników oraz rozwijać ich umiejętności. Najważniejsze jest jednak to, że w naszej działalności zachowujemy ciągłość, zatem kontynuujemy zajęcia również w momencie, gdy nie realizujemy konkretnego projektu. To nie przywiązuje nas do dotacji i harmonogramu, ale do grupy i jej potrzeb. Dzięki temu, że poruszamy często dość trudne tematy, które nie są „zarezerwowane” tylko dla dzieci (bieda, współpraca, instytucje publiczne, historia lokalna), efekty naszych działań mają szerszy odbiór. W efekcie stworzyliśmy m.in. wirtualną grę o instytucjach publicznych i współpracy, internetową mapę Cieszyna oczami dzieci, słuchowisko o ulicy Głębokiej (o miejscu zamieszkania dzieci i ich rodzin). Wykorzystujemy w tym celu różnorodne narzędzia i metody. Zależy nam, aby działania realizować przy udziale różnych grup pokoleniowych, stąd najbardziej cieszą nas sytuacje, które konfrontują dzieci, młodzież i dorosłych.

Agata Siwiak

Organizowany przez Samorząd Województwa Wielkopolskiego Program Wielkopolska: Rewolucje, którego jestem kuratorką, nie jest projektem *stricto* animacyjnym i edukacyjnym (choć obie strategie są mu bliskie). To projekt artystyczny, którego celem jest przeformatowanie utartych sposobów wytwarzania sztuki w Polsce. Zapraszam awangardowych, krytycznych artystów do wielkopolskich wsi i miasteczek, by wraz z mieszkańcami tworzyli projekty performatywne, muzyczne i wizualne. Inaczej niż w animacji, efekt artystyczny jest tu nie mniej ważny od procesu społecznego. W małych miejscowościach pracowaliśmy z różnymi grupami: wiejskimi kobietami, muzykami zrzeszonymi w orkiestrze dętej, młodzieżą gimnazjalną, ale także z grupami społecznie wykluczonymi bądź zagrożonymi marginalizacją – więźniarkami, seniorami, niepełnosprawnymi, dziećmi z domu dziecka. Społeczności, które biorą udział w naszym projekcie, nie traktujemy jak amatorów. Bliska nam jest idea założyciela kolektywu teatralnego Rimini Protokoll – Stefana Kaegi – który zapraszanych nie-aktorów traktuje jako „ekspertów od określonych doświadczeń, typu wiedzy

i umiejętności”¹. Także w „Rewolucjach” ludzkie doświadczenie – niepowtarzalne i autentyczne – traktujemy jako materiał dla dzieła artystycznego. Dzięki temu zachodzi szczególny proces edukacyjny: wymiana wiedzy pomiędzy „ekspertami”, artystami i publicznością, która ogląda nasz projekt. Innym ważnym aspektem projektu jest egalitarność – poważnie traktując jego uczestników, udowadniamy, że nie ma miejsc, w których mieszkają ludzie niegotowi do krytycznego odbioru eksperymentalnej sztuki. Kluczem do sukcesu jest, moim zdaniem, proces wymiany, który wyżej opisałam.

Justyna Sobczyk

– Teatr 21 – łamanie na różnych poziomach stereotypowych wyobrażeń o niepełnosprawności, teatrze, języku itp., oraz systematyczny rozwój w długim procesie; w 2015 roku mija 10 lat naszego wspólnego tworzenia

– osiągnięciem osobistym jest przetrwanie na rynku zawodowym w zawodzie pedagoga teatru :)

– powiększanie grona pedagogów teatru :) w Polsce

– partnerstwo z Instytutem Kultury Polskiej UW i wspólne przygotowywanie partnerskiego projektu dotyczącego studiów podyplomowych z pedagogiki teatru (w fazie pracy)

Anna Talarczyk

Sukcesem CLZ jest zbudowanie stałej grupy odbiorców działań edukacyjnych, która systematycznie rośnie. Różnorodność tematyczna i formalna oferty CLZ pozwala pozyskiwać odbiorców z różnych grup wiekowych, zaspokajając bardzo różnorodne oczekiwania. W ofercie kierowanej do dzieci i młodzieży staramy się, z jednej strony, stosować innowacyjne formy i metody, z drugiej – dbamy o wysoką jakość merytoryczną naszych propozycji. Scenariusze zajęć konstruowane są w taki sposób, by uczestnicy mogli w dużym stopniu wpływać na ich przebieg, wybierać z palety możliwości te, które najbardziej ich interesują. Często stosowanym modelem edukacji jest nauka poprzez zabawę. Zdobywanie wiedzy odbywa się

1. Zob.: F. Malzacher, *Dramaturgie opieki i odbierania pewności*, [w:] *Rimini Protokoll. Na tropie codzienności*, red. M. Dreyse, F. Malzacher, A. Burzyńska, przeł. M. Borowski i M. Sugiera, Wyd. Korporacja ha!art i Fundacja Malta, Poznań – Kraków 2012, s. 21

w drodze dialogu z odbiorcą, a nie przekazywania prawd „jedynie słusznych”. Jest to szczególnie ważne w tych przypadkach, gdy edukacja kulturowa wkracza w przestrzeń „trudną”, będącą często polem ostrych konfliktów, na przykład religii, pamięci historycznej, tożsamości czy etyki. Przykładem udanego działania edukacyjnego w „przestrzeni trudnej” jest projekt „Religie Podlasia”. Prowadzone od kilku lat warsztaty są modelowym przykładem działania partycypacyjnego, integrującego różne grupy wyznaniowe. Efektem współpracy przedstawicieli różnych religii są poszczególne elementy składowe warsztatu (np. cykl materiałów filmowych „dzień z życia duchownego”) oraz wydawnictwo *Religie Podlasia. Przewodnik nie tylko dla dzieci*. Przełamana została początkowa nieufność – projekt obciążony dużym ryzykiem konfliktu stał się narzędziem aktywizacji i dialogu. Dobrym przykładem wykorzystania mechanizmu zabawy (odwołania się do zainteresowań młodego odbiorcy) jest realizowany od kilku lat cykl „Ferie z klockami LEGO”. Silna marka i popularność LEGO została wykorzystana jako narzędzie edukacji kulturowej. Uczestnicy zajęć poznawali w kolejnych latach architekturę i historię miasta oraz tradycje regionalne (tematy zajęć: białostockie budowle, herby i logotypy, tradycyjne hafty podlaskie). Partycypacyjny model edukacji kulturowej najpełniej realizują programy „Bojary” i „Mediateka CLZ”. Realizowane w ich ramach projekty (wystawy, wydawnictwa, koncerty, spotkania, filmy, gra miejska) są praktycznie w całości oparte na zasobach odbiorców, którzy przekazują fotografie, dokumenty i eksponaty, są świadkami historii, wolontariuszami, „twarzami” projektów.

CPE: Jakie są główne problemy, ale też pozytywne aspekty pracy animacyjnej i edukacyjnej w Polsce?

Małgorzata Litwinowicz-Droździel

Praca animacyjna i edukacja kulturalna to świetne, twórcze, satysfakcjonujące dziedziny działania i formy międzyludzkiego współbycia. Niezależnie od błędów, wątpliwości, niejasności metodologicznych,

środowiskowych kłótni i międzypokoleniowych konfliktów – to jest po prostu coś świetnego. Problemy (więcej nie dlatego, że jest ich znacznie więcej niż korzyści, ale dlatego, że ich definiowanie jest punktem wyjścia do ich przepracowywania):

– po pierwsze: za mało. Edukacja kulturalna i animacja kultury traktowane są w Polsce ciągle jako „wisienka na torcie”, a nie jako podstawa, powszechna działalność. To się zmienia, ale powoli. Działalność edukacyjna i animacyjna powinna być obecna jako codzienna praktyka we wszystkich instytucjach kultury w Polsce: domach kultury, bibliotekach, muzeach, teatrach (pedagogika teatru!), kinach itd. Powinna być oczkiem w głowie dyrektorów i dyrektorek tych instytucji (bywa solą w oku). „Za mało” dotyczy oczywiście środków przeznaczanych na edukację kulturalną i animację kultury w skali państwa. W roku 2013 budżet MKiDN w programach „Edukacja kulturalna” i „Edukacja medialna” wynosił łącznie 17 mln zł. Czyli 2,26 zł na głowę mieszkańca kraju. Tak, to nie jedyne pieniądze. Ale działania edukacyjne prowadzone są właśnie w systemie grantów/projektów, bo podstawowe dotacje na działalności instytucji kultury są na tę działalność niewystarczające.

– po drugie: prywatyzacja. Wiele działań edukacyjnych i animacyjnych to praca organizacji pozarządowych, które to albo z entuzjazmem i zmiennym szczęściem walczą o kolejne projekty, albo decydują się na pełną niezależność – to znaczy wychodzą z systemu grantowego (proszę spojrzeć na rosnącą popularność *crowdfunding*!), pracują społecznie, a niezbędne koszty pokrywają z obywatelskich datków, albo profesjonalizują się w bardzo wysokim stopniu, zawsze odnoszą sukcesy, ale ich wewnętrzna struktura przypomina korporację (odsyłam tutaj do tekstu Agnieszki Graff *Urzędasy, bez serc, bez ducha*²).

– po trzecie: niskie przepływy. Czy miejscem działań animatora kultury nie może być: szpital, stacja wodociągów, supermarket, bazar, no i – *last but not least* – szkoła? To się oczywiście zdarza, ale ciągle edukacja kulturalna i animacja kultury są zbyt często i zbyt mocno utożsamiane

2. A. Graff, *Urzędasy bez serc, bez ducha*, „Gazeta Wyborcza”, http://wyborcza.pl/1,75968,7425493,Urzedasy__bez_serc__bez_ducha.html [dostęp CPE: 17 maja 2014].

z „treningiem ku kulturze wysokiej”, by takie wycieczki uznawać za normę, a nie za wielkomiejski ekscentryzm.

Jerzy Moszkowicz

Działalność, którą prowadzę, przeznaczona jest dla dzieci i młodzieży. Jedną z podstawowych barier dla tej pracy (jeżeli pominąć problemy ekonomiczne) jest, jak sądzę, niedocenywanie przez większość społeczeństwa roli, jaką pełni kultura w życiu człowieka, i przyznawanie jej niskiej pozycji w hierarchii potrzeb. Idzie za tym stanowczo za małe zainteresowanie uczestnictwem dziecka w kulturze i edukacją kulturową wykraczającą poza mury szkoły. Rodzic bardzo często oczekuje, że potrzeby dziecka w tym zakresie wypełni system oświatowy, a sam pozostaje bierny. Ponieważ jednak wielokrotnie zdarza się, że szkoła również nie wykazuje większej aktywności w dziedzinie edukacji kulturowej swoich podopiecznych, wysiłki edukatorów i animatorów spoza sektora oświatowego nie napotykają na satysfakcjonujący popyt ze strony potencjalnych odbiorców, a ich praca nie jest wykorzystywana dość efektywnie. Pozytywne jest to, że, jak oceniam, trwa proces stopniowego włączania kultury do katalogu potrzeb obywateli, tworzonego przez nich samych. Oznacza to, iż coraz więcej osób jest zainteresowanych różnymi formami edukacji kulturowej swoich dzieci i wychowanków. Jednak w skali całego społeczeństwa są to nadal zachowania elitarne. Cieszy także coraz większa oferta edukacji kulturowej dla dzieci, zarówno ze strony organizacji pozarządowych, jak i instytucji kultury.

Anna Hryniewiecka

Niewątpliwie największą barierą dla prowadzonej przez naszą instytucję szerokiej działalności edukacyjnej jest jeszcze ciągle zbyt niski w Polsce poziom potrzeb uczestniczenia w kulturze. Wynika to zarówno z ograniczeń ekonomicznych, zmniejszenia ilości wolnego czasu, ale przede wszystkim z traktowania kultury jako jednej z najmniej istotnych potrzeb w życiu człowieka. Tego niskiego statusu kultury nie próbują podnosić niestety swoimi decyzjami elity władz, traktując kulturę jak element dekoracyjny. Tam, gdzie status kultury powinien przede wszystkim ulegać pozytywniej zmianie – w szkole i jej programach, niestety taka zmiana

prawie nie następuje. Instytucje, animatorzy i edukatorzy są często zdani sami na siebie, próbując ogromnym wysiłkiem pozyskać zainteresowanie i skutecznie zapraszać uczestników do swoich programów.

To, co pozytywne, to to, że ciągle istnieje, a może nawet się rozwija, grupa rodziców, dzieci i dorosłych, którzy chcą poszerzać swoje kompetencje kulturowe poprzez uczestnictwo w stałych zajęciach realizowanych w pracowniach i w ramach warsztatów.

Świetlica KP w Cieszynie

Pozytywnym aspektem pracy animacyjnej jest to, że daje ona wiele możliwości – ze względu na wolność w doborze treści i działań (koncepty i treści ograniczają głównie tematy proponowane przez grantodawców). Uważamy jednak, że obecnie potrzebna jest reforma kulturowa, którą mogliby zacząć właśnie animatorzy, mający styczność z danymi społecznościami, oraz zachowujący większą autonomię ze względu na autorskie programy. Taka reforma dotyczyłaby przede wszystkim zmian związanych z deficytem, w toku edukacji formalnej, wartości takich jak: współpraca, zaufanie, postawa solidarności i bezinteresowności. Są one pomijane przez szkołę, chociaż powinny stanowić podstawę budowania społeczeństwa, które dba o los innych. Praca animacyjna to ta, w której nie powinno uczyć się adaptacji, ale możliwości twórczej zmiany. Stąd ważne jest, aby traktować ją jako równoległą z edukacją formalną.

W przypadku barier i utrudnień należy wskazać, że często w wyniku lęku przed upolitycznieniem wiele organizacji stara się unikać jasnego komunikatu dotyczącego własnej pracy. Mniej jest entuzjastek i wizjonerów, więcej pragmatyczek i trenerów. Na rzecz określania narzędzi i metod rezygnuje się z treści i celów aktywności. Jest to w pewnym sensie praca w lęku o zarzut indoktrynacji, prowadząca do fetyszyzacji narzędzi, które wymuszają na organizacjach pozarządowych wymogi i regulacje grantodawców. Stąd też kiedy niektórzy animatorzy czy animatorki określają swoje działania jako polityczne, przyjmuje się ich deklaracje z niepokojem oraz uprzedzeniem. To oczywiście jest niekorzystna sytuacja nie tylko dla samej animacji kultury, ale i demokracji.

Agata Siwiak

Barierą wydaje mi się polski model polityki kulturalnej, który dogmatycznie dzieli sztukę na profesjonalną i nieprofesjonalną. W efekcie do worka „animacja” wrzuca się wszystkie projekty, w których biorą udział amatorzy, nawet jeśli współpracują z wybitnymi artystami. Najpoważniejszym problemem jest jednak podział Polski na kulturalne centrum i mało wymagającą prowincję. Odpowiedzialność za to ponoszą zarówno urzędnicy i politycy, jak i artyści i kuratorzy. Deklarowana „demokratyzacja kultury” zbyt często jest frazesem.

Justyna Sobczyk

Barierę:

- brak stanowisk pracy dla pedagogów teatru – co oznacza podtrzymywanie i rozwijanie edukacji kulturowej (*vide*: pedagogiki teatralnej) jako krótkoterminowych projektów, brak systemowych rozwiązań

- brak polityki dotyczącej teatrów pokazujących się szkołach, przez co wzmacnia się tani, czarny rynek chałturniczy

Pozytywne aspekty:

- możliwość wprowadzania zmiany powoli w duże ministerialne projekty – np. „Klasyka Żywa”, „Teatr Polska”, nie mówiąc już o projekcie „Lato w Teatrze”

- wyodrębnienie w programach Ministra kategorii „Edukacja kulturalna”, a w stypendiach – „Animacja”

- wyodrębnienie się działu pedagogiki teatru w Instytucie Teatralnym (a patrząc na to, że IT inspiruje teatry do wprowadzania zmian – liczymy na takie zmiany w teatrach w Polsce) :)

Anna Talarczyk

Problemem w pracy edukacyjnej jest brak pewnych narzędzi (mechanizmów ewaluacyjnych) do badania efektywności podejmowanych działań i bezstronnej oceny ich jakości merytorycznej. Oceny opierane wyłącznie na skuteczności pozyskiwania grantów czy frekwencji nie zawsze są miarodajne. Brakuje czegoś w rodzaju powszechnie akceptowanego „dekalogu edukatora/animatora”, jakiegoś „kodeksu edukacji kulturowej”.

Pozwala to na większą wolność i kreatywność, ale rodzi też liczne zagrożenia (jak indoktrynacja czy wielokrotnie krytykowana „grantoza”), utrudnia konsekwentne budowanie i rozwijanie modelu (różnych, równoważnych modeli?) edukacji kulturowej.

CPE: Jak wyglądają warunki pracy edukacyjnej i animacyjnej w Polsce w kontekście współpracy między sektorami kultury i oświaty?

Małgorzata Litwinowicz-Droździel

To właściwie jest punkt trzeci z poprzedniej wypowiedzi. Współpraca między sektorem kultury i oświaty jest z całą pewnością niedostateczna, brakuje systemowych rozwiązań, a obecne ramy edukacji szkolnej nie sprzyjają takiemu otwarciu i niespecjalnie zachęcają nauczycieli do angażowania się w przedsięwzięcia animacyjne. Edukacja kulturalna nie przekłada się bezpośrednio na lepsze wyniki testów końcowych wieńczących poszczególne etapy edukacji, niekoniecznie wiąże się z olimpiadami i konkursami – a w obecnym świecie szkolnym rywalizacja jest postawą o niebo wyżej punktowaną niż współdziałanie. Dopóki to się nie zmieni, dopóki edukacja szkolna nie zwróci się ku ożywianiu zaangażowania, współpracy i solidarności jako fundamentalnych wartości życia społecznego – tak długo nic przełomowego tutaj nie nastąpi, „choćby przyszło tysiąc atletów, i każdy nie wiem, jak się wytężał”...

Jerzy Moszkowicz

Te warunki są bardzo złe. Współpraca pomiędzy sektorami kultury i oświaty w Polsce odbywa się wyłącznie na zasadzie dobrej woli obu stron. Jest to jednak za mało, szczególnie jeżeli chodzi o aktywność sektora szkolnego w tym zakresie. Brak systemowych rozwiązań powoduje, że większość szkół korzysta z oferty edukacji kulturalnej pochodzącej z sektora kultury w sposób przypadkowy i chaotyczny. Przykłady dobrych relacji między szkołą a instytucją kultury opierają się głównie na indywidualnej

wiedzy o kulturze, osobowości i dobrej woli nauczyciela czy dyrektora szkoły. Tymczasem kultura jako taka z trudem daje się wtłoczyć w ramy programu nauczania, dlatego edukacja kulturalna musi w dużej mierze pozostawać domeną instytucji pozaszkolnych. Aby jednak dzieci szkolne mogły z niej korzystać, konieczne jest zbudowanie trwałego mostu, umożliwiającego systematyczne uczestnictwo ucznia – w ramach obowiązku szkolnego – w proponowanych przez te instytucje działaniach.

Anna Hryniewiecka

Mam wrażenie, że pomiędzy tymi sektorami istnieje przepaść, która koniecznie wymaga likwidacji. Współpraca pomiędzy nimi jest przypadkowa, nie ma systemowych rozwiązań, które pozwoliłyby na najbardziej racjonalne i efektywne korzystanie z potencjałów obu sektorów. Szkoła powinna poszerzać swoje programy, optymalnie korzystając z oferty edukacyjnej instytucji kultury (co miałoby też pozytywny wpływ na zmianę statusu kultury w Polsce), dzięki czemu instytucja kultury w naturalny sposób pozyskiwałaby nowych, kompetentnych odbiorców, a co najważniejsze – uczeń, odbiorca kultury miałby szansę na poszerzenie swoich potrzeb, doznań i wrażliwości. Teraz współpraca pomiędzy oboma sektorami opiera się w większości na kompetencji i dobrej woli nauczycieli i determinacji instytucji kultury oraz edukatorów. Potrzebne są rozwiązania, system, który zmieniłby tę sytuację.

Świetlica KP w Cieszynie

Zdajemy sobie sprawę z tego, że warunki pracy między sektorami są uzależnione od trzech głównych czynników. Pierwszy dotyczy ujęcia prawnego, które może ograniczać obecność animatorów w szkole, drugi to postawa konkretnych osób: nauczycieli, pracowników socjalnych gotowych (lub nie) do współpracy, trzeci wiąże się z opisywanym wcześniej aspektem kulturowym (reforma kulturowa). W ramach naszej pracy udało się wielokrotnie przełamywać stereotypy na temat pracy pozaszkolnej dzieci. Dzięki programowi MEN, przy współpracy ze szkołą podstawową, przededefiniowaliśmy to, jak dzieci rozumieją „posiadanie talentu”. Zamiast poznawać „fasadowe pasje” kojarzące się ze sztuką czy nauką, dzieci miały

możliwość budowania kapitału społecznego w oparciu o lokalny dorobek (np. poznając warsztat cieszyńskiego rusznikarza czy zegarmistrzyni). Pasja została potraktowana jako coś, co nie musi być z góry narzucone czy wrodzone, ale powstaje w konkretnych warunkach. Ważne było także odwrócenie tego, czym jest zaangażowanie. Kiedy dzieci, w ramach sytuacji klasowo-lekcyjnej, pokazywały efekty pracy (mapa Cieszyna oczami dzieci) swoim kolegom i koleżankom, oceniającym ich do tej pory przez pryzmat osiągnięć szkolnych, a nie aktywności poza placówką, nagle okazywało się, że to właśnie dzieci ze Świetlicy rozumieją lepiej, czym jest twórcza zmiana otoczenia. Było dla nich czymś normalnym pomalowanie podwórka czy stworzenie ogródka dla innych mieszkańców. Przełożenie tego działania do sieci w formie wirtualnej gry stanowiło raczej uzupełnienie tego działania. Podsumowując: w skali mikro (miasto) pewne zmiany i współpraca są możliwe do osiągnięcia. Wiele zależy jednak od konkretnych osób (nauczycieli, pracowników socjalnych) i ich postawy. W sensie prawnym można dokonywać selekcji danych organizacji w placówkach oświatowych, ponieważ istnieje pewna dowolność dyrekcji w zakresie aktywności uznawanych za ważne.

Agata Siwiak

Tak jak pisałam wcześniej, nie jestem ekspertką od animacji, choć strategia animacyjna niewątpliwie jest wpisana w program „Wielkopolska: Rewolucje”. Z pełnym przekonaniem mogę natomiast stwierdzić, że związki ludzi sztuki z pracownikami oświaty są wciąż zbyt słabe. Niewiele publicznych instytucji kultury realizuje wielopoziomowe, ambitne programy edukacyjne. Być może zmieniłoby się to, gdyby wpisać edukację jako ważny element, z którego instytucja jest rozliczana.

Justyna Sobczyk

To duży niewykorzystany potencjał, który czeka na realne działania, które zainspirują, sprowokują przedstawicieli każdego z obszaru do wyjścia poza swój świat i otwarcia się na dialog. Edukacja kulturowa oraz pedagogika teatru – wyrosły na pograniczu dwóch światów, muszą zatem czerpać z tego, co najlepsze po jednej i drugiej stronie, angażując tych,

którzy na to pole wchodzi, którzy to pole kreują, są za nie odpowiedzialni. Niewątpliwie mamy bowiem na kształt tego terenu wpływ, tworzymy go, co pokazały projekty prezentowane podczas poznańskiej konferencji. Bo dzieję się dużo, ale w dużym rozproszeniu...

Anna Talarczyk

Warunki współpracy zależą w dużej mierze między innymi od próby zrozumienia zasad funkcjonowania jednostek z sektora kultury i oświaty, organizacji pracy poszczególnych instytucji, możliwości kadry nauczycielskiej, wymagań programowych. Istotna jest komunikacja i wola współpracy.

WARUNKI DZIAŁANIA

Drugiego dnia konferencji odbyła się debata z udziałem urzędników i przedstawicieli władz samorządowych – osób uczestniczących na co dzień aktywnie w kształtowaniu warunków dla działalności edukacyjno-kulturowej w skali lokalnej i regionalnej oraz w ramach sektorów „oświaty” i „kultury”. Tytułowe hasło „warunki działania” zainspirowało nas do dyskusji na temat rozwiązań systemowych: finansowych, formalno-prawnych i organizacyjnych ram działania, wynikających zarówno z przyjmowania określonego rozumienia samej „edukacji kulturowej”, jak i z konkretnych wizji tego, czym jest i czym być powinna „polityka kulturalna”. Uczestnicy dyskusji reprezentują różne konteksty lokalne, działają w warunkach wyznaczonych strukturą administracji publicznej w Polsce. Debata służyła więc porównaniu tych – lokalnych – kontekstów, stanowiła jednak także próbę zarysowania ogólniejszego obrazu sytuacji w Polsce. Była to jednak również najbardziej gorąca i newralgiczna dyskusja podczas poznańskiej konferencji. Rozmowa o „warunkach działania” jest najwyraźniej trudna – dotyczy kwestii subsydiowania działalności kulturalnej, ale także systemowo-organizacyjnego „gruntu”, po którym poruszają się mają edukatorzy kulturowi, nauczyciele, urzędnicy czy artyści, a który wciąż przypomina raczej „ruchome piaski”. Spór toczy się, jak się okazuje, nie o to, jakie wizje polityki w odniesieniu do edukacji kulturowej wygrywają, ale o to, czy jakaś polityka w ogóle jest tu prowadzona? Jakich rozwiązań systemowych potrzebuje dziś edukacja kulturowa? Czy istnieją lub są możliwe do pomyślenia trwałe mechanizmy jej wspierania? Jak likwidować bariery między „oświatą” a „kulturą”? Jak wyobrażamy sobie współpracę edukatorów z urzędnikami?

Debate

Udział wzięli:

Krystyna Danilecka-Wojewódzka

Komisja Oświaty i Kultury Rady Miasta Słupska

Elżbieta Walkowiak

Wielkopolskie Kuratorium Oświaty

Dr Joanna Szulborska-Łukaszewicz

Wydział Kultury i Dziedzictwa Narodowego Urzędu Miasta Krakowa

Robert Kaźmierczak

Wydział Kultury i Dziedzictwa Urzędu Miejskiego w Poznaniu

Agata Grenda

Departament Kultury Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego

Prowadzenie:

Dr Marcin Poprawski

Instytut Kulturoznawstwa UAM, Regionalne Obserwatorium Kultury UAM

Marcin Poprawski

Tematem naszej rozmowy jest współpraca między sektorem oświaty i kultury. Nadzorowanie działań w tych dwóch obszarach leży w gestii samorządów, powinniśmy więc myśleć o ich integracji. Temat ten powoduje jednak, że skoncentrujemy się również na szerszych zagadnieniach polityki kulturalnej. To ważne, aby uzmysłwić sobie, że kiedy rozmawiamy o niskiej frekwencji publiczności w instytucjach kultury, o niechętnym angażowaniu się Polaków w różne, także społeczne działania, o słabych strukturach społeczeństwa obywatelskiego, to odnosimy się do problemów, wywołanych brakiem edukacji kulturalnej lub traktowaniem jej z niedostateczną atencją. To problem, o którym w tej chwili sporo się mówi – właśnie wróciłem z konferencji w Antwerpii, gdzie dyskutowano problem kształcenia liderów instytucji artystycznych, aby mogli podejmować skuteczniejsze działania edukacyjne. Edukacja kulturalna to także zadanie wpisane w misję większości instytucji, w których Państwo pracujecie. Z drugiej strony: w Polsce widzimy też problemy sektora oświaty, który (z przyczyn strukturalnych) nie jest wystarczająco zobowiązany do zajmowania się edukacją kulturalną – marginalne miejsce muzyki i plastyki w programach szkolnych powoduje wielką kompetencyjną lukę wśród absolwentów.

Edukacja kulturalna to jednak nie tylko edukacja do sztuki – to także uczenie odpowiedzialności. Tu bardzo istotne okazują się stosowane przez nas metody pracy. Edukacja kulturalna ma powodować, abyśmy byli bardziej kreatywni, skłonni nie tylko do odbioru, ale także do współtworzenia i działania. Kultura rozumiana jako sektor ma w tym sensie wiele do zaoferowania. To twórcy, dzięki innowacyjnym rozwiązaniom, jakie niesie ze sobą współczesna sztuka, mają do zaproponowania metody, które z powodzeniem można aplikować w szkolnictwie. Niezwykle ważna jest wymiana doświadczeń, nie tylko w zakresie uczenia sztuki, ale uczenia bycia w społeczeństwie, współodpowiedzialności za drugiego człowieka. Musimy więc upomnieć się o nasze miejsce. Najpierw musimy jednak dowiedzieć się, jakie są bariery tej współpracy. Istotą skutecznego działania, co widać w krajach, w których od lat wprowadza się takie rozwiązania, jest integrowanie trzech sektorów: publicznego, prywatnego i obywatelskiego. Rolą samorządów jest na pewno umożliwianie tej współpracy. Proszę

więc, abyście Państwo spróbowali sformułować listę najpoważniejszych problemów, dotyczących edukacji kulturalnej oraz współpracy ludzi kultury i oświaty? Jakie są bariery, ale również, jakie są szanse na współpracę? Z jakimi problemami mierzą się polskie samorządy czy instytucje oświatowe?

Krystyna Danilecka-Wojewódzka

Moje doświadczenia edukacyjne (i wydawnicze, na przykład w piśmie „Edukacja i Dialog”) to współpraca na styku trzech sektorów w różnych dziedzinach, przede wszystkim właśnie edukacji. Dziś reprezentuję samorząd i to niższego szczebla. Samorząd staje przed dylematami, z którymi nie mogę się pogodzić – a byłam nauczycielką z pasją i w swojej szkole kładłam ogromny nacisk, aby uczniowie aktywnie uczestniczyli w kulturze. Jako reprezentantka samorządu wyraźnie widzę dziś jednak podstawowy problem: szukanie oszczędności wszędzie. Nie chciałabym przesadzać z finansowym wymiarem problemu edukacji kulturalnej, ale sprawia to między innymi, iż łączy się na przykład wydział oświaty z wydziałem kultury i sportu, szukając oszczędności, choć używa się uzasadnienia, że spowoduje to lepszą współpracę – „synergię”. Zamiast prawdziwej integracji, mamy jednak do czynienia ze stosowaniem „metody gorącego kartofla”: odsuwamy od siebie problem edukacji kulturalnej. „Kultura – niech zajmują się tym ludzie od kultury”. „Edukacja to jednak obowiązek szkoły – więc może niech zajmie się tym ktoś odpowiedzialny za oświatę”. Ten problem nie ma tylko charakteru formalnego. Mamy przecież zapisy o nadzorze pedagogicznym, które mówią, że szkoła będzie oceniana nie tylko na podstawie tego, jak uczy czy jak jest zarządzana, ale także jak współpracuje ze środowiskiem. Narzędzia jednak trzeba mądrze wykorzystywać. W samorządach na najniższym szczeblu problem polega dzisiaj na tym, aby znaleźć w ich strukturze osobę, która będzie na tyle wszechstronna, iż uzna, że nie tylko budowa aquaparku czy rozwój strefy ekonomicznej, ale także partycypacja w kulturze i oświata są wartością. To jest ważne – ludzie i entuzjazm. Druga słabość to ograniczanie środków na wydatki bieżące w kulturze i edukacji. To nie jest dobry znak dla rozwoju, a przecież przy nowych metodach i sposobach działania szanse na rozwój są. Tyle na początek, z perspektywy „niskiego szczebla” – może wyżej jest lepiej...

Elżbieta Walkowiak

Cóż, jest jak jest. Chciałabym jednak namówić Państwa, abyśmy nie koncentrowali się na tym „co by było, gdyby”, ale zastanowili „jak może być”. Stawiam tezę, że jeśli kształcenie można oddelegować na nauczycieli, tak wychowanie już nie. Wszyscy dorośli są wychowawcami. Mamy jednak taką sytuację, że oczekiwania wobec szkoły bardzo się powiększają i, nie-rzadko, zrzuca się na nią coraz liczniejsze obowiązki. We wczorajszych dyskusjach pojawiły się głosy: „oczekujemy edukacji kulturalnej w szkołach”. Oczywiście, podpisuję się pod tym. Prawnicy mówią jednak: „oczekujemy edukacji prawnej, aby ludzie umieli korzystać z przepisów”. Pod tym też się podpisuję. Ludzie związani ze służbą zdrowia mówią zaś, że dzieci powinny umieć zgłaszać wypadki czy pomóc poszkodowanemu. Rodzice: „my nie mamy czasu, musimy ciężko pracować, wracamy bardzo późno, oczekujemy opieki nad dziećmi i przejęcia naszej roli wychowawczej”. Przez lata to szkoła wspierała rodziców w wychowaniu, dziś zdarza się, że to rodzice „czasami się zajmują dziećmi”. Nie chcę powiedzieć, że to jest norma, nie zgłaszam też pretensji. Chciałabym jednak sprowokować Państwa do refleksji. W naszym województwie pracuje pięćdziesiąt dziewięć tysięcy nauczycieli i oczywiście trudno się upierać, że wszyscy są znakomici. Nie mogę jednak zgodzić się na straszenie szkołą. Oczekuję raczej wsparcia i rozumienia szkoły jako miejsca, gdzie dziecko uzyskuje podstawy edukacji kulturowej, ale także wiele innych kompetencji.

Oczywiście, oczekujemy, że nauczyciel będzie światły, refleksyjny, będzie wyciągał wnioski z tego, co robi, będzie dokonywał ciągłej ewaluacji swojej pracy. Ale tu niezwykle ważne jest też dobre przygotowanie nauczyciela ze strony uczelni. Rozmawiałam z niejednym rektorem wyższej uczelni i dziwi mnie czasami skłonność do traktowania studentów wyłącznie jak przyszłych badaczy, a nie osoby, które powinny mieć określony warsztat zawodowy. Nauczyciel potrzebuje kompetencji badawczych, ale przede wszystkim umiejętności reagowania w trudnej sytuacji. Prześledziłam programy wszystkich uczelni, które kształcą przyszłych nauczycieli – uniwersytetów i szkół pedagogicznych. Wciąż zbyt dużo widzę w tych programach historii pedagogiki, a nie pedagogiki praktycznej. Studia powinny przygotować lepiej do wejścia do szkoły. Proponowałam kiedyś władzom

Poznania zbudowanie sieci szkół rekomendowanych jako szkoły ćwiczeń dla przyszłych nauczycieli. Niestety, pomysł nie wypalił, ale będę do niego wracać; warto, aby choć jedna dobra szkoła w Wielkopolsce pełniła taką funkcję.

Joanna Szulborska-Łukaszewicz

Fakt, że jesteśmy tutaj i dyskutujemy o edukacji kulturalnej, pokazuje, że są duże szanse na współpracę i zmiany. Liczne debaty, zainicjowane przez ruch społeczny Obywateli Kultury i sam fakt sformułowania „Paktu dla kultury” (2011), w którym kwestie edukacji zostały mocno podkreślone, stanowi istotny krok w publicznej debacie o edukacji kulturalnej w naszym kraju.

Zmiany zachodzą także na poziomie samorządów. W samorządowych strategiach rozwoju kultury wątek edukacji kulturalnej i artystycznej, w tym kształcenia kompetencji i nawyku uczestnictwa w kulturze, jest w tej chwili bardzo ważny. Przywołam tu przykład gminy Kraków, którą reprezentuję. Strategia rozwoju kultury została przyjęta przez Radę Miasta Krakowa w 2010 roku, tuż przed kolejnymi wyborami samorządowymi, u progu kryzysu finansowego. Kwestie edukacji kulturalnej zostały tu ujęte zarówno na poziomie celu operacyjnego (*I.3. Rozwijanie kompetencji odbiorców w zakresie uczestnictwa w kulturze*), jak i w kontekście rozwoju instytucji kultury (*II.2.1. Rozwój oferty instytucji kultury: tworzenie warunków dla realizacji niestandardowych projektów artystycznych i edukacyjnych*). W ślad za wyznaczonymi celami, mimo zaprojektowanego w strategii wsparcia dla innowacyjnych projektów edukacyjnych, nie udało się, niestety, uruchomić odpowiednich programów i środków finansowych na ten cel. Szczególnie cennym – w mojej opinii – byłby taki program, który by inicjował i wspierał współpracę organizacji pozarządowych oraz publicznych instytucji kultury, łącząc ich potencjały. To wciąż niewykorzystana możliwość. Instytucje kultury w Krakowie dysponują infrastrukturą, której brakuje organizacjom pozarządowym, dysponują kadrą biegłą w zakresie zarządzania projektami i ich rozliczania, słabo współpracują jednak z organizacjami pozarządowymi, które z kolei są często bardzo kreatywne, innowacyjne, odważniejsze w swoich działaniach – szukają przestrzeni dla realizacji zadań i pomocy w rozliczeniu projektu.

Biorąc pod uwagę programy edukacyjne krakowskich instytucji kultury, okazuje się, że w bardzo wielu przypadkach są one niezwykle atrakcyjne dla uczestników. Rzadko jednak są to wydarzenia spektakularne, jeszcze rzadziej masowe, nie wiążą się ze skandalem, stąd dziennikarze nie piszą o nich na pierwszych stronach gazet. Często są więc słabo rozpoznawalne dla niezainteresowanych – w efekcie lokalni politycy często niesłusznie krytykują instytucje kultury, że robią za mało.

Mimo wszystko osiągnęliśmy w Krakowie tyle, że środków finansowych adresowanych do trzeciego sektora, nie przeznacza się już wyłącznie na festiwale. Uczestniczące w procesie konsultacji nad strategią rozwoju kultury organizacje pozarządowe, lobbujące na rzecz wsparcia lokalnych programów kulturalnych, w tym edukacyjnych (zamiast lub w równowadze do projektów festiwalowych), przyczyniły się do tego, że miasto Kraków wróciło do (realizowanej już w latach 90. XX w.) koncepcji wyodrębniania środków na projekty niskobudżetowe, wspierane zgodnie z zasadą subsidiarności, leżącą u podstaw decentralizacji władzy w naszym kraju i sprzyjającą rozwojowi kreatywności lokalnej społeczności.

Oczywiście, jeżeli popatrzymy na zadania i obowiązki gmin w zakresie edukacji kulturalnej i artystycznej – w Krakowie w dużej mierze są one realizowane przez instytucje kultury, a także przez młodzieżowe domy kultury. Pamiętajmy, że jeszcze w 1994 roku młodzieżowe domy kultury były nadzorowane przez wydział ds. kultury, traktowane na równi z instytucjami kultury, i wiele z tych placówek bardzo dobrze wspomina ten okres. Dziś są nadzorowane przez wydział ds. edukacji, a ich problemy giną na tle problemów kilkuset placówek oświatowych (szkoły, przedszkola), stąd i ich pozycja w lokalnym budżecie spada.

Samorządowe instytucje kultury pełnią różne funkcje, nie tylko edukacyjne, choć zdecydowanie pozytywną zmianą jest fakt, że nie tylko instytucje kultury specjalizujące się w upowszechnianiu kultury, ale i instytucje artystyczne coraz chętniej podejmują dziś działania edukacyjne. Z różnych powodów. Jedni myślą przede wszystkim o *audience development*, inni rzeczywiście czują potrzebę zmiany modelu komunikacji z widzami. Dobrymi przykładami wśród krakowskich instytucji mogą być Teatr Łaźnia Nowa,

MOCAK czy Capella Cracoviensis, które tworząc swoją ofertę, zdecydowanie wykraczają poza standardowe działania.

Szereg działań w zakresie zwiększania uczestnictwa w kulturze i podnoszenia kompetencji kulturowych społeczności podejmuje też sama gmina. Warto wspomnieć na przykład o cyklu „Krakowskie Noce”, konsekwentnie od lat realizowanym, poszerzającym koncepcję nocy muzeów i wykorzystującym potencjał kulturowy Krakowa. Składają się nań Noc Muzeów, Noc Teatrów, Noc Jazzu, Noc Sakralna oraz Noc Poezji. W ramach każdej z nich odbywa się szereg inicjatyw, w tym wiele edukacyjnych. Podstawowym założeniem każdej z „Nocy” jest nieodpłatność oferowanych w programie wydarzeń.

Robert Kaźmierczak

Będę mówił o swoich doświadczeniach z mniejszego samorządu (pięćdziesiąt tysięcy mieszkańców) oraz niespełna dziewięciomiesięcznych doświadczeniach z samorządu poznańskiego. Wiele spostrzeżeń będzie jednak identycznych. Wydaje mi się, że podstawową barierą jest przyzwyczajenie, że sektor kultury i sektor oświaty funkcjonują obok siebie i rzadko się przenikają. To nie jest wina szkół, instytucji kultury czy NGO’ów działających w kulturze. To problem strukturalny, wytworzony powyżej poziomu samorządu. Przyznam się do czegoś, czego być może powinienem się wstydzić – ale może to pierwsza korzyść, która wyniknie z tego panelu. Kiedy przygotowywałem się do udziału w dzisiejszej dyskusji i przeglądałem punkty, o których mamy mówić, zająłem do prezentacji, która pokazuje aktualizowaną strategię miasta Poznania. W strategii na samym końcu programu „Kulturalny Poznań” wymienieni są partnerzy do jego wdrażania. Zarówno w dotychczasowej, jak i w aktualizowanej wersji, być może właśnie przez przyzwyczajenie, kultura funkcjonuje obok systemu edukacji. Wśród partnerów wymieniamy wyższe uczelnie artystyczne, instytucje kultury, NGO’sy, a nie wymieniamy przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Taki zapis funkcjonował przez ostatnie lata. Myślę, że musi być zmieniony.

Oczywiście, dużo trudniej pewnie będzie przełożyć zapisy dokumentu strategicznego na rzeczywistą pracę. Nie chciałbym przy tym powtarzać generalizujących opinii o szkołach – szkoły są różne. Wiele zależy od dyrektora i nauczycieli. Moje spostrzeżenia oraz rekomendacje, które znalazły się w raporcie po Poznańskim Kongresie Kultury, pokazują jednak następujące rodzaje barier: 1) przeładowanie programu szkolnego, które powoduje, że trudno znaleźć czas na uczestnictwo uczniów w spektaklach, wystawach, itp.; 2) trudności w organizacji tego uczestnictwa na przykład ze względu na przepisy dotyczące bezpieczeństwa; 3) trudność w przeliczaniu tego rodzaju aktywności na nadgodziny dla nauczycieli, którzy wykonują wówczas przecież pracę; 4) przekonanie, że uczestnictwo kulturalne zapewnia komercyjna oferta kierowana do szkół. Przecież do szkoły przyjeżdża czasem „teatr”, choć nawet sami organizatorzy nie nazywają swojej oferty „teatrem”, tylko „teatrykiem”: nie budują scenografii, tylko ustawiają dwa roll-upy i parawanik, dwóch panów zmienia czapki, czyli „kostium” itd. To często hochsztaplerstwo, które niestety daje złudne poczucie, że uczniowie uczestniczą w życiu kulturalnym i że są edukowani, choć tak naprawdę nie ma to z edukacją wiele wspólnego.

Ostatnie spostrzeżenie odnosi się do tego, co powiedziała pani Krystyna. W mniejszym samorządzie zwykle łączy się wydział oświaty z wydziałem kultury. Trudno mi sobie to wprawdzie wyobrazić na poziomie miasta metropolitalnego, wiem jednak, że znacznie łatwiej działania w zakresie edukacji kulturalnej realizować, kiedy ten strukturalny podział w urzędzie miasta nie występuje. Miałem okazję współpracować ze świetnym dyrektorem wydziału oświaty i kultury, byłem dyrektorem szkoły, nauczycielem historii. Być może dlatego, że sam był właśnie nauczycielem, motywował dyrektorów szkół do tego, żeby ich uczniowie rzeczywiście uczestniczyli w programach edukacyjnych, oferowanych przez instytucje kultury czy NGO’sy. Jednak – mam nadzieję, że nikt się nie obrazi za tę uwagę – często mówił mi: „problem polega na tym, że największą grupę dyrektorów szkół stanowią nauczyciele wychowania fizycznego, którzy niekoniecznie przywiązują wagę do tego, żeby uczniowie uczestniczyli również w wydarzeniach kulturalnych”.

Agata Grenda

Być może pójde w nieco innym kierunku, niż Państwo, ponieważ będę się odnosić do doświadczeń Departamentu Kultury Urzędu Marszałkowskiego. W Urzędzie mamy osobny Departament Edukacji. Kiedy objęłam stanowisko dyrektora Departamentu Kultury, o edukacji właściwie nikt nie wspominał. Nie mam osobnego budżetu na działania edukacyjne. Nasze kompetencje są takie, że mamy pod swoją opieką dwadzieścia instytucji kultury w województwie, pieniądze na wsparcie działań NGO, na działania promocyjne, współpracę z zagranicą. Edukacja na poziomie finansowym przypisana jest innemu departamentowi. Powoduje to, że na co dzień nie współpracuję ze szkołami. Myślimy jednak o edukacji kulturalnej – dlatego chciałabym powiedzieć, jak rozumiemy ją w codziennej pracy.

Mówicie Państwo najwięcej o edukacji dzieci i młodzieży. Chciałabym jednak odejść od tego wątku, ponieważ w projektach, które realizujemy w Departamencie, myślimy o niej szerzej. Dotyczy ona dzieci, ale także lokalnych społeczności, dyrektorów instytucji, grup wykluczonych z odbioru kultury, twórców, seniorów. Właściwie – o którejkolwiek z grup nie pomyślimy, mamy działania adresowane do nich.

Największym problemem jest dla nas chyba to, że cały czas spotykamy się z nastawieniem, że jeśli urzędnik nie da pieniędzy, to nie będzie dobrego pomysłu... Po prostu nie ma dobrych animatorów – wybaczenie Państwo, jeśli na potrzeby dyskusji używam mocnych uogólnień. Oczywiście zdaję sobie sprawę, że to skróty myślowe, ale wielu edukatorów kulturalnych, którzy szukają szansy na rozwój i karierę zawodową, po prostu wyjeżdża z mniejszych miast do dużych ośrodków. W codziennej pracy zauważam też to, że na przykład dyrektorzy instytucji artystycznych w dużej mierze uznają działalność edukacyjną za marginalną. Słyszę to na co dzień: „my nie jesteśmy domem kultury, tylko teatrem, teatr ma dawać przedstawienia i nie będziemy robić tutaj świetlicy”. To problem w myśleniu o zadaniach instytucji. Kolejna sprawa: moim zdaniem najciekawsza w tej chwili oferta edukacyjna niestety nie jest proponowana w szkołach, tylko przez organizacje pozarządowe. Tam, gdzie są potrzebne narzędzia, ludzie, dzieci i nauczyciele, nie realizuje się działań najciekawszych. Kiedy

zaś skrzykuje się grupa entuzjastów i mają pomysł, aby robić coś ciekawego – muszą walczyć o każdy grosz.

Zrobiliśmy na przykład program „Wielkopolska: Rewolucje” – jestem jego inicjatorką, a jego kuratorką została pani Agata Siwiak i to ona proponowała ramy naszych działań. To projekt partycypacyjny, społeczny, ma ważny cel edukacyjny: wybitni polscy artyści, trochę „wywrotowi”, jadą do małych miejscowości, żeby współpracować z lokalnymi społecznościami. Z seniorami, dziećmi z domu dziecka, osobami wykluczonymi, na przykład Romami, z kobietami, ze strażakami. Dzięki temu projektowi uruchomiliśmy całą Wielkopolskę. W tej chwili dzwonią do nas burmistrzowie i sołtysi i proszą, aby na ich terenie coś zrobić: zapewnią wszystko, co potrzebne, świetlice, wsparcie samorządu, wolontariuszy. Pierwszą edycję zrealizowaliśmy w 2012 roku za ok. sto dziewięćdziesiąt tysięcy złotych, ze środków województwa. Obecnie realizujemy w ramach dofinansowania unijnego za dwa razy większe pieniądze. Jeśli weźmiemy pod uwagę, ile wydają wielkie festiwale teatralne, te środki są skromne, a w naszym projekcie brało udział w sumie pięćset osób, pięć powiatów, pięciu wybitnych polskich artystów, w każdym roku. Można więc działać, nie posiadając ogromnych środków. W ramach „Wielkopolska: Rewolucje” zrobiliśmy na przykład projekt edukacyjny w Krzyżu Wielkopolskim. Odkryliśmy lokalnego bohatera, Hansa Paasche. Najpierw kolonizował Afrykę, później jednak stał się pacyfistą, wegetarianinem, feministą, wrócił i prowadził działalność społeczną. Pamięć o nim funkcjonuje w lokalnej społeczności, działa tam aktywnie nauczycielka, pani Ludwika Wicher, która swoją pasją zaraziła młodzież. Zrobiliśmy grę miejską wokół jego postaci, zaangażowaliśmy cały Krzyż. Uczniowie robili projekt edukacyjny na podstawie książki Hansa Paasche, w której opisał region oczami „innego”, „obcego”. Bartek Frąckowiak, jeden z lepszych polskich reżyserów, współpracował z dziećmi: miały spojrzeć na to miasto jako przybysze, jako osoby z zewnątrz – całe miasto zaczęło tym żyć. Zrobiliśmy też projekt z paniami z Sołectwa Kołata, które razem z tancerzem i choreografem, Januszem Orlikiem, zrealizowały spektakl taneczny, a zarazem pokaz mody. Seniorzy z Zakrzewa tak się rozkręcili, że po pierwszym spektaklu, który zrobili z choreografem, Mikołajem

Mikołajczykiem, teraz pracują z nim nad kolejnym przedstawieniem, z gościnnym udziałem Adama Ferencego.

W ramach stałych działań robimy duży projekt unijny „Budzik kulturalny” (nasze „rewolucje” są także jego częścią), który ma m.in. kształcić lokalnych liderów kultury. Proponujemy lokalnym aktywistom cykl seminariów, ponieważ zauważyliśmy, że wśród pięciuset wniosków na działania edukacyjno-kulturalne, które co roku spływają do Departamentu, dominują w zasadzie trzy rodzaje imprez: rozmaite jubileusze, które obchodzą orkiestry dętę; kolonie i wyjazdy letnie dla młodzieży połączone z warsztatami; oraz festyny z udziałem gwiazdy...

Krystyna Danilecka-Wojewódzka

Który z tych rodzajów Pani Dyrektor wspiera? Który budzi największe uznanie?

Agata Grenda

Mamy komisję, która ocenia każdy wniosek indywidualnie... Jeżeli festyn nie polega tylko na tym, że przyjeżdża znany zespół, a przy okazji jest „święto serów” (to niestety najczęściej tak właśnie wygląda), a proponuje się jakieś twórcze działania, to wspieramy. Niestety – mamy z tym dylemat, ponieważ te projekty są przeważnie jak „odbite jeden od drugiego”, a wnioski są często źle napisane. Sama procedura pisania wniosków, składania dokumentacji, rozliczania się też jest oczywiście zbyt skomplikowana i trzeba ją upraszczać. Kiedy jednak jadę do mniejszych miejscowości i rozmawiam z ludźmi, to słyszę: „nie wiemy, co pisać, nie wiemy, jak pisać”. Dlatego w ramach programu „Budzik kulturalny” robimy seminaria, które uczą, jak zdobyć sponsora, jak napisać wniosek, jak założyć grupę twórczą, jak proponować działania wykraczające poza standard. Staramy się po prostu, aby po naszych projektach na miejscu zostawali dobrzy animatorzy.

Krystyna Danilecka-Wojewódzka

Pani Dyrektor, muszę się na sekundę wtrącić. Powiedziała Pani, że dyrektorzy teatrów mówią, że ich nie interesuje edukacja. Otóż, skoro

przyjmują taki tok myślenia, to za jakiś czas na festiwalu, nawet jeśli będzie kosztował miliony, zwyczajnie nie będą mieli widzów. To zaczyna się od edukacji, którą na wiele sposobów zaniechaliśmy. Przypomnijcie sobie Państwo, ile kiedyś było domów kultury, świetlic, klubów artystycznych w regionie. Nie chcę oceniać, czy zawsze było to dobre. Możliwe, że trzeba zaczynać od tego, że na pierwszy spektakl idzie się trochę obowiązkowo, a potem pracujemy z dziećmi, żeby pokazać, w czym naprawdę bierzemy udział. Uważam, że obecność w kulturze to musi być nawyk – jeśli nie wykształcimy go na poziomie podstawowym, to nie mamy o czym mówić. To, co robicie w ramach „Rewolucji”, jest świetne, macie potencjał, macie ludzi, którzy jadą w teren, trochę wyjałowiony z prawdziwych działaczy kulturalnych. Cały czas jednak mówię o tym, w jaki sposób, na przykład na poziomie Urzędu Marszałkowskiego, stworzyć skuteczne, ale stałe narzędzia dla edukacji. Samo pisanie projektów, robienie grantów – to działalność krótkoterminowa. Co po tym zostaje? Czy zostaje system? Boję się, że nie.

Agata Grenda

Bardzo dziękuje, że mi Pani przerwała. W tym roku w konkursie zaproponowaliśmy taki „supergrant” dla instytucji – wydzieliliśmy pieniądze na projekt, w którym będą mogły uczestniczyć NGO'sy, zaproszone do współpracy z konkretną instytucją. Nie narzucamy, jakie to mają być formy działania, ale jestem przekonana, że może będzie to motywacja dla dyrektorów podległych nam instytucji. Są przecież wyjątki – dyrektor Kruszczyński w Teatrze Nowym robi dobre projekty edukacyjne, świetnie działa CKiS w Koninie, itd. Nie zgadzam się z jednak Panią, że my możemy wykształcić nawyk. Nie wykształcimy tego nawyku systemowo. Mówi Pani, że pierwsze „wyjście do teatru” może być nawet przymusowe. Obawiam się, że może być wówczas traumatycznym doświadczeniem, po którym nikt do teatru nie wróci.

Krystyna Danilecka-Wojewódzka

Pani Dyrektor, nikt na siłę nie zaprowadzi młodzieży do teatru – chodzi o sposób motywowania.

Marcin Poprawski

Proszę mi pozwolić oddać głos publiczności – jest sporo osób, które chcą zabrać głos.

Leszek Karczewski

Bardzo mnie ucieszyły słowa o tym, że w Państwa – urzędników – rozumieniu edukacja nie dotyczy wyłącznie dzieci i młodzieży. W związku z tym mam pytanie – wybaczenie Państwo, że dość osobiste, ale zadam je: kiedy Państwo ostatnio uczestniczyli w jakimś działaniu prowadzonym przez edukatora/animatora kulturalnego? Pytam, bo mam wrażenie, że pod hasłem „edukacja kulturalna” rozmawiamy o kompletnie różnych sprawach, i że dzieli nas jakiś Rów Mariański... Nie pytam przy tym o to, kiedy ostatnio czytaliście Państwo książkę, byliście w kinie, oglądaliście spektakl, ale o to, czy bywacie uczestnikami działań, prowadzonych przez animatorów czy edukatorów...

Marcin Poprawski

Potraktujmy to jako sondę – rzeczywiście myślę, że wiele osób miałooby problem z odpowiedzią na to pytanie.

Krystyna Danilecka-Wojewódzka

Jestem co najmniej raz w tygodniu uczestnikiem, nie organizatorem czy sponsorem, ale właśnie uczestnikiem takich działań. Przed pierwszym sierpnia tego roku w Słupsku prowadziliśmy na przykład działania edukacyjne z okazji kolejnej rocznicy Powstania Warszawskiego – brałam udział w przygotowaniu i realizacji tego projektu.

Elżbieta Walkowiak

W szkole mamy do czynienia z przeróżnymi ludźmi i z przeróżnymi pojęciami kultury. Sama rozumiem ją bardzo szeroko, jako sposób porozumiewania się z ludźmi, kontaktowania się z nimi, sposób na swój rozwój osobisty. Odpowiem więc na Pana pytanie: cały czas uczestniczę i inicjuję różne działania, na przykład Galę Talentów Młodych Wielkopolan, dofinansowuję to wydarzenie, poprzedzone trwałymi działaniami.

Joanna Szulborska-Łukaszewicz

Przyznam, że rzeczywiście, z braku czasu, dawno nie uczestniczyłam w wydarzeniach edukacyjnych, które ma Pan na myśli, a więc takich, gdy edukator i uczestnik spotykają się jako partnerzy w działaniu. Przed trzema tygodniami zwiedzałam ekspozycje w ołomunieckim Muzeum Archidiecezjalnym, w pewnym sensie funkcję edukatora pełniła tam osoba dozorująca wystawę. Dopytywałam ją o różne detale i razem układałyśmy wielkowymiarowe klocki-puzzle znajdujące się w salach ekspozycyjnych, na których zamieszczono kopie najcenniejszych dzieł.

Agata Grenda

Odpowiem konkretnie. Brałam udział jako uczestnik we wszystkich „Rewolucyjnych” projektach. Natomiast podlegli mi pracownicy mają obowiązek, nie tylko w ramach kontroli, regularnie jeździć na dofinansowywane przez nas wydarzenia, organizowane przez NGO. Mamy na to specjalną pulę delegacji, urzędnicy biorą w tych wydarzeniach udział, potem o tym dyskutujemy.

Robert Kaźmierczak

Poza tym, że jestem urzędnikiem, moje „pochodzenie” jest raczej pozarządowe. Dlatego od wielu lat uczestniczę jako organizator i uczestnik w projektach kulturalnych, w tym edukacyjnych. Od kilku lat jestem współorganizatorem, ale również słuchaczem Akademii Filmowej im. Piotra Łazarkiewicza. Biorę udział w warsztatach teatralnych, jestem koordynatorem, organizatorem, ale także uczestnikiem projektu edukacji kulturalnej, który dotyczy polskiej muzyki rockowej, od Ady Rusowicz po utwory polskich zespołów punkowych. Najmłodszy uczestnik ma trzy lata, najstarszy siedemdziesiąt dziewięć.

Marcin Płocharczyk (Miejskie Centrum Kultury, Bydgoszcz)

Nie wiem, czy dobrze to odczytuję, ale mam wrażenie, że w naszej dyskusji przez moment uwidoczniał się taki podział: dobre projekty NGO’ów – gorsze projekty instytucji kultury czy oświaty. Czy mają Państwo podobne odczucia? Przecież instytucje kultury i instytucje oświatowe pracują

według odmiennych modeli. Można je wprowadzić modyfikować, ale tak naprawdę są one narzucone odgórnie, wynikają z uwarunkowań systemowych edukacji bądź kultury. Czy zgodziliby się Państwo z tym, że sposoby pracy instytucji i organizacji pozarządowych są po prostu różne, choć oba są potrzebne? Myślę, że potrzebne są zróżnicowane formy działań w kulturze, dobrze byłoby jednak, gdyby model „oświatowy” miał większe wsparcie finansowe w tzw. pracowniach otwartych (eksperymentalno-doswiadczalnych). Kiedy porównuje się środki finansowe, jakimi dysponują młodzieżowe domy kultury podlegające pod oświatę z domami kultury podlegającymi pod kulturę, to od razu zobaczymy, dlaczego domy kultury w modelu oświatowym wypadają gorzej.

Elżbieta Walkowiak

Dwa lata temu zaczęłam rozmawiać z młodzieżowymi domami kultury, które działają na podstawie ustawy o systemie oświaty. Rzeczywiście jest tam pewien problem z mentalnością... pracownicy korzystają z „Karty nauczyciela”, czują się jakby „uspokojeni”. Choć w gruncie rzeczy wystarczy dobra motywacja i te ośrodki również mogą świetnie działać.

Marcin Płocharczyk (Miejskie Centrum Kultury, Bydgoszcz)

W takim razie, dla porównania chciałbym tylko podać Państwu następującą informację: instytucja kultury ma w przybliżeniu budżet na jedną pracownię rzędu kilkudziesięciu tysięcy złotych na działania plus dodatkowe wsparcie od sponsorów. Pracownia w instytucji oświatowej [czyli domu kultury, działającym w systemie oświaty – red.] ma budżet na poziomie siedmiuset, ośmiuset złotych na działanie w skali roku. To jest znacząca różnica. Kiedy zanalizujemy, jaki procent młodzieży korzysta z oferty instytucji oświatowych, to okazuje się, że głównym odbiorcą są osoby, które dokładnie wiedzą, czego chcą się nauczyć. Te instytucje dobrze funkcjonują, kształcąc kogoś, kto chce nauczyć się grać na gitarze czy lepić w glinie. Jeżeli chcemy jednak wspierać grupy nieformalne, aktywizować młodzież, to potrzebny jest model projektowy, który bardzo dobrze sprawdza się w instytucjach kultury czy w NGO'sach. Organizacje pozarządowe często przechwytyują ten potencjał, ale patrząc na młodzieżowe domy kultury,

potrafię je wytłumaczyć – po prostu warunki ich systemowego działania nie są dostosowane do dzisiejszych warunków kulturowych.

Joanna Szulborska-Łukaszewicz

Nie do końca zgadzam się z takim postawieniem sprawy. W Krakowie młodzieżowe domy kultury mają zapewnione z budżetu ok. dziewięćdziesięciu procent całości kosztów funkcjonowania, podczas gdy instytucje kultury (pomijając biblioteki) od ok. czterdziestu do siedemdziesięciu kilku procent. Rozumiem, że mówi Pan o środkach na działalność. Skoro tak – krakowskie gminne instytucje kultury niemal w ogóle nie otrzymują z budżetu środków na działalność. Organizator zapewnia fundusze pozwalające na pokrycie kosztów utrzymania obiektu, zatrudnienia i wynagrodzenia. Środki na działalność programową instytucja musi wypracować sama – pozyskując dotacje spoza budżetu organizatora, poszukując sponsorów oraz dodatkowych źródeł przychodów (np. wprowadzając częściową odpłatność oferty, a tam, gdzie to możliwe, podejmując działalność gospodarczą). Kilka lat temu rozpoczęła się dyskusja na temat młodzieżowych domów kultury w Krakowie: chciano wszystkie jedenaście przekształcić w instytucje kultury bądź powierzyć w zarządzanie organizacjom pozarządowym lub spółkom prywatnym. Szkoda, że nie wykorzystano faktu, iż jedna z tych placówek była zainteresowana przekształceniem i można było na tym przykładzie sprawdzić, jak sobie poradzi w nowych warunkach formalno-prawnych. Radni obawiali się jednak utraty subwencji oświatowej. Wydaje mi się jednak, że przekształcenie młodzieżowych domów kultury dałoby tym podmiotom zdecydowanie lepsze szanse rozwoju.

Justyna Sobczyk (Instytut Teatralny)

Wczoraj bardzo długo rozmawialiśmy po prezentacji projektu „Wielkopolska: Rewolucje”. Chciałam więc zapytać – czy Państwo prowadzicie ewaluację tego projektu i w jaki sposób próbujecie go kontynuować? Pani dyrektor Grenda – co jest bardzo ciekawe – opowiedziała, że powstały w jego ramach akcje, które zachwyciły poziomem artystycznym i zainspirowały wielu ludzi. Z drugiej strony – mówi Pani, że w konkursie grantowym Urzędu zgłaszane są wnioski, które są słabe merytorycznie i trzeba szkolić

wnioskodawców. Czy realizowanie projektu, takiego jak „Wielkopolska: Rewolucje”, w którym artyści z zewnątrz pracują z lokalną społecznością, jest kierunkiem rozwojowym, o który nam chodzi? Może raczej należy wzmocnić potencjał ludzi, którzy są na miejscu, aby sami potrafili realizować takie projekty?

Agata Grenda

Byłoby naszą ogromną porażką, gdybyśmy uznali, że ten projekt był świetny, ponieważ miał dobrą recepcję medialną oraz że znani ludzie pojechali na prowincję. Powiem jednak konkretnie, co się dalej wydarzyło – kobiety z Kołaty, które do tej pory po prostu organizowały sobie nieformalne spotkania, po naszym projekcie założyły fundację, starają się o pieniądze na różne działania w Urzędzie i z innych źródeł. Artyści z Zakrzewa zrobili już drugi spektakl z Mikołajem Mikołajczykiem, a on sam myśli o tym, żeby przekształcić ich w jakąś formalną grupę.

Justyna Sobczyk (Instytut Teatralny)

A co z tymi miejscowościami, w których nie macie szans działać, choć oni też dzwonią?

Agata Grenda

Organizujemy seminaria, o których mówiłam, w pięciu głównych miastach Wielkopolski. Zapraszamy wszystkich z zainteresowanych subregionów: burmistrzów, wójtów. Do wszystkich rozsyłamy informacje, zachęcamy do pisania wniosków. Byłoby naiwne, gdybym Pani powiedziała, że naszym celem jest zaktywizowanie każdej wsi do roku 2020. To jest niemożliwe, natomiast ci ludzie, obserwując swoje działania, uczą się od siebie wzajemnie, tworzą stowarzyszenia, fundacje, zaczynają współpracować. Co więcej: na własny koszt zaczynają też zapraszać artystów i animatorów z zewnątrz. Naszym celem jest więc dalsza aktywizacja: „przyjedźcie do wsi obok, zobaczcie, jak my to robimy, pomożemy wam znaleźć narzędzia”. Seminaria są tylko jedną z takich form.

Joanna Skutnik (Uniwersytet Śląski, Cieszyn)

Bardzo szkoda, że nie uczestniczyliście Państwo wczoraj w naszych dyskusjach – być może do wielu spraw nie trzeba byłoby wracać i nie byłoby wrażenia, że dzieli nas „Rów Mariański”... Chciałabym jednak przede wszystkim poddać Państwu pod rozagę obraz edukatora kulturalnego, który wyłania się z Państwa wypowiedzi: to jest charyzmatyczny entuzjasta z pasją o rozbudowanej intuicji. Nie bardzo mi to odpowiada. Gdybym przełożyła to wyobrażenie na przykład na pracę chirurga, to proszę tylko pomyśleć: otrzymamy postać charyzmatycznego entuzjasty z pasją o rozbudowanej intuicji, który „grzebie komuś w wątrobie”. A my rozmawiamy o poważnej sprawie, ponieważ „grzebiemy” w ludzkich postawach i osobowości. Kolejna uwaga – edukacja kulturalna to nie tylko edukacja artystyczna. Weźmy choćby szeroką definicję UNESCO: mówimy tam o obyczaju, religii, nauce. W innych definicjach edukacja kulturalna to szeroka przestrzeń działania, która dotyka postaw. Nie chciałabym, by była oddawana w ręce szalonego wodzireja. Przejdę jednak do pytań, ponieważ mówicie Państwo wiele o współpracy. Z badań, przeprowadzonych przez zespół pracowników Zakładu Edukacji Kulturalnej Uniwersytetu Śląskiego na temat „Kadry dla edukacji w kulturze i kultury w edukacji”, wynika, że współpraca między środowiskami oświatowymi i kulturalnymi polega głównie na załatwianiu wzajemnych interesów. Nauczyciele twierdzili, że współpracują z instytucjami kultury, kiedy idą do kina czy teatru. Instytucje kultury oczywiście współpracują ze szkołami, czyli wysyłają tam ulotki... Takie działania określano najczęściej mianem współpracy. Czy Państwo, pracując na różnych poziomach władzy samorządowej, macie opracowane zasady partnerstwa? Sądzę, że to słowo jest bardziej adekwatne na określenie tego, co powinniśmy uzyskać. Czy instytucje oświatowe i instytucje kultury są partnerami w budowaniu programów edukacyjnych? Czy kiedy mówimy o strategii instytucji, to odpowiadamy także na pytanie „jak?” – czyli jak przeprowadzimy wspólny projekt i po co? Wreszcie, czy szkoły w programach mają zapisany literalnie program z zakresu edukacji kulturalnej? Przecież to bardzo ważny element pracy szkoły. Jeżeli nie ma pomysłów na sposób organizowania działań partnerskich na poziomie instytucji kultury i szkoły, to rzeczywiście pozostanie między nimi „Rów Mariański”.

Nierzadko nie potrafimy współpracować i wchodzić w partnerstwa, ponieważ bywa, że podstawową miarą dofinansowania działalności szkoły czy instytucji kultury jest osiąganie sukcesów. Sukcesem z kolei nie warto się dzielić, bo to oznacza konieczność podziału (i tak niewielkiej) dotacji. W edukacji kulturalnej nie można jednak pracować w pojedynkę – to jest przecież przestrzeń partnerstwa.

Joanna Szulborska-Łukaszewicz

Wydaje mi się (mówię z perspektywy samorządu), że samorząd musi stwarzać warunki dla współpracy, ale niekoniecznie w nią ingerować. Realizuje pewne zadania przez instytucje kultury, ma zaufanie do tych instytucji, one mają określoną misję. Rzeczywiście jednak potrzebne są tutaj narzędzia. Tworzenie systemowych rozwiązań to właśnie budowanie partnerstwa. Pojawia się tylko poważny problem ze znalezieniem wspólnej podstawy prawnej: jak stworzyć program? Gdzie znaleźć nań dodatkowe środki? Czy te środki przeznaczyć tylko dla NGO'sów, które – w wielu przypadkach – stworzą fikcyjne partnerstwa z instytucjami? Czy tylko dla instytucji, które często rozumieją tę współpracę tak, jak Pani zacytowała... Ustawa o działalności pożytku publicznego i wolontariacie wyraźnie ograniczyła kategorie podmiotów, którym samorządy mogą przekazywać dotacje. Z kolei budowanie takiego programu na bazie prawa o zamówieniach publicznych mija się z celem. Jest więc problem formalno-prawny, który trzeba rozwiązać.

Elżbieta Walkowiak

Odpowiem tylko na część tego pytania. Otóż w polskim systemie edukacji szkoły mają autonomię w zakresie programów. Żaden kurator czy organ prowadzący nie może narzucić sposobu realizowania zadania o tytule „edukacja kulturalna”. Konstytucję szkoły stanowi jej statut, zaś program wychowawczy uchwalają rodzice. Niestety, bardzo to opornie idzie. Potrzebna jest zmiana świadomości i rzeczywisty udział rodziców w wychowaniu. Prawodawca dał duże pole do popisu właśnie rodzicom: radom rodziców jako organom szkoły oraz zespołom, które towarzyszą danemu oddziałowi. To one powinny uchwalić program wychowawczy. Marzy mi

się, żeby szkoły umiały korzystać z autonomii i wspólnie z rodzicami wypracowały propozycję działań dla całego etapu kształcenia. Mamy wiele do zrobienia, dlatego zachęcam animatorów: nie bójcie się, pójďte do szkoły i zachęcajcie rodziców. Do rodziców apeluję z kolei: macie prawo oczekiwać dla swojego dziecka jak najlepszej ścieżki rozwoju edukacyjnego.

Krystyna Danilecka-Wojewódzka

Jeżeli chodzi o współpracę, to na przykładzie mojego miasta mogę odwołać się do dwóch bardzo ciekawych inicjatyw. Po pierwsze: w pięknej przestrzeni dużego parku mieszczą się dwie szkoły średnie na dobrym poziomie edukacyjnym, galeria sztuki współczesnej oraz młodzieżowy dom kultury. W tej przestrzeni działa także stowarzyszenie pozarządowe „Inspiracja”. Wszyscy ostatnio podpisali porozumienie, bez ingerencji ratusza czy rady miejskiej, o tym, w jaki sposób mogą wykorzystywać tę przestrzeń i stworzyli kalendarz różnych działań. Po drugie: w Słupsku jest największa galeria dzieł Witkacego, mieści się w muzeum, które jest instytucją marszałkowską. Słupski Ośrodek Kultury, młodzieżowy dom kultury i placówki oświatowe podjęły wspólne działania promowania Witkacego w różny sposób: plastyczny, teatralny, muzyczny – to przykład współpracy różnych podmiotów bez ingerencji urzędników.

Agata Grenda

Nie mogę się zgodzić, że jest między nami „Rów Mariański” lub że mówimy w innych językach. Uważam, że nasze myślenie jest podobne: zgadzamy się, że musi nastąpić zmiana systemowa i zmiana myślenia o kulturze. Instytucje muszą działać na podstawie strategii. Instytucje kultury muszą mieć i strategię, i misję, a edukacja kulturalna powinna być zapisana w strategicznych dokumentach województwa. Powinien też istnieć dobry model sprawozdawczości i ewaluacji, a poczynania finansowe instytucji muszą być jawne (na przykład na ich stronach www). NGO muszą otrzymywać pieniądze w transparentnych konkursach, a w komisjach konkursowych powinni zasiadać eksperci. To jest cały system, który powinien działać. Nie wypowiadam się na temat placówek oświatowych, bo to nie leży w moich kompetencjach.

Małgorzata Pietrzak (Muzeum Rolnictwa w Szreniawie)

Muzea mają ustawowy obowiązek edukacji. Nie rozumiem więc, w czym rzecz: w naszych statutach mamy przecież wpisaną współpracę ze szkołami, kuratorium. Pani dyrektor Grenda ma więc w swoich kompetencjach prowadzenie placówek, których jednym z zasadniczych celów jest edukacja. Problem polega na tym, że robimy wiele ciekawych inicjatyw, o których jakoś nie słychać. Nie piszą o nas w prasie ogólnopolskiej. Dostęp do oferty kulturalnej jest ważny, a czym jest ograniczany? Finansami. Pracownicy instytucji kultury zarabiają nierzadko tysiąc pięćset złotych – to są realia. Ale jeśli chodzi o współpracę ze szkołami, to dzięki nauczycielom odbywają się u nas świetne zajęcia, które są chwalone – nauczyciel z grupą przyjeżdża po lekcjach do nas z dziećmi. O to nam chyba chodzi? Trudno też mówić o zmuszaniu. Policzyliśmy, że w ciągu trzech tygodni odwiedza nas pięć do sześciu tysięcy dzieci, są nauczyciele, którzy stale do nas wracają. Ale co ważne: dostęp do edukacji w muzeach powinien być bezpłatny – za granicą edukacja dzieci i młodzieży jest bezpłatna, ale do tego potrzeba takim instytucjom jak moja niestety więcej środków finansowych od organizatora.

Elżbieta Walkowiak

Kiedy przyszedłam tu wczoraj, usłyszałam, że konferencja ma być początkiem jakiegoś ruchu, wspólnego działania – bardzo mnie to ucieszyło. Nie wytykajmy sobie zatem, czego kto nie zrobił. Zastanówmy się, co możemy zrobić wspólnie. Deklaruję, że jako Wojewódzki Kurator dysponuję: newsletterem do biurka każdego dyrektora szkoły, stroną internetową, gdzie mam zakładki dla dyrektorów, nauczycieli, samorządów. Jeśli macie Państwo ciekawy projekt, służę wsparciem w postaci informacji. Posiadamy środki, niestety nieduże – ale zawsze chcemy je wykorzystać najlepiej, jak to jest możliwe. Nie powinniśmy zapominać, że zawsze będą jakieś systemowe „ruchome piaski”, o których wspominał wczoraj w wystąpieniu profesor Krajewski. Czas leci, a trzeba zacząć działać. Systemy wartości buduje się długo i trudno, dopiero po czasie widać efekty. Zastanówmy się więc, co sami możemy wnieść do systemu – czekanie, aż ktoś nam zbuduje dobry system, może za długo trwać...

Aleksandra Szymańska (Instytut Kultury Miejskiej)

Pytanie zadaję jako mama dziecka, które za cztery lata pójdzie do szkoły. Chciałabym nawiązać do tego, co pan dyrektor Kaźmierczak nazwał „hochsztaplerką”. Czy widzą Państwo jakąkolwiek szansę na systemowe rozwiązanie – jakiś sposób, jak weryfikować te, często komercyjne, podmioty, które kierują ofertą do szkół?

Justyna Sobczyk (Instytut Teatralny)

Chciałabym się przyłączyć do tej wypowiedzi z perspektywy Instytutu Teatralnego. Nie ma w szkolnych programach przedmiotu „teatr”, nie edukuje się w tej dziedzinie, nie wiadomo też, kto bierze odpowiedzialność za to, co trafia do szkół i przedszkoli pod nazwą „teatr”, itd. Niestety – istnieje „czarny rynek” spektakli, nad którym nie ma żadnej kontroli. Teatry zmieniają nazwę i rejestrują się w innym mieście... Może możemy chociaż wpływać na jakość pokazywanych spektakli? Poznań to miasto w komfortowej sytuacji, dzięki Centrum Sztuki Dziecka macie przygotowane dzieciaki i nauczycieli, którzy już chodzą nie „na lektury”, ale wybierają ambitny repertuar. Ale jak wykorzystać ten potencjał?

Robert Kaźmierczak

Rzecz w tym, że dyskusji o edukacji kulturalnej nie możemy sprowadzić tylko do edukacji dzieci i młodzieży – tak naprawdę potrzebna jest też edukacja kulturalna nauczycieli i rodziców. To zatem także pytanie o rolę rodziców: czy rodzic w szkole jest klientem, czy współtwórcą? Wolałbym to drugie. Mam jednak przykład z ostatnich dni: siostrzeniec dostał zadanie sfotografowania w mieście zegarów słonecznych i kamienic z orłami. Dziewięćdziesiąt procent rodziców zaprotestowało (to było zadanie na weekend), bo to obowiązek szkoły. Niestety – to samo dotyczy wytwarzania nawyku uczestnictwa w kulturze. Rodzic bardzo często oczekuje, że to nauczyciel, szkoła zaprowadzi ucznia do teatru, muzeum. To niestety także trochę wina samych szkół – w czasach wyżu demograficznego rodzic traktowany był jak petent, dzisiaj niestety często jak klient – wiem, że może to zbyt mocna generalizacja. Obawiam się jednak jeszcze czegoś innego – momentu, w którym do zawodu nauczyciela zaczną wchodzić osoby

z pokolenia, które kończyło szkoły podstawowe i gimnazja bez dobrej edukacji kulturalnej. Kto będzie kształtował wówczas potrzebę uczestnictwa?

Krystyna Danilecka-Wojewódzka

Niestety, zgadzam się z tym, o czym Państwo mówicie. Jest tu z pewnością miejsce dla skoordynowanych działań Urzędu Marszałkowskiego czy Urzędu Miejskiego – mamy teatr, filharmonię, więc umawiamy się, że to oni kierują ofertą do szkół... To także zadanie kuratora. Muszą powstać narzędzia motywowania dyrektorów do dobrego wykorzystywania autonomii szkoły. I jest też miejsce dla rodziców – muszą być partnerami, którzy mają prawo powiedzieć „nie chcemy tej oferty, oczekujemy lepszego poziomu”.

Jerzy Moszkowicz (Centrum Sztuki Dziecka)

Spróbuję podjąć ten temat w dużym skrócie. To sprawa, o której myślałem od dawna, a Centrum Sztuki Dziecka wielokrotnie brało udział w dyskusji „jak nie wpuszczać chałtury do szkół”. Są różne systemy pewnego rodzaju kontroli, funkcjonujące na przykład w Niemczech czy w innych państwach Zachodniej Europy. Biorąc pod uwagę to wszystko, o czym Państwo mówili: samodzielność decyzji dyrektora, częste nieprzygotowanie nauczyciela do tego, by podejmować właściwe decyzje, agresję nowych, „wolnorynkowych” przedsięwzięć, inercję czy lenistwo instytucji kultury, które przegrywają w tej konkurencji, choć mają ciekawszą ofertę – biorąc to wszystko pod uwagę, uważam, że ten system powinien zawierać element, który w Polsce został porzucony w momencie, kiedy zliberalizowaliśmy rynek kultury. Nazwijmy to elementem certyfikacji. Otóż istnieje możliwość fachowej oceny dzieł. Można dokonać oceny na poziomie szkoły, mogą brać w tym udział rodzice, a na poziomie samorządu – urzędnicy lub lepiej: wskazani przez nich fachowcy. Jak sprawić przy tym, żeby certyfikacja nie oznaczała powrotu do systemu nakazowego – jeśli ktoś ma certyfikat, to trzeba go wpisać do szkoły? Może to uregulować na przykład system finansowania: teatr, który ma certyfikat (najlepiej na konkretne przedstawienie) i wystąpi dla szkoły lub szkoła pójdzie do niego, otrzyma refundację jakiejś części kosztów. Może pomogłaby zasada, że

szkoła, która kupi bilet po, powiedzmy, piętnaście złotych, otrzyma połowę tych pieniędzy z powrotem, wyłącznie jeśli będzie brała udział w przedsięwzięciu certyfikowanym.

Chciałbym jednak przejść od ogólniejszego spostrzeżenia. Wszystkie te głosy, które tutaj dzisiaj padały, prowadzą mnie do wniosku banalnego, o którym trzeba by dyskutować raczej w parlamencie... Chodzi o to, jakie jest miejsce kultury, a tym bardziej edukacji kulturalnej w strukturze społecznej? Bo, jak się okazuje, właściwie nikt, kto ma o czymś decydować, nie jest kompetentny, żeby podejmować decyzje... Wolę jednak mówić o konkretach... Czasami słyszę: „bilety na przedstawienie w teatrze dla dzieci są za drogie”. W większości teatrów dla dzieci bilet jest dużo tańszy niż w teatrze dla dorosłych, choć rzeczywiście może to być poważny wydatek dla dwójki dzieci i rodziców. Porównajmy go jednak do innych wydatków – jakie miejsce w hierarchii wydatków i celów w rodzinie zajmuje kultura? System szkolny nie może zastąpić rodziny i odwrotnie: te dwa systemy muszą być przy tym zintegrowane. Mówiąc z perspektywy CSD: staramy się mieć ofertę dla rodzin, ale nie boimy się „przymusowego” przychodzenia dzieci w ramach zajęć szkolnych do nas, bo wydaje nam się, że to, co proponujemy, jest uczciwe i porządne. Działanie poprzez szkołę jest efektywne – jeden nauczyciel przyprowadzi trzydzieścioro dzieci, rodzic jedno lub dwoje. Po drugie – rodzice rzeczywiście są dzisiaj niezwykle zajęci i coraz trudniej im wyjść z dzieckiem do teatru czy do kina. A jeśli weźmiemy pod uwagę hierarchię priorytetów – to najpierw pójdą do nowego sklepu, a dopiero potem do teatru... Niestety. Nie wstydzimy się więc tego, że idziemy do szkół – ale staramy się też współpracować z nimi szerzej. Otworzyliśmy na przykład przy CSD coś, co nazwaliśmy Strefą Nauczyciela. To jest system komunikowania się z nauczycielami na temat tego, co robimy – istnieje dopiero od roku jako system informacyjny, ale chcemy rozwijać go, aby stał się systemem wymiany myśli. Powiem od razu, że nie jest łatwo. Jak zrobiliśmy zakładkę na stronie „Twój głos”, to przez rok była pusta. Nie poddajemy się jednak. CSD współpracuje też na stałe z zespołem szkół Łejery, z którym wspólnie dzielimy salę teatralną. Odbývają się w niej przedstawienia teatru szkolnego i zawodowego. W tej chwili – po raz pierwszy – pracujemy nad wspólnym przedstawieniem. To

jest też jakiś możliwy kierunek. Konkludując: myślę, że przede wszystkim brakuje spójnego systemu działań, który zacząłby powodować, że w Polsce zacznie się zmieniać powoli hierarchia priorytetów.

Marek Krajewski (Instytut Socjologii UAM)

Nasuwa się więc pytanie: dlaczego w Polsce nie ma polityki kulturalnej, ani na poziomie samorządowym, ani na poziomie państwa? Bo wszystko, o czym Państwo mówicie – sukcesy, których przecież nikt nie kwestionuje – wygląda, jakby było dziełem przypadku. Sukcesy wydarzają się pomimo złego systemu i braku koordynacji działań na wszystkich poziomach.

Anna Hryniewiecka (Centrum Kultury Zamek)

Nawiązując do tego pytania: przejrzałam dzisiaj rekomendacje, dotyczące edukacji kulturalnej z raportu po Poznańskim Kongresie Kultury i przewijała się w nich cały czas sprawa braku koordynacji pomiędzy pionem zarządzania kulturą w Urzędzie Miejskim czy Urzędzie Marszałkowskim a pionem oświatowym. Szanując autonomię dyrektorów szkół i instytucji kultury, „miasto” czy Urząd Marszałkowski mogłyby wykorzystać przecież narzędzia, zawarte w rekomendacjach Poznańskiego Kongresu Kultury: chodzi o stworzenie mechanizmu (w postaci podmiotu czy programu koordynującego edukację kulturalną), który będzie mediował między instytucjami czy NGO’sami a oświatą. Potrzebna nam jest koordynacja, platforma informacyjna po to, żeby współpraca nie kończyła się na „wysyłaniu ulotek” oraz aby także miasto czy inny organizator miał aktywny udział w inicjowaniu, informowaniu i ewaluowaniu projektów edukacyjnych.

Joanna Szulborska-Łukaszewicz

Nie zgodzę się z opinią, że nie ma w Polsce polityki kulturalnej. Gdybyśmy przeanalizowali zmiany, jakie zaszły w zarządzaniu kulturą od 1989 roku, popatrzyli na funkcję ministerstwa ds. kultury czy samorządów w roku 1990 i dzisiaj, zobaczylibyśmy ogromny postęp. W latach 90. XX w. nie myśleliśmy o kulturze perspektywicznie, nie próbowaliśmy planować ani wpływów, ani wydatków, nawet w kilkuletniej perspektywie, działania

ministerstwa charakteryzowała doraźność – reagowano na skargi, zażalenia, rozwiązywano doraźne problemy sektora kultury, w tym instytucji kultury i konkretnych artystów. Zadania publiczne – choć u podstaw decentralizacji pozostawała zasada subsydiarności – państwo i samorządy realizowały głównie poprzez publiczne instytucje kultury, rzadko zlecając je organizacjom pozarządowym. Nieliczne tylko samorządy (w tym od 1994 roku Gmina Kraków) organizowały konkursy ofert, wyłaniając i wspierając w ten sposób projekty lokalnych społeczności (zawsze o wymiarze edukacyjnym, nie tylko artystycznym; choć metody edukacji były nieco inne – dziś dopiero w szerszym wymiarze preferuje się edukację jako współtworzenie).

Nie było przecież żadnych wyodrębnionych programów dofinansowań dla organizacji pozarządowych. Był ogrom życzeń. Począwszy od „Narodowej Strategii Rozwoju Kultury” w 2004 roku – pierwszego dokumentu, który zaowocował konkretnymi programami operacyjnymi w sferze kultury – wiele się przecież zmieniło. Oczywiście, pojawiły się dodatkowo środki unijne oraz środki na kulturę z Totalizatora Sportowego (od 2003 roku 20% z dopłat do gier liczbowych zasila w istotny sposób ministerialny Fundusz Promocji Kultury, z którego finansowane są programy operacyjne MKiDN).

Weźmy też pod uwagę, że uzgodnienie wspólnej polityki kulturalnej na poziomie państwa i samorządów jest bardzo trudne. Dziś spotykamy się w gronie zainteresowanych edukacją. Gdybyśmy jednak dyskutowali z ludźmi zainteresowanymi dziedzictwem kulturowym czy przemysłami kultury, czy doszlibyśmy do konsensusu? Każdy ciągnie „kołdrę” w swoją stronę. Trzeba lobbować, dyskutować. Mamy sporo dobrych rozwiązań, choć nie są jeszcze spójne.

Krystyna Danilecka-Wojewódzka

A ja się zgodzę: nie ma polityki kulturalnej, bo nikt nie chce wziąć za nią odpowiedzialności. Wśród nas też działa „metoda gorącego kartofla” – przerzucamy odpowiedzialność... Polityka kulturalna byłaby wtedy, gdyby instruktor pracujący w domu kultury wiedział, że jest bezpieczny: że jak podejmie określone działania, to przyniosą one określone efekty. Brak polityki wprowadza element chaosu. To prawda, wprowadzono wiele szczegółowych rozwiązań, ale to ciągle jest „niedrożne” i dopóki nie będziemy

mieli na poziomie ministerstw osób, które są kompetentne, żadnej polityki nie będzie.

Elżbieta Walkowiak

Brak też zaufania, a słowo „polityka” nabrało w naszych ustach pejoratywnego znaczenia. Jestem w trudnej sytuacji, ponieważ reprezentuję instytucję nadzoru, a nie jest tak, że nagle mogę zmienić status i regulamin kuratorium i zająć się czymś innym. Kontrola i ewaluacja ma służyć jednak dostarczeniu informacji i pozwolić na budowanie sieci współpracy pomiędzy szkołami i instytucjami kultury. Ważna jest kwestia informacji i dofinansowania – póki co, mam jeszcze w budżecie zagwarantowane pieniądze, ale nie wiem, jak będzie dalej. Rozmawiam z dyrektorami szkół i sądzę, że temat edukacji kulturalnej powinien stać się przedmiotem szerokiej dyskusji. To mogę obiecać. Jeśli będzie w Poznaniu potrzeba powołania zespołu ludzi, którzy zechcą pracować nad strategią rozwoju edukacji kulturalnej, to oferuję pomoc swoich pracowników.

Agata Grenda

Zwróciłabym tu uwagę jeszcze na jedną rzecz: nie tylko nikt nie chce wziąć odpowiedzialności, nie tylko brakuje zaufania. Brakuje też kompetentnych urzędników. Brakuje urzędników, którzy są aktywnymi odbiorcami kultury – którzy śledzą ją i są gotowi proponować nowe rozwiązania systemowe. Brakuje chęci do zmian – radni mają swoje partykularne interesy, bo chcą zostać ponownie wybrani w okręgu. Ci, którzy rozdają pieniądze i „wiedzą najlepiej, jak to zrobić”, też reprezentują silne, partykularne interesy konkretnych środowisk. Co się stało z Poznańskim Kongresem Kultury? Czemu w jego efekcie cały czas nie ma strategii? Raport, który dostałam, nie do końca spełnia oczekiwania, a rzeczywiście nie ma systemowej współpracy między Urzędem Miejskim a Urzędem Marszałkowskim w dziedzinie kultury. Potrzeba po prostu jak najwięcej mądrych ludzi.

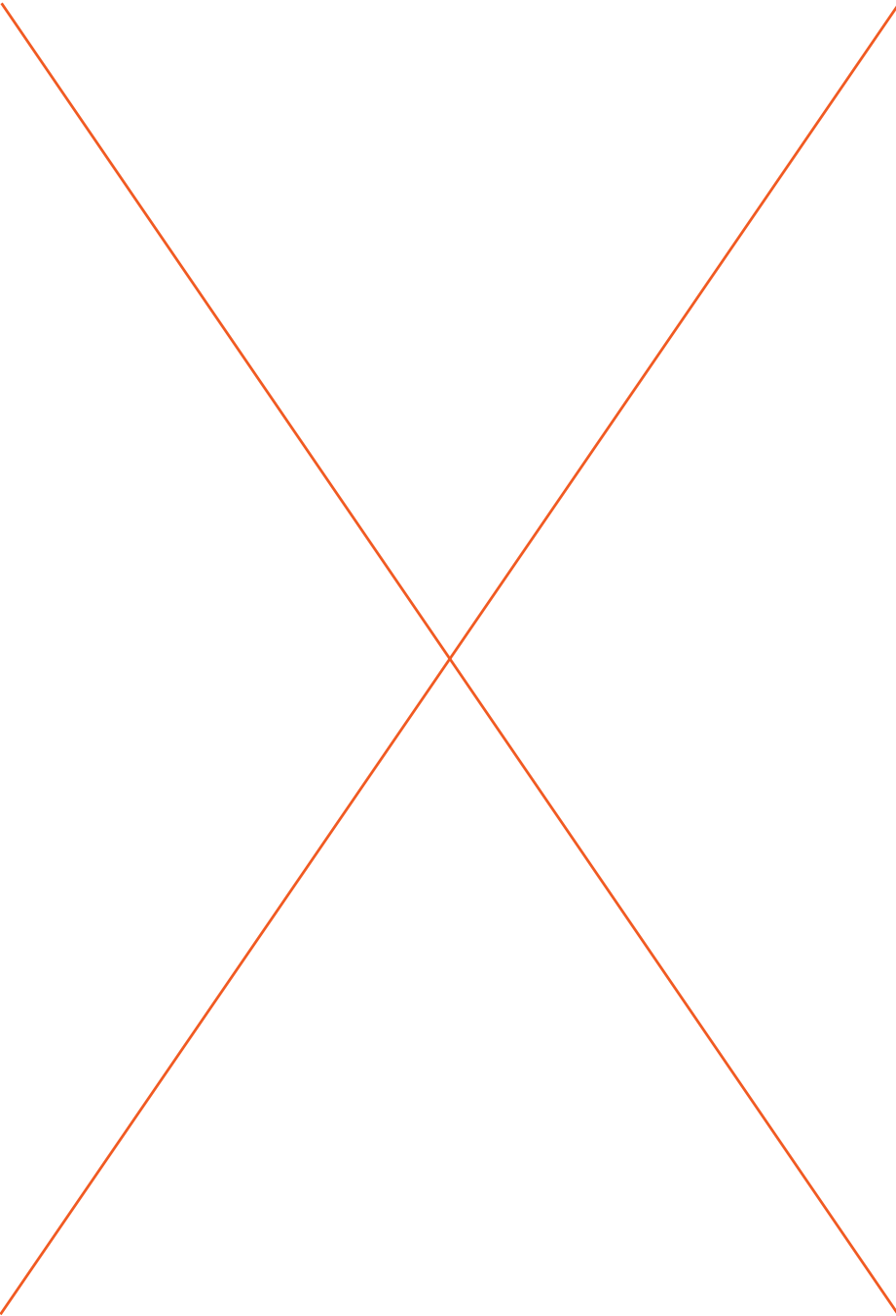
Robert Kaźmierczak

Obawiałbym się jednak tworzenia strategii jak książki, którą odstawiamy na półkę – a często z takimi dokumentami mamy do czynienia.

Ich żywotność jest tak krótka, jak szybko zmieniają się twórcy polityki. To nie jest tak, że samorządy nie mają polityki kulturalnej – jakąś mają, choć nierzadko chaotyczną. Nasza dyskusja pokazuje także, że powinniśmy odpowiadać na podstawowe pytania: co rozumiemy przez „kulturę”? Na ile samorząd powinien być sternikiem, a na ile wioślarzem? Urząd Miejski podejmuje teraz eksperyment – ogłaszając konkurs na organizację festiwalu i wydarzeń flagowych dla miasta w kryteriach ustaliliśmy: trzydzieści procent punktacji to wartość artystyczna, dwadzieścia to działania edukacyjne w ramach festiwalu. Dziś wiemy, że wbrew obawom wpłynęło pięćdziesiąt pięć ofert. Nie potrafię jeszcze ocenić ich jakości, ale jako samorząd świadomie wprowadziliśmy kryterium realizowania działalności edukacyjnej i wymagamy jej także od takich wydarzeń, jak „Malta” czy „Transatlantyk”, właśnie dlatego, aby nie było sytuacji, że będzie festiwal, ale nie będzie uczestników.

Marcin Poprawski

Bardzo dziękuję za udział w rozmowie. Takie spotkania muszą się odbywać częściej, abyśmy potrafili wzajemnie tłumaczyć język artystów, edukatorów i urzędników, samorządowców i menedżerów, żeby spróbować znaleźć wspólny słownik, to spotkanie miało taki charakter.



DOBRE
PROJEKTY

Poznańska konferencja stała się także miejscem prezentacji dobrych projektów i inicjatyw edukacyjnych. Obejmują one różne cele i formy pracy: dotyczą animacji społecznej i emancypacji grup marginalizowanych przez działania twórcze, integracji środowisk lokalnych, nowoczesnej edukacji muzealnej czy inkluzyjnej edukacji „przez sztukę”. Realizowane są w ośrodkach znanych już w Polsce z systematycznej, opartej na trwałych rozwiązaniach pracy, ale szukających wciąż nowych narzędzi, metod, języka. Kilkoro uczestników poprosiliśmy o prezentację swoich najlepszych projektów. Centrum Sztuki Współczesnej „Łaźnia”, Muzeum Sztuki w Łodzi, Muzeum Narodowe w Poznaniu czy CK Zamek to miejsca świadome roli edukacji kulturowej, a jednocześnie progresywne w przyjmowanych przez siebie metodach pracy. Pytamy na ich przykładzie: jakie warunki spełniać musi dobry program lub projekt edukacyjny? Co jest gwarancją powodzenia w działaniach edukacyjno-kulturowych: stojące za nimi koncepcja, temat, metody? Na czym polega dobra współpraca z publicznością instytucji i jak uwzględniać możliwości, oczekiwania i potrzeby uczestników kultury?

„Galeria Zewnętrzna Miasta Gdańska” a społeczna interakcja z udziałem sztuki

Jadwiga Charzyńska

Centrum Sztuki Współczesnej „ŁAŹNIA” w Gdańsku

Centrum Sztuki Współczesnej ŁAŹNIA, powstałe w 1998 roku w efekcie działań oddolnych na terenie Dolnego Miasta, dzielnicy zaniedbanej przez lata, w 2008 roku rozpoczęło prace adaptacyjne budynku dawnej Łaźni miejskiej w Nowym Porcie, wymagającym zdecydowanej pracy, aby powstrzymać postępującą dewastację tej części miasta. Zlokalizowanie instytucji w dzielnicach zarówno niedoinwestowanych, jak i borykających się z problemami społecznymi ukierunkowało nasze działania na podnoszenie kapitału społeczno-kulturowego tych zaniedbanych dzielnic Gdańska, co spowodowało, że nasz program wpisuje się w strategię Rozwoju Regionu oraz Programy Rewitalizacyjne.

Szczególną wagę przywiązujemy do wykorzystania narzędzi szeroko pojętej animacji społecznej. Jednym z ważnych celów instytucji jest budowanie miejsca otwartego na odbiorcę, przełamywanie stereotypów i barier dotyczących sztuki współczesnej, tworzenie sprzyjającego klimatu dla odbioru skomplikowanych zagadnień współczesnej kultury. W realizowanych przedsięwzięciach podejmujemy kwestie często dotyczące obowiązujących norm etycznych i społecznych, mamy nadzieję umożliwić publiczności zmierzenie się z jej wątpliwościami i marzeniami poprzez sztukę.

Celem najdłużej trwającego, rozpoczętego w 2004 roku projektu „Galeria Zewnętrzna Miasta Gdańska” jest stworzenie kolekcji trwałych dzieł sztuki w przestrzeni miejskiej. Do tej pory zrealizowanych zostało wiele projektów, które przyczyniają się do rewitalizacji zaniedbanych dzielnic Gdańska.

Na Dolnym Mieście istnieje już „LKW Gallery” (projekt Daniela Milohnica i Lexa Rijkersa), której znakiem rozpoznawczym jest zakleszczony pod wiaduktem TIR, a także przemieniające most, przejścia podziemne i przystanki, projekty: „Niewidzialna Brama”, przygotowany Front Studio z Nowego Jorku, „Staging Anonymous” Dominka Lejmana, „Undercover” Esther Stocker oraz „Krople Bursztynu” autorstwa Freda Hatta i Daniela Schlapfera. Ostatnia z wymienionych realizacji stanowi element projektu badawczego dotyczącego technologii LED, realizowanego przez Urząd Miejski w Gdańsku. Tym działaniem zakończyliśmy zagospodarowanie terenu w otoczeniu LKW Gallery.



Obecnie swoją aktywność poszerzyliśmy o współpracę z nowo powstającą inwestycją – Pomorską Koleją Metropolitalną. Mamy za sobą rozstrzygnięty jeden konkurs, przygotowujemy się do następnego.

Obiekty Galerii Zewnętrznej skupiają wokół siebie różnorodne formy aktywności. W studio LKW Gallery (projekcie nagrodzonym w I edycji konkursu GZMG) i w przestrzeni Dolnego Miasta realizowane są coroczne edycje programu edukacyjnego – czyli trwający od maja do października cykl warsztatów artystycznych skierowanych do dzieci, młodzieży, a od 2011 roku też do dorosłych mieszkańców Dolnego Miasta i reszty Gdańska, a także projekty artystyczne realizowane w ramach festiwali, na przykład „Space Fest!, Dolne Miasto na Żywo!”

Działania przygotowywane są w oparciu o model partycypacji społecznej, w którym proces rewitalizacji nie ma wyłącznie charakteru zewnętrznej architektonicznej interwencji, ale poddawany jest wewnętrznym ruchom związanym z działaniami mieszkańców. Oddolnym akcjom społecznym służy choćby cykl „Metamorfozy Miasta”, którego podstawowym



założeniem jest takie wyzyskanie energii społecznej, by możliwe było wprowadzanie realnych i symbolicznych zmian w przestrzeni miejskiej oraz równolegle w świadomości mieszkańców, bez naruszenia integralności charakteru lokalnego życia. Dwudniowy festiwal artystyczny „Cud nad Martwą Wisłą”, poświęcony ogrodnictwu, lokalnej dobrej żywności i spacerowaniu, zrealizowany w ramach „Galerii Zewnętrznej Miasta Gdańsk”, został wybrany przez Narodowe Centrum Kultury do Ogólnopolskiej Giełdy Projektów 2013.

Edukacja to niezbędny element każdej instytucji misyjnej. Sukces obliczony na efekt społeczny wymaga szacunku dla odbiorcy i wiary w jego potencjał. Podsumowując naszą wizję, posłużę się cytatem z poznańskiej konferencji zorganizowanej w listopadzie 2011 roku, który doskonale oddaje nasze (zespołu Łaźni) wyobrażenie nowoczesnej instytucji kultury: „Kultura nie jest dla wszystkich, ale – jest dla każdego. I ma za zadanie każdemu z nas – a nie tylko «kompetentnym kulturalnie» wybraćcom – stwarzać szansę na spełnienie naszego osobistego potencjału”.





Ankieta krytyczna 2013, czyli partycypacja w Noc Muzeów

Leszek Karczewski

Dział Edukacji – Muzeum Sztuki w Łodzi

Salę *Neoplastyczną* zaprojektował Władysław Strzemiński, by od 13 czerwca 1948 roku, wraz z otwarciem powojennej siedziby Muzeum Sztuki w Łodzi przy ul. Więckowskiego 36, prezentować w niej dzieła pochodzące ze zgromadzonej w latach 30. XX wieku Międzynarodowej Kolekcji Sztuki Nowoczesnej grupy „a.r.”. Spójna stylistycznie ze zbiorem konstruktywistycznych i neoplastycznych prac, zwieńczyła ona jednocześnie chronologiczną i ewolucyjną narrację ekspozycji, wykładającej historię sztuki europejskiej. Od 2008 roku, gdy trzon kolekcji przeniesiono do budynku ms² przy ul. Ogrodowej 19, *Sala...* stała się punktem odniesienia do prac współczesnych artystów. Dzieła m.in. Nairy Baghramian, Daniela Burena, Liama Gillicka, Igora Krenza czy Moniki Sosnowskiej krytycznie dialogują z *environment* Strzemińskiego.

Toteż praca edukacyjna podczas Nocy Muzeów 2013 z wystawą *Sala Neoplastyczna. Kompozycja otwarta* (kurator: Jarosław Suchan) zakładała szczególne „warunki brzegowe”: liczną publiczność wobec niezwykle skromnej ilościowo, za to świetnie znanej ekspozycji. Mój projekt *Ankieta krytyczna 2013* proponował zatem widzom powtórzenie gestu artystów wobec Strzemińskiego, to jest krytycznego dialogu, na licencji artystycznej, jednak już nie z *Salą...*, ale otaczającymi ją dziełami Baghramian, Burena, Gillicka, Krenza i Sosnowskiej. Zaproponowałem rodzaj badania opinii publicznej o sensie tych wizualnych apokryfów; odpowiedzi przybrały formę instalacji, bliźniaczych wobec dzieł artystów. Jedyne pytanie – inkluzyjne, bazujące na codziennym doświadczeniu widzów, takie samo przy każdej pracy – dotyczyło skojarzeń. Tym, co różniło pięć mikro-warsztatów, była zasugerowana plastyczna forma wypowiedzi.

I tak: *Projekt dla Sali Neoplastycznej* Nairy Baghramian z 2011 roku odtwarza sądową salę przesłuchań: ażurowa, organiczna konstrukcja barierek, w której majaczą cienie barw podstawowych, osacza wkraczających w nią widzów. Widzowie umieszczali komentarze na organicznych bryłach gniecionych własnoręcznie z białego papieru, łącząc je zgodnie z asocjacjami białą, tekstylną taśmą. *Hommage à Henryk Stażewski* Daniela Burena z 2009 roku jest chatką o rzucie kwadratu o symetrycznej, modularnej konstrukcji ścianek; tworzy tym samym *environment* dla prac Henryka Stażewskiego. Tu ankietę budowały paski papieru w barwach Burena:



fot. Anna Taraska-Pietrzak

bieli, błękitu, czerwieni i czerni. Praca *Struktura prototypowa* Liama Gillicka z 2011 roku to układ dwudziestu metalowych elementów o prostych, zgeometryzowanych, prostopadłościennych kształtach wykonanych z lakierowanego aluminium, *quasi*-pudełek sugerujących użytkowe przeznaczenie. Widzowie także składali pudełka, do których – jak do urn wyborczych – wrzucali zwitki krepiny w kolorach wykorzystanych przez Gillicka. Igor Krenz w wideointerwencji *Prostowanie skrzywienia* z 2008 roku sfilmował fragment *Sali Neoplastycznej* pod kątem, a potem, by zadośćuczynić obsesji pionów i poziomów w podziale wnętrza, przechylił cały monitor. Także widzowie, instalując do stojącego pośrodku drążka wstążki pod różnym kątem, mogli zakwestionować bądź potwierdzić geometryczne wybory Krenza. Wreszcie *Wejście-Ursus* Moniki Sosnowskiej z 2012 roku to czarna, stalowa rekonstrukcja wejścia do niefunkcjonującej fabryki w Radomiu w skali 1:1, nieużyteczna także dlatego, że zdeformowana, zgnieciona. Publiczność odpowiadała konstrukcjami z czarnych słomek, łączonych czarną taśmą izolacyjną. Za każdym razem medium działania było, z jednej strony, podporządkowane pracom artystów, z drugiej zaś – idiosynkratyczne



fot. Anna Taraska-Pietrzak



fot. Anna Taraska-Pietrzak

i niestereotypowe, pozwalające na swobodną twórczą ekspresję, wykluczającą kanoniczną ewaluację efektów.

Liczba odpowiedzi i połączeń z dialogicznymi głosami innych zwiedzających szła w setki – już samo to wykluczało możliwość cenzury zdań publiczności. Chcę jednak podkreślić, że działanie to zostało zaprogramowane jako koniecznie otwarte na negatywne odpowiedzi – tak wobec instytucji muzeum, jak i sztuki współczesnej. Nawet wulgarne słowa pozostawały na miejscu przez całą Noc Muzeów. W ten sposób widzowie zostali obdarzeni etyczną współodpowiedzialnością za kształt działania edukacyjnego: ich reaktywny głos, włączony na równych prawach w przebieg warsztatu, stawał się przedmiotem refleksji i reakcji kolejnych widzów, często krytycznej już nie wobec dzieła, lecz upublicznionych opinii.

Działanie *Ankieta krytyczna 2013* jest przykładem praktyki partycypacyjnej w codziennej pracy edukacyjnej Muzeum Sztuki w Łodzi, w której wizyta gościa staje się okazją do uważnego wysłuchania jego opinii o muzeum i sztuce. Oznacza wszak, że zgadza się on z wartością muzeum i sztuki jako takiej; nie jest to tożsame z zachwytem nad konkretną ekspozycją i konkretnym dziełem. Nawet krytyczna opinia musi zostać „wysłuchana”: należy stworzyć możliwość jej wypowiedzenia. To warunek podstawowy społecznie odpowiedzialnej edukacji muzealnej. A ideałem: działanie edukacyjne, które zakłada wyrażenie przez uczestników potencjalnej dezaprobaty wobec proponowanej sytuacji muzealnej, wystawieniowej i edukacyjnej.



fot. Anna Taraska-Pietrzak

Interdyscyplinarny projekt *Święto wiosny* <6,6/66>

Iwona Pasińska
Movements Factory

Zaprezentowany w ramach Rezydencji Artystycznej 29 maja 2013 roku w Centrum Kultury Zamek w Poznaniu spektakl *Święto wiosny* <6,6/66> był efektem wielomiesięcznych spotkań warsztatowych, prowadzonych dla amatorów: seniorów 66+ oraz juniorów poniżej 6 roku życia. Artystyczno-edukacyjne zajęcia w podstawowym założeniu miały uruchamiać kreatywną postawę uczestników projektu. Warsztaty, ukazując pojęcia i zasady funkcjonujące w obszarze teatru, stymulowały jednocześnie próby eksperymentu z własnym ciałem i głosem. Priorytetem programu była twórcza aktywizacja uczestników na trzech płaszczyznach: motorycznej, plastycznej i muzycznej w grupach, dla których już lub jeszcze nie istnieje edukacja wywołująca czynne i polemiczne nastawienie do sztuk performatywnych.

Pretekstem kulturowym przedsięwzięcia było uczczenie 100-lecia *Święta wiosny* Igora Strawińskiego. W XXI-wiecznym, nowym czytaniu praruskiego mitu pojawić się miała dyskursywna forma jego trzech warstw: choreograficznej, wizualnej oraz muzycznej. Ponadto nowa interpretacja miała być efektem indywidualnej pracy zarówno seniorów, jak i juniorów. Przedsięwzięcie podzielone zostało na dwa etapy: warsztaty oraz próby. Etap pierwszy projektu poprzedzony został castingami, z których wyłoniono 24 uczestników powyżej 66 roku życia oraz 12 dzieci poniżej 6 roku życia. Trzygodzinne zajęcia dla seniorów oraz godzinne dla juniorów odbywały się raz w tygodniu przez trzy miesiące i służyły poznawaniu elementarnych narzędzi pracy nad motoryką ciała (m.in.: kierunki, płaszczyzny oraz poziomy przebiegu ruchowego, dynamika ruchu, tempo, rytm, formy ciała, kompozycja ciała w przestrzeni, praca z ciałem własnym, dialog ciał, jakości i stopniowanie ekspresji), muzyką (m.in.: melodia, rytm, głos, wielogłos, dźwięk, harmonia, tempo) oraz plastyką (m.in.: kolor, faktura, wzór, kształt, materiał, projektowanie i tworzenie rekwizytów, kostiumów oraz makiet do projekcji). Tworząc zarazem zbiór środków ułatwiających inicjację własnego, twórczego badania, pozwoliły one równocześnie w drugiej fazie projektu – na etapie prób, trwającym miesiąc (odbywającym się trzy razy w tygodniu także w trzygodzinnych setach) – wykorzystywać je w praktyce współtworzenia spektaklu.

W konsekwencji uczestnicy projektu zbudowali od podstaw dzieło, które całkowicie wynikało z ich dynamicznej postawy, a które stanowiło miało aktualny i artystyczny komentarz do dzieła Strawińskiego. Pomyśły, propozycje oraz twórcza praca warsztatowiczów pozwoliły stworzyć im: rekwizyty, tło scenograficzne (animacja poklatkowa), kostiumy, choreograficzne wypełnienia dramaturgii ruchu oraz oprawę dźwiękową. Projekt zwińczył spektakl *Święto wiosny* <6,6/66>, ukazujący zarówno kreatywny potencjał najstarszych i najmłodszych uczestników życia społecznego, jak i nową – na miarę XXI wieku – interpretację mitu ofiary.

Celem autorki projektu było wzniecić w uczestnikach aktywną i twórczą postawę wobec sztuki, kształtującą umiejętność jej przeżywania, doznawania oraz kreowania. Czynnikiem kierującym wspólnie działaniem było otwarcie dyskusji dotyczącej współczesnego stosunku do tematu spychanego poza obręb społecznego dyskursu – śmierci. Pytania, które formułowano w trakcie procesu, wynikały z obserwacji zmian towarzyszących otaczającej nas rzeczywistości. Osią spektaklu była problematyka wydłużania ludzkiego życia oraz związane z nią obecne kontrowersyjne działania. Użycie dramaturgicznej konstrukcji, oscylującej wokół tematów wypieranych z przestrzeni publicznej (np. „części wymienne” ludzkiego ciała), miało sprowokować widzów do zadawania pytań o logikę i sens życia poza normami wyznaczanymi przez naturę.

Projekt *Święto wiosny* <6,6/66> udowodnił, iż edukacja artystyczna, stymulująca twórczą inwencję i czynną postawę podczas zajęć, może przebiegać w każdej grupie wiekowej oraz niezależnie od płci, umiejętności i wykształcenia uczestników. Doświadczenie teatru poprzez artystyczny eksperyment kształtuje umiejętność abstrakcyjnego myślenia oraz postrzegania zjawisk towarzyszących sztuce i kulturze. Staje się również bodźcem uaktywniającym kognitywistyczne podejście do własnych przeżyć i doświadczeń w życiu codziennym. Intencją autorki przedsięwzięcia było bowiem stworzenie warunków inicjujących wśród uczestników twórczą i czynną postawę, zdolną wyjść poza ramy samego projektu.



Merytoryczne przeprowadzenie dyskusji z oryginałem:

Święto wiosny <6,6/66>

Święto wiosny – wersja oryginalna I. Strawieńskiego:

Część I. Adoracja ciała /// Pocałunek ziemi

scena 1 - Introdukcja /// Introdukcja

scena 2 - Adoracja ciała /// Taniec młodych dziewcząt

scena 3 - Rytuał uprowadzenia /// Rytuał uprowadzenia

scena 4 - Wiosenne korowody /// Wiosenne kręgi

scena 5 - Dance macabre /// Rytuał dwóch plemion

scena 6 - Pochód najmądrzejszych /// Procesja najmądrzejszego

scena 7 - Przedmioty kultu /// Uobecnianie tańcem ziemi

Część II. Ofiary /// Poświęcenie

scena 1 - Introdukcja /// Introdukcja

scena 2 - Kult narządów /// Tajemnicze gry dziewcząt

scena 3 - Honorowanie wybranych /// Piętnowanie wybranej

scena 4 - Zmory przyszłości /// Wołanie przodków

scena 5 - Piętnowanie honorowanego /// Rytualne działania przodków

scena 6 - Złożenie ofiar /// Uświęcony taniec

Realizatorzy projektu:

autor koncepcji, kompozycja ruchu: Iwona Pasińska;

kompozycja wizualna: Monika Kuczyniecka;

kompozycja dramaturgii: Radek Wysocki;

kompozycja dźwięku: Zbigniew Kozub;

realizacja dźwięku: Dawid Janczak;

asystenci choreografa: Duško Stamenić, Piotr Chudzicki;

produkcja: Alina Kubiak

pomoc organizacyjna: Monika Zembrzycka, Barbara Ciach

dokumentaliści: Edyta Pietrowska, Marek Grabowski

organizator, producent: CK Zamek

współproducent: Fundacja Movements Factory

performerzy:

– seniorzy: Tadeusz Anioła, Janina Bela, Andrzej Figiel, Bogdana Gąsior, Jagoda Jarzyna, Anna Jurewicz-Jastrząb, Jadwiga Koprowiak, Maja Kubaszewska-Rogal, Emilia Landskowska, Ilona Lewandowska, Róża Łakatosz, Aleksandra Nikodem, Barbara Nowak, Małgorzata Okulicz-Kozaryn, Jadwiga Pawelczak, Halina Pieszak, Józefa Pieszak, Halina Puciłowska, Janina Rozmus, Urszula Różycka, Krystyna Rydz, Teresa Sałamaszek, Hanna Wojciechowska, Maria Wojcieszewska

– juniorzy: Weronika Czempińska, Zuzanna Grzędzińska, Letycja Jacyna, Janina Milejczak, Emilia Panek, Klara Szymkowiak, Antonio Świrko, Oskar Wierzejewski, Zuzanna Wólczyńska.





Edukacyjny projekt partycypacyjny *Co ma korona do wiatraka? Niderlandy* w Muzeum Narodowym w Poznaniu, 10 maja – 14 lipca 2013 roku

Beata Salamon

Muzeum Narodowe w Poznaniu

Pionierski w skali polskiej projekt partycypacyjny, zrealizowany w Muzeum Narodowym w Poznaniu w formie wystawy edukacyjnej pod tytułem *Co ma korona do wiatraka? Niderlandy*, przygotowany został w bardzo krótkim czasie. W połowie września 2012 roku pojawił się pomysł, a wystawa została otwarta 10 maja 2013 roku i trwała do 14 lipca 2013 roku.

Do tworzenia wystawy, będącej sercem projektu, od samego początku zostało zaproszone grono ośmiu nauczycielek wielkopolskich szkół, które były reprezentantkami docelowej grupy odbiorców, jaką stanowili wspólnie: nauczyciele i ich uczniowie. Grupa fokusowa składała się z pedagogów, którzy uczestniczyli w organizowanych od 2006 roku przez Muzeum, wspólnie z poznańskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli, całorocznych seminariach pod tytułem *Ze sztuką przez wieki*. Dzięki temu współpracowaliśmy z osobami fascynującymi się sztuką i edukacją muzealną oraz – co równie istotne – przygotowanymi do podjęcia takiego wyzwania. Najważniejszym założeniem tego projektu było, ze strony Muzeum, otwarcie się na spojrzenie widzów, reprezentowanych przez uczestników przedsięwzięcia, i chęć uwzględnienia go w procesie tworzenia wystawy. Ze strony nauczycieli zaś istotnym celem było zarówno uczestniczenie w procesie tworzenia wystawy, a co za tym idzie – zdobycie nowych doświadczeń, jak i poznanie, a następnie kompleksowe wykorzystanie możliwości edukacyjnych, jakie oferuje szkole muzeum. W wyniku pracy zespołu kuratorskiego powstała ze zbiorów Muzeum Narodowego w Poznaniu interaktywna wystawa edukacyjna. Jej koncepcja zakładała pobudzenie widzów do odszukiwania związków między kulturą niderlandzką złotego wieku a polską, oraz odniesienie tej wiedzy do czasów i relacji współczesnych. Muzealna publiczność, poprzez aranżację, teksty i zadania edukacyjne, została zaproszona do samodzielnego poszukiwania znaczeń kryjących się w pokazywanych eksponatach i do rozstrzygania problemowych zagadnień, które były przed nią stawiane. Wystawa miała układ tematyczny. Idea domu mieszczańskiego, z którego człowiek wychodzi na świat, była osią, wokół której zbudowana była sama koncepcja i – co za tym idzie – aranżacja.



Z wnętrza domu widz przechodził do wyodrębnionych przestrzeni, reprezentujących istotne sfery życia człowieka: kościoła, karczmy, portu i pejzażu.



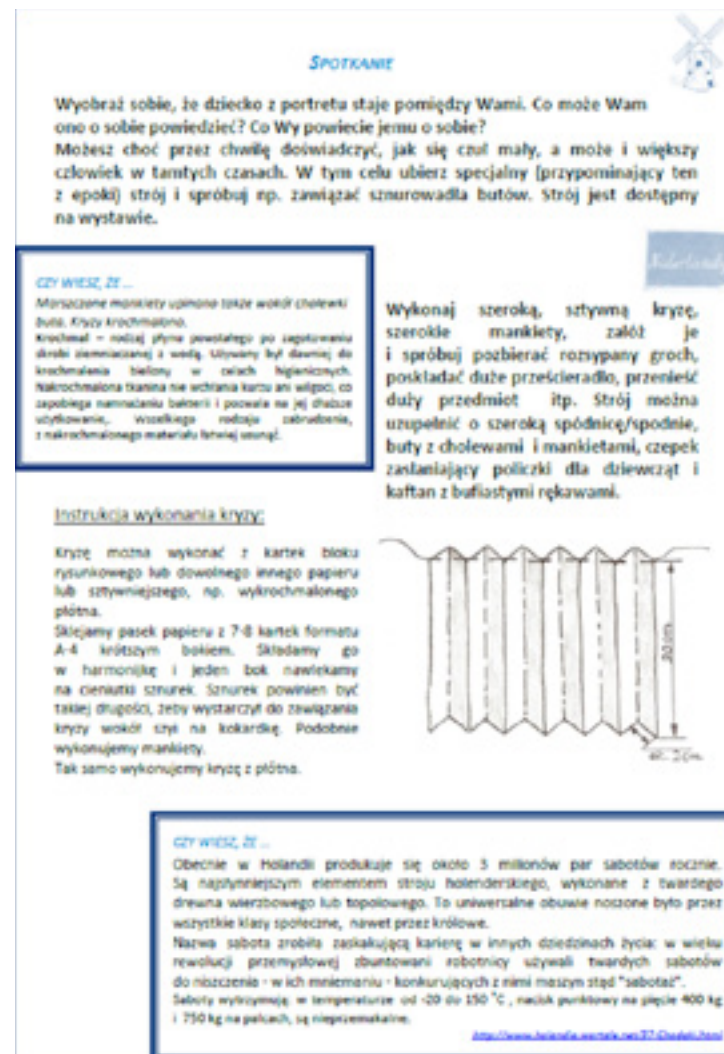
Muzealnym eksponatom, reprezentującym najróżniejsze dziedziny sztuki, towarzyszyły umieszczone w przestrzeni wystawy rekwizyty edukacyjne, dzięki którym widz miał możliwość wielozmysłowego doświadczania poruszanej problematyki. Takie ich umieszczenie pobudzało wyobraźnię, zwłaszcza dzieci, i pozwalało na budowanie własnych skojarzeń i kontekstów w stosunku do oglądanych dzieł. Brak sztucznego podziału na przestrzeń eksponatów i przestrzeń rekwizytów spełniał ważne założenie tej wystawy, jakim było spójne, edukacyjne potraktowanie całości ekspozycji.



Główną część wystawy poprzedzała sala o podtytułach *Prolog – Biuro Podróży*, w której umieszczona została przestrzeń do działań plastyczno-literackich. Miały one charakter ewaluacyjny. Publiczność mogła m.in. wypisywać na ścianie swoje skojarzenia z Niderlandami, obok wisiały „podpowiadające” plakaty turystyczne, można było tworzyć rymowanki inspirowane tematyką wystawy czy uzupełnić wzór koronki o swoje rysunkowe refleksje.

Integralną część projektu partycypacyjnego stanowiły przygotowane przez zespół nauczycieli materiały edukacyjne w postaci konspektów lekcji, kart pracy, pytań, zagadek, które zostały umieszczone na stronie internetowej. Nauczycielski zespół projektowy zawarł w nich kompendium pomysłów na to, jak można wykorzystać muzealną wystawę edukacyjną w pracy w szkole. Materiały te łączyły w sobie wieloletnie doświadczenie pracy z uczniami z nowo nabytymi kompetencjami, związanymi z uczestnictwem w procesie tworzenia wystawy muzealnej. Dzięki

temu były osadzone w realiach konkretnej przestrzeni i dawały praktyczne podpowiedzi, jak można pracować z uczniami na wystawie. Materiały były podzielone na trzy grupy: zadania do wykonania w domu przed wizytą w muzeum, takie, które można było zrealizować jedynie na wystawie, oraz podsumowujące materiały do działań po obejrzeniu ekspozycji.



Przykładowa karta pracy przygotowana przez nauczycieli.

Materiały przygotowane przez nauczycieli funkcjonowały kompatybilnie z umieszczonymi w każdej części ekspozycji krótkimi tekstami, skupionymi nie tyle na samych eksponatach, ile na kontekstach kulturowych czy historycznych, z którymi się one wiązały. Przykładowo zbiór holenderskich naczyń stołowych nie został opisany z punktu widzenia wartości artystycznej, lecz z uwagi na ich rolę i zastosowanie w ówczesnym życiu codziennym. W ten sposób widz nieposiadający wiedzy historycznej mógł, z jednej strony, podziwiać same obiekty, z drugiej – opisy pozwalały mu lokować je w określonych ramach. Jednocześnie każdy mógł zwiedzać wystawę według przez siebie wybranego klucza i czytanie tekstów nie było niezbędne do rozumienia idei ekspozycji.

Ważną częścią wystawy, wpływającą na odbiór publiczności, były stawiane jej pytania, przygotowane wspólnie przez zespół projektowy. Miały one na celu pomóc postrzegać prezentowane obiekty bardziej indywidualnie i intymnie. Cały projekt partycypacyjny, w tym oczywiście wystawa, z założenia swego był wielopoziomowy. Osobom nieznającym kultury i historii Niderlandów przybliżał podstawowe zagadnienia z tego zakresu, natomiast bardziej zorientowany widz odnajdował w przestrzeni wiele elementów, które odwoływały się do jego erudycji, jak chociażby nawiązania do twórczości Pieta Mondriana.

Zrealizowany w Muzeum Narodowym w Poznaniu edukacyjny projekt partycypacyjny cieszył się wielkim zainteresowaniem widzów, ale przede wszystkim otwierał, przed polskimi muzealnikami, nowe możliwości świeżego i kreatywnego kontaktu z publicznością oraz zachęcał do czerpania od niej inspiracji i impulsów do tworzenia mądrych i wszechstronnych wystaw.

Zespół tworzący edukacyjny projekt partycypacyjny *Co ma koronka do wiatraka? Niderlandy* w Muzeum Narodowym w Poznaniu

Koncepcja

- dr Marcin Szelaąg, Dział Edukacji Muzealnej Muzeum Narodowego w Poznaniu – pomysł, aranżacja, kierownik projektu
- Współpraca
- Beata Salamon, Piotr Szaradowski, Dział Edukacji Muzealnej MNP

Zespół partycypacyjny

- Justyna Antkowiak, Zespół Szkół im. O. Mariana Żelazka w Chludowie, Filia w Gołęczewie, nauczyciel nauczania zintegrowanego
- Magdalena Banaszak, Prywatna Szkoła Podstawowa i Gimnazjum Gaudium et Studium w Poznaniu, wicedyrektor ds. dydaktycznych, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i języka polskiego
- Olga Gałuszek, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu, nauczyciel konsultant, specjalizacja: język polski, edukacja muzealna, innowacje i eksperymenty pedagogiczne
- Maria Kaiser, Poznańska Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I stopnia nr 1 im. Henryka Wieniawskiego w Poznaniu, nauczyciel języka niemieckiego; Prywatna Szkoła Podstawowa Gaudium et Studium w Poznaniu, wychowawca
- Agnieszka Leszczyńska, Szkoła Podstawowa nr 5 im. Romualda Traugutta w Poznaniu, nauczyciel religii i historii
- Renata Posieczek-Cierpiełek, Zespół Szkół Budownictwa nr 1 w Poznaniu, nauczyciel języka polskiego oraz doradca metodyczny nauczycieli języka polskiego w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu
- Beata Springer, Gimnazjum nr 2 im. Jana Kochanowskiego w Murowanej Goślinie, nauczyciel plastyki
- Joanna Wieczerzycka, I Liceum Ogólnokształcące im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, nauczyciel języka polskiego

SŁOWA
W UŻYCIU

Publikacją *Poręcznika* chcemy zainaugurować dyskusję na temat języka, którym posługujemy się na co dzień na opisanie działań edukacyjno-kulturowych. „Słowa w użyciu” to zaproszenie do współtworzenia interaktywnego słownika pojęć kluczowych, których definicje będą negocjowane oraz modyfikowane z czasem, w miarę gromadzenia doświadczeń praktycznych i narastania refleksji wokół nich. Punktem wyjścia tego pomysłu jest, diskutowany przez nas podczas listopadowego spotkania, stan polisemii (charakteryzowany przez Marka Krajewskiego w wystąpieniu otwierającym konferencję) – wieloznaczności pojęć, używanych na opisanie naszych działań oraz wielości stojących za nimi koncepcji, modeli pracy, wyobrażeń i oczekiwań. „Słowa w użyciu” nie są jednak próbą wprowadzenia jednoznaczności tam, gdzie króluje różnorodność, uprzywilejowania jednego sposobu myślenia kosztem innego. Wręcz przeciwnie – chcemy, aby nasz słownik był „w użyciu”, by działał, dlatego niniejsza część publikacji znajduje rozwinięcie na stronie internetowej CPE w postaci interaktywnego narzędzia, dzięki któremu zestaw pojęć będzie stale rozbudowywany, a definicje tworzone będą w żywej dyskusji z użytkownikami. Chcemy, aby „Słowa w użyciu” pokazywały zmiany w myśleniu o edukacji kulturowej, a zarazem, aby zmiany te wywoływały. Na początek proponujemy cztery pojęcia, których pola semantyczne nieustannie nakładają się i krzyżują: uczestnictwo w kulturze, animacja kulturowa, edukacja kulturowa oraz edukacja artystyczna. Proponowane tu definicje obejmują oczywiście najpowszechniejsze i najbardziej popularne sposoby ich rozumienia oraz stojące za nimi tradycje myślenia i nowe, wypracowywane właśnie koncepcje. Jednocześnie: są deklaracją naszego własnego rozumienia problemów i wyzwań, jakie stoją dziś przed edukacją kulturową, a które proponujemy Państwu do dyskusji. Zapraszamy więc wszystkich do współtworzenia słownika.

Uczestnictwo w kulturze

Marek Krajewski

Co to jest uczestnictwo w kulturze?

Istnieją dwa tradycyjne sposoby ujmowania uczestnictwa w kulturze. **Po pierwsze** te, w których proces ten rozumiany jest jako *robie ni czegoś* z zasobami kultury. Najczęściej, jak w przypadku definicji używanych na potrzeby publicznych statystyk kultury, uczestnictwo w kulturze to po prostu korzystanie (konsumpcja) z zasobów kultury, tworzonych przez różnorodne instytucje kultury, ewentualnie również amatorskie tworzenie tych zasobów¹. W innych podejściach uczestnictwo w kulturze to tworzenie, odbiór, interpretacja różnorodnych przekazów, a więc działalność polegająca na manipulowaniu semiotycznymi zasobami kultury². Kiedy indziej jeszcze i w najszerszym ujęciu, kulturowa partycypacja to „[...] 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”³. **Po drugie**, są to te ujęcia, w których kultura jest traktowana jako rodzaj płynu, w którym zanurzona jest jednostka, zaś uczestnictwo w niej utożsamia się z byciem człowiekiem, stanowi nieodzowny atrybut ludzkiego sposobu bycia, prawo, którego realizacja decyduje o tym, czy może on w pełni rozwijać swój gatunkowy potencjał⁴. Charakterystyczne dla tego drugiego ujęcia jest to, iż kultura jest w nim rozumiana w sposób niezwykle szeroki, antropologiczny – jako specyficzny sposób życia człowieka. Kultura to więc

1. Zob. *Cultural statistics. Edition 2011*, Eurostat, 2011 [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-32-10-374/EN/KS-32-10-374-EN.PDF], A. Morrone, *Guidelines for measuring cultural participation*, UNESCO Institute for Statistics 2006 [<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/culpart06.pdf>]; U. Przybyszewska, *Przemiany uczestnictwa kulturalnego społeczeństwa polskiego w świetle badań socjologicznych*, Instytut Kultury, PWN, Warszawa 1982.

2. Taki sposób ujmowania uczestnictwa w kulturze znajdziemy w pracach Antoniny Kłoskowskiej (*Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1983; *Společné ramy kultury*, PWN, Warszawa 1972).

3. A. Tyska, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, PWN, Warszawa 1971, s. 122.

4. Do takiego ujęcia zbliża się w swojej *Socjologii kultury* Marian Golka (Wyd. Nauk. Scholar, Warszawa 2008), gdy określa interesujący nas tu proces mianem „bycia w kulturze” (s. 120), ale w dalszej części książki ujęcie to ewoluje w kierunku tych, które bliższe są pierwszemu typowi koncepcji tego procesu. Jak pisze autor, uczestnictwo w kulturze to „wszelki kontakt człowieka z wytworami kultury oraz zachowaniami kulturowymi, a tym samym bezpośredni lub pośredni kontakt z innymi ludźmi. Kontakt ten polega na używaniu wytworów kultury, na przyswajaniu, odtwarzaniu i wytwarzaniu tkwiących w nich wartości, na podleganiu obowiązującym w kulturze wzorom, a także na tworzeniu nowych jej wytworów i wartości oraz zachowań” (s. 122).

nie tylko sztuka, działalność artystyczna czy obyczaje, ale to wszystko co sprawia, iż człowiek żyje inaczej niż pozostałe stworzenia. To nasz wyjątkowy sposób adaptowania się do rzeczywistości, podstawowe narzędzie, które zapewnia nam przewagę nad światem zwierzęcym i przyrodniczym.

Proponujemy też ujęcie trzecie, silnie powiązane z drugim z wyżej wymienionych. Zgodnie z nim uczestnictwo w kulturze można rozumieć jako oddziaływanie pewnego elementu (jednostki, grupy, ale też przedmiotu, organizmu żywego, itp.) na sposób powiązania ze sobą części konstytuujących określoną zbiorowość⁵.

Jak można zauważyć, definicja ta opiera się na założeniu, iż w kulturze uczestniczą nie tylko ludzie, ale też przedmioty, organizmy żywe, budynki i pojazdy. Wszystkie one bowiem wpływają na to, jaki charakter mają stosunki i relacje tworzące daną zbiorowość. Doskonale to widać w dwu poniższych przykładach, które pozwolą lepiej zrozumieć proponowaną przez nas koncepcję uczestnictwa w kulturze.

Przykład pierwszy: w trakcie przedstawienia prezentowana jest nie tylko sztuka teatralna, ale powstaje też z b i o r o w o ś ć. Sytuacja ta może zaistnieć, ponieważ uczestniczą w niej aktorzy, obsługa techniczna i publiczność, ale również dzięki temu, że istnieje budynek, w którym mieści się teatr, oświetlenie, przedmioty stanowiące scenografię. Każdy z tych elementów wpływa na to, jak przebiega przedstawienie, wnosi swój wkład w to, by mogło ono się odbyć. Będzie ono przebiegać nieco inaczej również wtedy, gdy w sali będzie zimno, gdy zabraknie prądu, gdy któryś z widzów będzie próbował zakłócić spektakl. To oddziaływanie nazywamy właśnie u c z e s t n i c t w e m – słowo to bowiem oznacza zarówno „brać w czymś udział”, jak i „kształtować to, czego jest się częścią”.

Przykład drugi: osiedlowa społeczność buduje plac zabaw. Efektem wspólnej pracy mieszkańców jest nie tylko miejsce, w którym będą mogły spędzać czas dzieci, ale też więzi społeczne, lepsze poznanie się nawzajem, zwiększająca się świadomość sąsiadów, iż razem mogą więcej.

5. M. Krajewski, *W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze*, „Kultura i Społeczeństwo” 2013, nr 1, s. 29-67.

Współdziałanie, które podjęli, było możliwe nie tylko dlatego, że ktoś do niego zachęcił, ale również dlatego, że znaleziono pieniądze na materiały budowlane, że każdy przyniósł narzędzia, że pracujący dzielili się jedzeniem i piciem, a całą akcję opisały media, wzmacniając entuzjazm społeczności. Budowa placu zabaw przeciągałaby się w czasie albo nie doszłaby w ogóle do skutku, gdyby zabrakło któregoś z tych elementów – każdy z nich u c z e s t n i c z y ł więc w tej specyficznej sytuacji, wpływając na jej przebieg.

Jak łatwo zauważyć, przyjmowane przez nas ujęcie uczestnictwa w kulturze dowartościowuje to, co prozaiczne (nasze codzienne działania, to, co materialne i organiczne, itd.), bo pozwala dostrzec, iż proces ten jest integralnym aspektem każdej zbiorowości, określającym specyfikę jej kultury. Proponowana przez nas koncepcja uczestnictwa w kulturze sygnalizuje również, iż każda część składowa określonej zbiorowości, poprzez swoje działanie (lub jego brak) w sposób intencjonalny lub całkowicie przypadkowy uczestniczy w kulturze, głównie z racji tego, iż jest ona powiązana z innymi elementami konstytuującymi tę zbiorowość różnorodnymi relacjami. **Ponieważ każdy element danej zbiorowości uczestniczy w jej kulturze, celem animacji i edukacji kulturowej nie powinno być wspieranie uczestnictwa w kulturze w ogóle, ale raczej takich jej form, które określona zbiorowość uznaje za szczególnie wartościowe.**

Dlaczego nie warto wspierać każdego rodzaju uczestnictwa w kulturze?

W galerii sztuki mogą być pokazywane prace propagujące faszyzm, muzyka może zachęcać do przemocy, a książka indoktrynować do totalitarnych ideologii. Uczestnictwem w kulturze w proponowanym tu sensie jest zatem również poniżanie kogoś, kradzież, wandalizm, ksenofobia czy seksizm.

Dlatego też naszemu myśleniu o uczestnictwie w kulturze powinna towarzyszyć refleksja nad tym, jaki typ uspołecznienia, jaki model relacji między jednostkami, jakie reguły społecznego współżycia chcemy za pośrednictwem kształtowania tego procesu osiągnąć? Jakie społeczeństwo chcemy budować, wspierając tego rodzaju procesy? To dopiero wskazanie

pewnego pożądanego modelu bycia razem powinno być punktem wyjścia dla określenia, jakie formy uczestnictwa w kulturze powinniśmy wspierać. Ustalić ten ideał jest dziś niezwykle trudno, bo funkcjonujemy w świecie poróżnionym, w którym każdy ma prawo do życia po swojemu, w obrębie rozbudowanych sieci różnorodnych zależności sprawiających, iż swoją tożsamość, historię i dziedzictwo musimy uzgadniać z innymi. Dlatego też współczesność to czas, w którym nie powinniśmy się zastanawiać wyłącznie nad tym, co zrobić, by ludzie chodzili do teatru i czytali więcej książek. Istotne jest raczej pytanie, co możemy zrobić, by procesy demokratyzacji zwiększały zakres naszych praw i wolności, nie powodując przy tym przeobrażenia wspólnoty w szereg ekskluzywnych klubów, w których każdy z nas żyje wprawdzie po swojemu, ale wyłącznie wśród podobnych do siebie. Dopiero udzielenie odpowiedzi na to pytanie powinno prowadzić do refleksji nad tym, jakich form uczestnictwa w kulturze potrzebujemy: które z nich powinniśmy wspierać, które z nich są najbardziej pomocne w tym, byśmy mogli być ze sobą razem? Dziś, w obliczu gwałtownych zmian kulturowych i społecznych, musimy poświęcić nieco refleksji na to, by zdecydować, jaką formę uspołecznienia preferujemy, jaki rodzaj międzyludzkich relacji jest dla nas najbardziej odpowiedni, na jakich regułach i zasadach powinien opierać się porządek, w obrębie którego żyjemy?

Jakie formy uczestnictwa w kulturze są nam bliskie?

Budowane przez nas Centrum Praktyk Edukacyjnych stara się wspierać takie formy uczestnictwa w kulturze, które prowadzą do uczynienia każdej jednostki pełnoprawnym członkiem społeczeństwa, które dają jej możliwości wpływania na nie, przeobrażania go, a także sprawiają, iż może ona pozostać w łączności, komunikować się i współdziałać z innymi osobami tworzącymi pewną zbiorowość. Wpieramy więc taką koncepcję uczestnictwa w kulturze, która bliska jest idei *kulturowego obywatelstwa*⁶,

6. Zob. *Culture & Citizenship*, red. N. Stevenson, Sage, Londyn 2002; N. Couldry, *Culture and Citizenship: the missing link?*, „European Journal of Cultural Studies” 2006, vol. 9, nr 3; R. Rosaldo, *Cultural Citizenship and Educational Democracy*, „Cultural Anthropology” 1991, vol. 9, nr 3.

a więc prawa do pełnego udziału w życiu społecznym⁷, w tym przede wszystkim: prawa do bycia innym, do swobodnego wyrażania siebie i konstruowania swojej tożsamości, do komunikowania się z innymi, tworzenia i korzystania z dóbr kultury itd. Uczestnictwo w kulturze jest więc istotne nie dlatego, że dzięki niemu zbliżamy się do jakiegoś elitarnego i dostępnego niewielu ideału „człowieka kulturalnego” (a więc dlatego, że chodzimy do teatru, czytamy książki, posiadamy określone kompetencje kulturowe, jesteśmy dobrze ułożeni i taktowni wobec innych), ale dlatego, że poprzez nie stajemy się podmiotami, pełnoprawnymi członkami określonej wspólnoty.

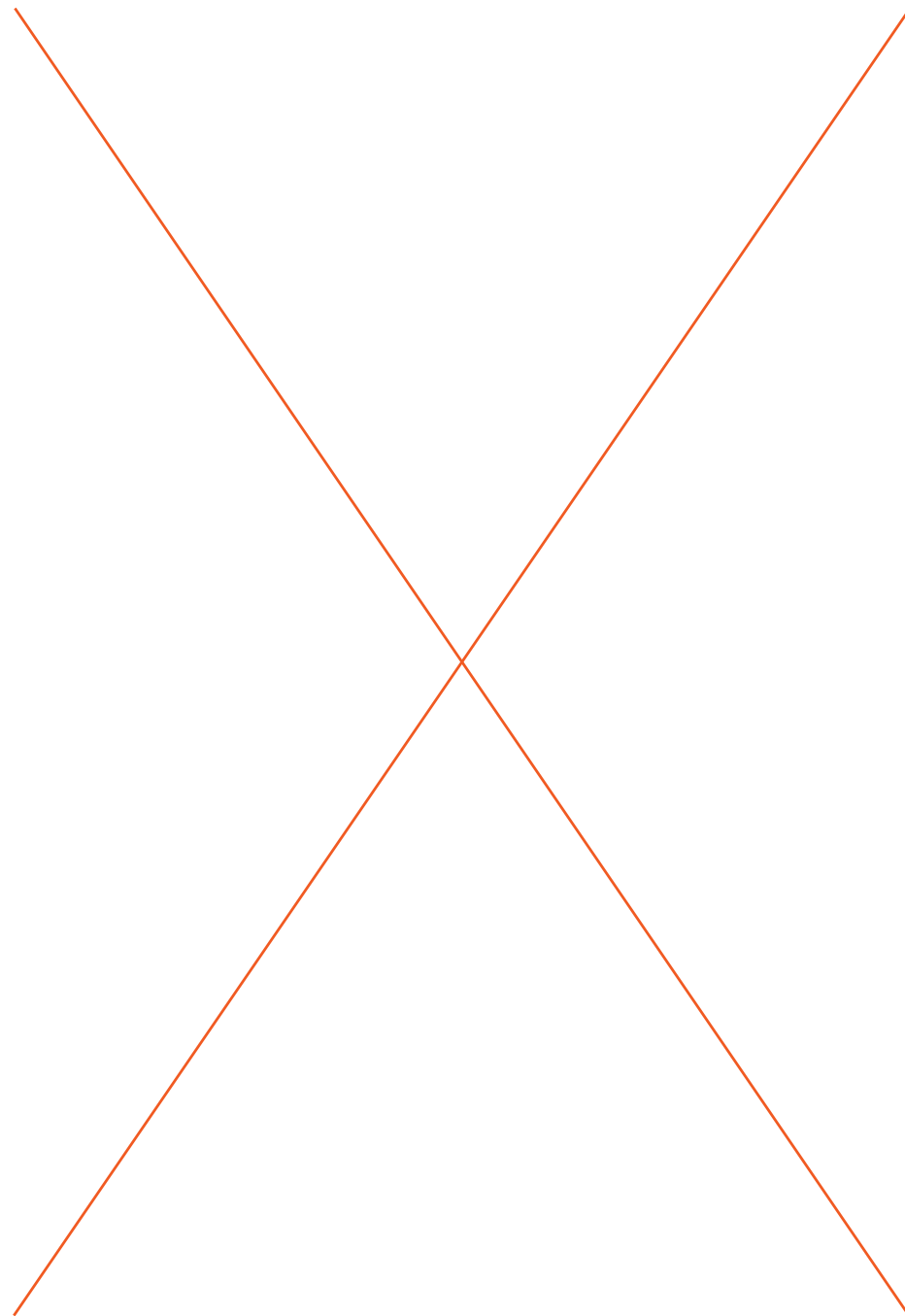
Jakie sposoby rozumienia uczestnictwa w kulturze odrzucamy?

Przede wszystkim te, w których proces ten sprowadzany jest wyłącznie do *robienia czegoś* (wąsko rozumianą) kulturą – na przykład do czytania książek, oglądania filmów, chodzenia do teatru. W ujęciu tym *uczestnictwo* to tyle, co konsumowanie dóbr kultury, które są tu dodatkowo rozumiane dosyć wąsko – jako efekty pracy profesjonalnych artystów. Definicja ta z wielu powodów niezbyt dobrze przystaje do współczesności. **Po pierwsze**, ogranicza ona zakres kultury do tego, co jest domeną najlepiej wykształconych, uprzywilejowanych kategorii społecznych, a więc do sztuki. Trudno się z tym zgodzić, bo kultura to przecież też gotowanie, uprawa ogródka, przyjmowanie gości, rozmawianie ze znajomymi, szycie, przeklinanie, itd. **Po drugie**, definicja ta pomija fakt, iż dobra kultury są dziś tworzone przez wszystkich, dla przykładu – korzystając z sieci internetowej kreujemy jej zawartość, zaś używając języka sprawiaemy, iż on trwa albo ulega modyfikacjom. **Po trzecie**, definicja ta sugeruje, iż uczestnictwo w kulturze ma tylko jedną postać – jest nią korzystanie z profesjonalnej kultury artystycznej. Uważamy, iż taki sposób myślenia trudny jest do przyjęcia w demokratycznym społeczeństwie, bo tworzenie tego rodzaju wzorców uczestnictwa w kulturze stanowi formę dominacji, prowadzącą do kulturowego wykorzenienia i deprecjacji odmiennych

7. Ibidem; zob. też J. Pakulski, *Cultural citizenship*, „Citizenship Studies” 1997, nr 1.

sposobów życia i praktykujących je jednostek jako b a r b a r z y ń s k i c h , nieokrzesanych, niskich, itd.

Dlatego też, zamiast tej klasycznej definicji uczestnictwa w kulturze, proponujemy takie rozumienie tego procesu, które nie określa, kim powinniśmy być, ale raczej to, jaki charakter powinny mieć relacje pomiędzy nami: taki, który umożliwia każdemu pełnoprawne bycie we wspólnocie, swobodę samorealizacji i uznania jednostkowej wyjątkowości.



Animacja kulturowa

Agata Skórzyńska

Co to jest animacja kulturowa?

To działania podejmowane w konkretnej grupie, wspomagające te formy uczestnictwa jej członków we własnej kulturze, które uznają oni za ważne, a które są z jakichś powodów utrudnione. Animacja zawsze uwzględnia kulturowy potencjał grupy, w której pracujemy, a służy jego wzmocnieniu lub wydobyciu poprzez: 1) inicjowanie nowych, pożądanych relacji między wszystkimi uczestnikami; 2) nawiązywanie relacji z innymi grupami i instytucjami; 3) umożliwianie podejmowania nowych działań; 4) umożliwianie suwerennego podejmowania decyzji; oraz 5) wypracowanie, jeśli jest taka potrzeba, modelu zmiany kulturowej.

Dlaczego animacja jest ważna?

Animacja kulturowa to ułatwianie dobrej i skutecznej współpracy między przedstawicielami grupy, której dotyczy. Współpraca ta jest konieczna, aby rozwijać i wspierać określone formy uczestnictwa jej przedstawicieli we własnej kulturze, ale także aby przezwyciężać bariery, których doświadczają¹. Niezależnie bowiem, czy przyjmujemy na gruncie animacji starsze, ale szerokie koncepcje kultury jako wyróżnialnego, „całościowego sposobu życia”, czy proponowane przez nas ujęcie relacyjne² – w animacji zakłada się, że pewne formy uczestnictwa kulturowego są niewspółmierne wobec innych, a prawo do wytwarzania w obrębie różnych kultur pożądanych relacji oraz sprawczość poszczególnych uczestników nie są sprawiedliwie dystrybuowane społecznie. Pewne typy relacji (a więc określone formy uczestnictwa kulturowego) mają charakter hegemoniczny lub

1. Por. np.: J. Grad, U. Kaczmarek, *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu. Skrypt dla studentów kulturoznawstwa*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996, zwłaszcza rozdział *Animacja społeczno-kulturalna*, s. 97-109; M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa 1993; A. Schindler, *O istocie animacji*, [w:] *Animacja społeczno-kulturalna wobec przemian cywilizacyjnych*, red. K. Hrycyk, Silesia, Wrocław 2000.

2. Pierwsze odnosi się do tzw. „antropologicznego” lub holistycznego rozumienia kultury, które zagospodarowane zostało także w studiach kulturowych i socjologii kultury, m.in. w materializmie kulturowym Raymonda Williamsa, drugie – oparte jest na tzw. relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze M. Krajewskiego – por. hasło „Uczestnictwo w kulturze” w niniejszym słowniku.

ekskluzyjny, inne opierają się na podporządkowaniu³. Prawo określonej grupy do podejmowania, specyficznej dla jej kultury, praktyki nie musi być na przykład gwarantowane rozwiązaniami instytucjonalnymi, organizacyjnymi, finansowymi ani legitymizowane przez dominujące systemy przekonań. Do najczęstszych barier należą te, które znajdują źródła w sytuacji ekonomicznej grupy (brak zasobów do podejmowania działań), jej położeniu geograficznym (np. usytuowanie na tzw. peryferiach kulturowych – wieś, lub w marginalizowanych obszarach tzw. centrów kulturowych – konkretna dzielnica miejska), stereotypach dotyczących określonych form uczestnictwa (kultura codzienna lub popularna jako „trywialna”, kultura ludowa jako „zaściankowa”, itp.) lub określonych grup społecznych (stereotypy dotyczące wieku, poziomu wykształcenia, płci, etniczności, zamożności, itp.).

W jakich obszarach działa animator?

Nie sposób stworzyć niezmiennej listy obszarów naszego życia, które wymagają animacji. Po pierwsze – zależą one od możliwości i potrzeb konkretnej grupy⁴. Po drugie – od dynamiki kulturowej, a więc od zmieniających się relacji danej grupy z innymi grupami oraz z instytucjami (np. rynek, państwo, media, władza). Wykluczenie, bariery finansowe, organizacyjne czy kompetencyjne – jak niezdolność do kreowania relacji

określonego typu – mogą być skutkiem długotrwałych procesów, na przykład prowadzonej przez dłuższy czas polityki kulturowej. Zgodnie z ujęciem relacyjnym mogą wynikać również z tymczasowych koniunktur – splotu okoliczności, który powoduje, że pewne formy uczestnictwa kulturowego są aktualnie preferowane, a inne spychane na margines życia społecznego⁵. W animacji kulturowej przyjmuje się umowny, ale elastyczny model, obejmujący najważniejsze z nich: 1) działalność społeczno-polityczną – wspieranie rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i prawa do samoorganizacji oraz tzw. demokracji kulturowej. Idea demokracji kulturowej zakłada, że wszelkie formy uczestnictwa w kulturze są równoprawne. Przeciwstawia się ją demokratyzacji kultury, która oznacza, że powinniśmy upowszechniać, a więc poszerzać dostęp do tych form, które są preferowane (np. szeroki dostęp do tzw. kultury wysokiej). Idea demokratyzacji wynika więc z hierarchicznego rozumienia kultury; 2) działalność na rzecz kultur zagrożonych marginalizacją – kultur mniejszości, niszowych, alternatywnych. Tu celem animacji jest wspieranie pluralizmu kulturowego; 3) działanie w obrębie kultury artystycznej i ekspresji twórczej – wspieranie kompetentnego i krytycznego odbioru sztuki, ale także używanie różnych mediów i technik ekspresji jako narzędzi kreowania i modyfikowania relacji społecznych; 4) działania w obszarze dziedzictwa kulturowego, kultur tradycyjnych, kultur lokalnych, kultury ludowej – wspieranie prawa do zachowywania w czasie oraz modyfikowania elementów własnego kulturowego dziedzictwa; 5) działania w obszarze czasu wolnego – wspieranie umiejętności organizacji czasu wolnego i aktywnego spędzania go; 6) działanie w obszarze życia codziennego i problemów praktycznych – wspieranie umiejętności rozwiązywania konkretnych problemów (np. tworzenie miejsca spotkań), ale też rozumienia kulturotwórczego znaczenia codziennych działań⁶. Proces animacyjny, rozumiany jako długotrwała współpraca

3. Założenie to, niesprzeczne z holistycznym czy relacyjnym rozumieniem kultury i uczestnictwa w kulturze, bierze swój początek w koncepcjach Louisa Althussera, inspirujących dla studiów kulturowych – przede wszystkim dla Stuarta Halla oraz dla filozofii poststrukturalnej. Zgodnie ze stanowiskiem Althussera dominacja tej lub innej „kultury” (ideologii) nie jest efektem jednoznacznej determinacji (np. ekonomicznej), ale wynikiem tymczasowych koniunktur (splotów okoliczności) czynników o wielorakim pochodzeniu (ideologicznych, technologicznych, materialnych, organizacyjnych, zarówno instytucjonalnych, jak i podmiotowych). Podkreślając zdecydowanie dyskursywny (uzależniony od produkcji i dystrybucji znaczeń) charakter tego procesu, Stuart Hall zaproponował określanie go mianem artykulacji. W obu wypadkach zakładamy, że dochodzi do wytworzenia relacji między czynnikami materialnymi i symbolicznymi, która ma tymczasową zdolność do stania się dominującą. Por.: L. Althusser, *The Humanist Controversy and Other Writings* (1966-67), trans. G.M. Goshgarian, ed. F. Matheron, Verso, London-New York 2003; L. Althusser, *Ideologie i Ideologiczne Aparaty Państwa*, tłum. A. Staroń, Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2006; S. Hall, *Signification, Representation, Ideology: Althusser and the Post-Structuralist Debates*, „Critical Studies in Mass Communication”, Vol. 2, No. 2, June 1985.

4. Por. np. A. Schindler, *O istocie animacji*, op. cit.

5. Por. przyp. 3.

6. Lista ta stanowi zmodyfikowaną i uaktualnioną przeze mnie wersję modelu obszarów interwencji animacji społeczno-kulturalnej, zaproponowanego przez R. Labourie, a spopularyzowanego w Polsce przez M. Kopczyńską. W wersji oryginalnej obejmuje on następujące kategorie: 1) sektor społeczno-polityczny, 2) czas wolny, 3) życie codzienne, 4) kontrkulturę. Model ten przywoływany był wielokrotnie w polskich publikacjach dotyczących praktyki animacyjnej: por. M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna...*, op. cit., s. 51; J. Grad, U. Kaczmarek, *Organizacja i upowszechnianie*

z konkretną grupą ludzi, realizowana w wielu formach i przy użyciu wielu metod – uzgadnianych ze wszystkimi uczestnikami – przeważnie dotyczy wielu z tych obszarów naraz.

Dlaczego „animacja kulturowa”, a nie „animacja kultury”?

To dylemat, który wynika z źródłosłowa pojęcia „animacja” (ożywianie)⁷ i przyjmowanego jednocześnie na gruncie praktyki i refleksji animacyjnej rozumienia kultury⁸. Pierwsze decyduje o tym, że animacja definiowana bywała początkowo jako forma interwencji w życie społeczne, konieczna ze względu na określone deficyty, których doświadczają ludzie (np. brak dostępu do wytworów kultury, braki kompetencyjne, brak zaangażowania i postawy pasywne). W refleksji wokół animacji przyjmuje się dziś jednak szerokie rozumienie kultury jako „całości sposobu życia”. W naszej propozycji ta „całość” ujmowana jest przy tym relacyjnie, a to pozwala położyć

kultury w Polsce..., op. cit., s. 92.

7. Por. np. J. Grad, U. Kaczmarek, *Organizacja i upowszechnianie kultury...*, op. cit., s. 98; M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna...*, op. cit., s. 37.

8. Chodzi o antropologiczne (holistyczne) lub kulturoznawcze (ideacyjne) rozumienie kultury; por. przyp. 2. oraz definicję uczestnictwa kultury w niniejszym słowniku. Na gruncie kulturoznawczo definiowanej animacji przyjmowano np. ideacyjną koncepcję kultury Jerzego Kmity; por. J. Grad, U. Kaczmarek, *Organizacja i upowszechnianie kultury...*, op. cit., zwłaszcza rozdział: *Kultura – uczestnictwo w kulturze – upowszechnianie kultury (rozumienie pojęć)*, s. 9-21. Anna Schindler także odróżniała ideacyjną i realizacyjną sferę kultury; por. A. Schindler, *O istocie animacji...*, op. cit. Antropologiczne ujęcie kultury na gruncie animacji najsilniej spopularyzowane zostało w ramach projektu edukacyjnego, rozwijanego, początkowo przez Katedrę, a później Instytut Kultury Polskiej w Warszawie. Podsumowując doświadczenia pierwszych lat działalności tego ośrodka, Grzegorz Godlewski pisał o animacji jako „stosowanej antropologii kultury”, wpisując w ten projekt właśnie rozumienie kultury jako całości sposobu życia w warunkach współczesnej „wieloplemienności”. Jak pisał, animacja odwołuje się do „całości [...] osobowości kulturowej, obejmującej nie tylko aspiracje i umiejętności artystyczne, wyobraźnię czy potrzeby ekspresyjne, ale też poziom postaw i wzorów życia, form tożsamości, modeli emocjonalności etc. W całości relacji międzyludzkich, w jakich uczestniczy – określanych przez charakter społeczny, wzory rodziny i typy grup pierwotnych, orientacje interpersonalne, umiejętności organizacyjne i kooperatywne. Wreszcie, w całości jego macierzystego środowiska społecznego, z uwzględnieniem lokalnych tradycji kulturalnych, zwyczajów i obyczajów, potrzeb i problemów społecznych, grup i ruchów, formalnych i nieformalnych autorytetów, charakteru pejzażu geograficznego i kulturowego, miejscowych wzorów organizacji czasu i przestrzeni”; G. Godlewski, *Animacja i antropologia*, [w:] *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, red. G. Godlewski, A. Mencwel, I. Kurz, M. Wójtowski, Instytut Kultury Polskiej UW, Warszawa 2002, s. 65.

nacisk na uspołeczniający charakter tego procesu⁹. Rezygnujemy zatem z wartościującego lub redukcjonistycznego rozumienia kultury, utożsamiającego ją z określoną dziedziną (np. sztuką), sektorem (kultura obok np. turystyki czy edukacji) lub sprowadzającego ją do określonych praktyk (np. uczestnictwo w „życiu kulturalnym” przeciwstawione życiu codziennemu). Jeżeli rozumiemy kulturę w proponowany tu sposób, stan, w którym kulturę jakiejś grupy należałoby „ożywiać”, nie zachodzi. Każde podzielane w jej obrębie przekonanie lub praktyka społeczna są bowiem kulturowe, nawet jeśli dotyczą spraw zupełnie codziennych lub przekonań i działań charakterystycznych wyłącznie dla tej grupy. O ile jednak uczestnictwo we własnej kulturze oznacza, że zawsze jakoś działamy w jej obrębie, w praktyce animacyjnej zakłada się, iż intensywność tych działań może być różna, a współpraca z innymi może być mniej lub bardziej skuteczna. Dlatego trafniej jest mówić o animacji kulturowej – wspomaganie, wzmacnianie lub wydobywaniu potencjału konkretnych osób i grup, którego źródłem jest ich kultura.

Tradycja animacji w Polsce decyduje jednak o tym, że powyższe rozumienie jej celów w pełni wyartykułowane zostało stosunkowo późno. Praktyki animacyjne w Polsce zaczęły się popularyzować począwszy od przełomu lat 80. i 90. XX wieku. Ważnym kontekstem była wówczas transformacja ustrojowa, decydująca zarówno o organizacyjnych, formalno-prawnych i politycznych uwarunkowaniach w działalności kulturalnej, jak i o zmianie preferencji i postaw Polaków¹⁰. Stąd traktowanie animacji jako formy interwencji w życie społeczne. Za popularyzację idei animacji odpowiadały w dużej mierze trzy główne wersje jej rozumienia: 1) pedagogiczna – w której „animacja” zastąpić miała, dziedziczony po PRL-u, model „pedagogiki kulturalno-oświatowej”; 2) kulturoznawcza i socjologiczno-kulturowa, w której przede wszystkim usiłowano wypracować pojęcia „kultury” i „uczestnictwa w kulturze” / „partycypacji kulturowej” na potrzeby animacji. Wyraźnie zwracała się ona ku ideacyjnym koncepcjom kultury;

9. Por. definicję uczestnictwa w kulturze w niniejszym słowniku.

10. Por. np. J. Grad, U. Kaczmarek, *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce...*, op. cit., s. 77-84; G. Godlewski, *Animacja i antropologia*, op. cit., s. 56-64; *Animacja społeczno-kulturalna wobec przemian cywilizacyjnych...*, op. cit.

3) antropologiczna, w której dopiero powiązano animację z szerokim rozumieniem kultury, ale także z problematyką kultur lokalnych („małych ojczyzn”), z etnograficznymi metodami badań terenowych oraz z praktykami artystycznymi, nakierowanymi na wspieranie „żywej kultury”, jak w koncepcjach „kultury czynnej” Jerzego Grotowskiego, „barteru” Eugenio Barby czy w praktyce *community arts*¹¹.

Dlaczego nie „animacja społeczno-kulturalna”?

Odróżnianie animacji kulturowej i społecznej jest niezasadne ze względu na przyjęte przez nas rozumienie uczestnictwa, ale także ze względu na tradycję praktyki animacyjnej na świecie. Decyduje ona bowiem o tym, że koncepcja animacji od początku obejmowała integrację społeczną, pogłębianie relacji oraz wzmocnienie (*empowerment*) określonych grup społecznych. Składają się na nią: 1) zapoczątkowany w latach 60. we Francji ruch animacyjny, związany z koncepcją „kultury integralnej” André Malraux¹²; 2) ruch pedagogiki emancypacyjnej, zapoczątkowany m.in. przez „pedagogikę opresjonowanych” Paolo Freire, a rozwijany w różnych odmianach studiów kulturowych, w amerykańskiej pedagogii krytycznej i w uczestniczących badaniach w działaniu¹³; 3) brytyjski ruch *community arts*¹⁴. Praktyki kulturowe w szerokim sensie traktowane są zgodnie z tą

11. Skrótową rekonstrukcję tych trzech modeli podejmowałam wraz z M. Nieszczerzewską w tekście: *Profesjonalizacja kreatywności. Protokoły animacji*, „Kultura Współczesna” 2009, nr 4, s. 59-74.

12. Przywoływany najczęściej jako zaplecze animacji społeczno-kulturalnej w Polsce w latach 90.; por. np. J. Grad, U. Kaczmarek, *Organizacja i upowszechnianie kultury...*, op. cit.; B. Jedlewska, *Animacja społeczno-kulturalna*, op. cit. Por. także: P. Besnard, *Problematyka animacji społeczno-kulturalnej*, [w:] *Rozprawy o wychowaniu*, red. M. Debesse, G. Mialaret, przeł. Z. Zakrzewska, t. 2, PWN, Warszawa 1988.

13. Na ten temat por. np.: T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993; M. Kosińska, *Polityka edukacji – krytyka kultury. W stronę performatywnej pedagogii krytycznej* oraz M. Kościńczuk, *Projekty twórczości zaangażowanej w zmianę społeczną jako modele edukacji dialogicznej*, [w:] *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, red. M. Kosińska, K. Sikorska, A. Skórzyńska, Galeria Miejska Arsenał, Poznań 2012; *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinkova, B.D. Gołębiak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010; A. Skórzyńska, *Kto potrzebuje współ-badań. (Participatory) action research jako projekt emancypacji (intelektualistów)*, „Kultura Współczesna” 2013, nr 2, s. 95-111; *Kolaboratorium. Zmiana i współdziałanie*, red. M. Frąckowiak, L. Olszewski, M. Rosińska, Fundacja SPOT, Poznań 2012.

14. Na ten temat por.: *Lokalnie. Animacja kultury/Community arts*, red. I. Kurz, Instytut Kultury Polskiej,

tradycją jako źródło metod lub narzędzi, umożliwiających zwiększanie integracji, nawiązywanie i pogłębianie relacji, likwidowanie nierówności, kreowanie postaw obywatelskich, wzmacnianie samodzielności, zwiększanie wpływu politycznego, itp.

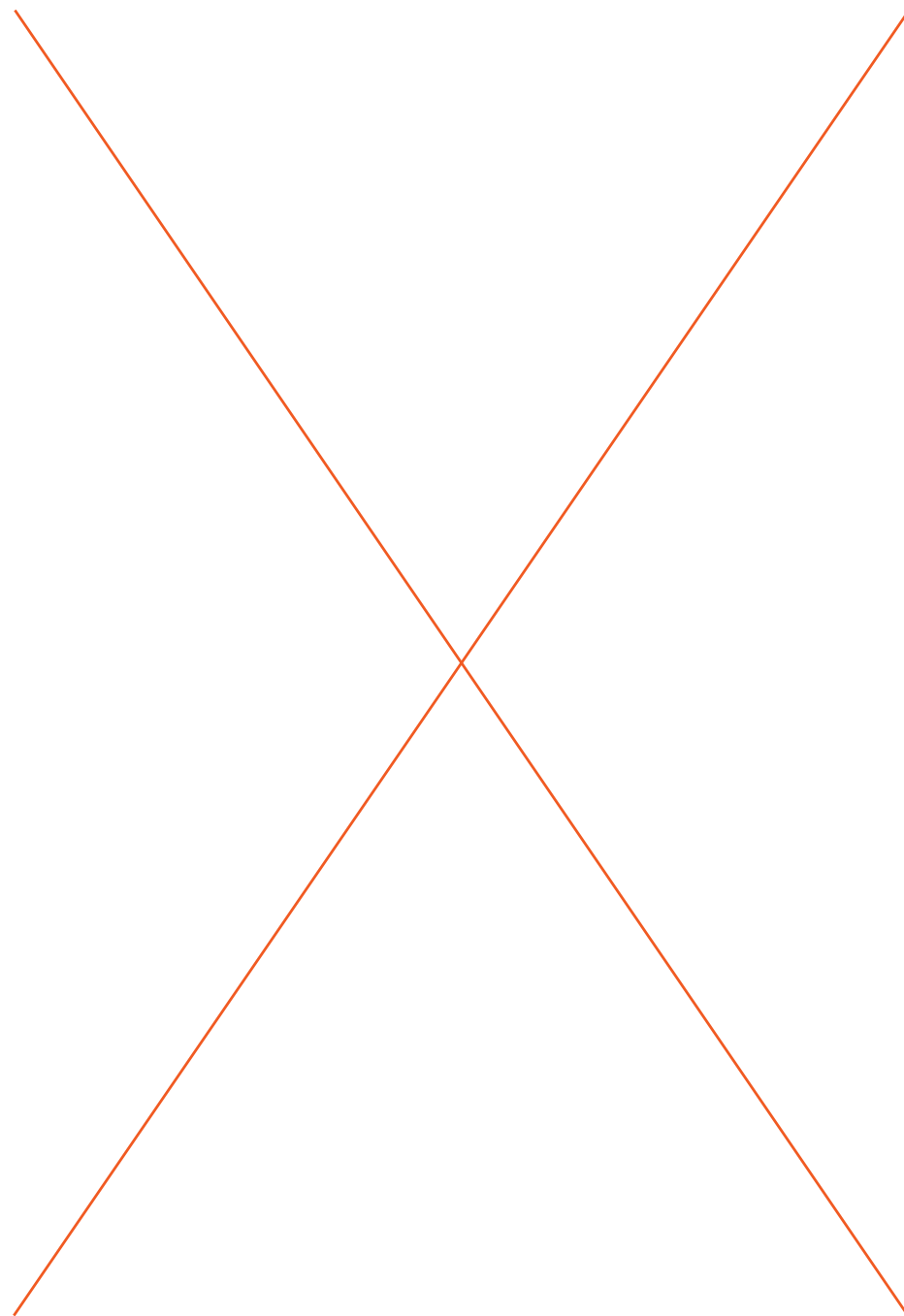
Projekt czy proces?

Animacja jako praktyka miała początek w oddolnych ruchach społecznych czy artystycznych, w Polsce wkroczyła jednak szybko do instytucjonalnych struktur kształcenia wyższego. W polskiej dyskusji zaczęto więc odróżniać animację nieprofesjonalną od profesjonalnej, a animator rozumiany był albo jako lokalny aktywista, albo jako profesjonalny pracownik sektora kultury¹⁵. Trudno kwestionować konieczność rozwijania kompetencji animatorów kulturowych, zwłaszcza że podejmują na co dzień bardzo zróżnicowane działania. Wielka popularność „sprofesjonalizowanej” wersji animacji, w której nierzadko sprowadzano niestety te kompetencje do umiejętności pozyskiwania funduszy oraz organizacji, promocji i realizacji wydarzeń kulturalnych, spowodowała, że w nurcie zawodowej animacji działalność ta bywa dziś często niemal nieodróżnialna od organizacji wydarzeń kulturalnych. Rzecz w tym, że ze względu na społeczne cele praktyki animacyjnej w działalności tej niezbędne są także, poza profesjonalnymi umiejętnościami, postawa aktywistyczna i krytyczna. Zarówno profesjonalna, jak i oddolna praktyka animacyjna nie stała się jednak nigdy odrębną dziedziną działalności kulturalnej w sensie organizacyjnym i finansowym. Spowodowało to, że pracę animacyjną dość szybko utożsamiono z realizacją projektów kulturalnych, finansowanych przeważnie ze środków grantowych (europejskich, centralnych, lokalnych). Zgodnie z założeniami

Warszawa 2008; *Teraz! Animacja kultury*, red. I. Kurz, Stowarzyszenie Katedra Kultury, Warszawa 2008; *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, op. cit.; A. Rogozińska, *Animacja kultury a zmiana społeczna w kontekście community arts i community cultural development*, „Kultura Współczesna” 2009, nr 4, s. 90-102; *Etnografia/animacja/sztuka. Nierozpoznane wymiary rozwoju kulturalnego*, red. T. Rakowski, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2013.

15. Por. np. *Akademickie kształcenie animatorów i menadżerów kultury w Polsce*, red. B. Jedlewska, UMCS, Lublin 2006; B. Jedlewska, *Animator kultury – zawód przyszłości*, [w:] *Animacja społeczno-kulturalna wobec przemian cywilizacyjnych*, op. cit.

animacji, działania, które się na nią składają, mają jednak charakter wieloetapowego procesu, zakładającego zmianę w perspektywie długofalowej. Nie mogą być doraźną, projektową interwencją. Do najważniejszych etapów procesu animacyjnego zalicza się: 1) diagnozę kulturową konkretnej grupy i poszerzanie jej wiedzy na własny temat, budowanie sieci współpracy i partnerstw, ustalanie organizacyjnych ram konkretnych działań, poszukiwanie funduszy i zasobów materialnych oraz nabywanie umiejętności ich wykorzystywania, opracowywanie i definiowanie celów poszczególnych działań; 2) działania aktywizujące grupę oraz ich stała ewaluacja. W gruncie rzeczy – jeśli proces animacyjny obejmować ma udział wszystkich członków grupy w działaniach, podejmowanych na każdym z etapów, od ustalenia podstaw organizacyjnych, przez współpracę z określonymi osobami czy instytucjami, wspólne tworzenie, gromadzenie wiedzy czy zabawę, po kwestie zupełnie praktyczne – jest to udział w wielu projektach naraz. Proces animacyjny to po prostu obecność animatora w życiu konkretnej grupy ludzi tak długo, aż będą w stanie działać bez jego wsparcia.



Edukacja kulturowa

Marta Kosińska

Co to jest edukacja kulturowa?

Edukacja kulturowa, w najogólniejszym sensie, jest procesem przygotowania do bardziej aktywnego, świadomego, często też krytycznego uczestnictwa w kulturze. Dostarcza narzędzi do: 1) samodzielnego, krytycznego, pogłębionego rozumienia sensów poszczególnych wytworów kulturowych; 2) sprawczego działania w sieci społeczno-kulturowych relacji. Posługuje się pojęciem interpretacji kulturowej, a także krytycznej praktyki kulturowej, dostarczając narzędzi do rozumienia, jak i działania: przygotowuje podmioty do praktyki rozumiejącej. Edukacja kulturowa pogłębia wiedzę i kompetencje potrzebne do interpretacji kulturowej rozmaitych wytworów, tekstów kultury, sytuacji twórczych, przekazów kulturowych: może być edukacją do różnych form analizy kulturowej¹. Pozwala także zwiększać kompetencje w zakresie interpretacji kulturowej działań jednostek i grup w polu społeczno-kulturowych relacji, również działań własnych uczącego się podmiotu. Umiejętność interpretowania i rozumienia działań własnych, jak i innych podmiotów jest warunkiem niezbędnym pogłębionego uczestnictwa w kulturze, zdolnego wytwarzać nowe społeczne relacje, przeobrażać już istniejące oraz stwarzać możliwości dla zaistnienia zmiany społeczno-kulturowej. W tym obszarze edukacja kulturowa jest formą krytycznej praktyki kulturowej, wzmacniającej i rozwijającej krytyczne praktyki kulturowe innych podmiotów i grup².

Pojęcie interpretacji kulturowej było kluczowe dla koncepcji receptywnego, odbiorczego uczestnictwa w kulturze. Takie rozumienie partycypacji kulturowej wybrzmiało mocno na gruncie tak zwanych mentalistycznych koncepcji kultury, gdzie uczestnictwo w kulturze rozumiano jako działalność intelektualną, myślową, świadomościową³. Traktowano

1. Analizę kulturową rozumiem jako badanie zarówno reprezentacji kulturowych, jak i praktyk wytwarzania znaczeń w szerokich kontekstach różnorodnych pól produkcji kulturowej.

2. H. A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*, Westview Press, Oxford 1997, s. 98.

3. Jak dookreśla tę świadomościową działalność Jan Grad, „Dokonując operacji myślowych na dostępnym materiale treściowym przy wykorzystaniu znanych nam normatywno-dyrektywalnych przekonań, budując interpretacje recypowanych «tekstów kultury», partycypujemy w kulturze w sensie ścisłym”; J. Grad, U. Kaczmarek, *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996, s. 15.

ją jednak jako „odtworzenie”, „odbiór”, „recepcję”, „percepcję” treści kulturowych, jako „odtworzenie i odkrycie trafnej interpretacji”⁴. Ujęcia tego rodzaju niewolne były od wartościującego rozróżnienia na aktywne i biernie uczestnictwo w kulturze. To pierwsze miałyby być uczestnictwem „aktywnym wewnątrznie”⁵, a więc rodzajem „rozumiejącego odbioru kultury”⁶ czy „rozumiejącej interpretacji komunikatu kulturowego”⁷, niekoniecznie przekładających się na jakąkolwiek formę sprawczego działania. Uczestnictwo biernie rozumiano z kolei jako „bezrefleksyjne konsumowanie kultury”⁸, pozbawione pogłębionego rozumienia sensów poszczególnych wytworów kulturowych. W obu przypadkach kulturę rozumiano jako porządek zewnętrzny wobec uczestniczących w niej myślowo podmiotów. Porządek, którego strukturę i reguły należy poznać i zrozumieć, a następnie nauczyć się zgodnie z nimi postępować. Konsekwencją takiego rozumienia partycypacji kulturowej było zrównanie pojęcia edukacji kulturowej z upowszechnianiem kultury.

Proponujemy wyjść poza to wąskie rozumienie uczestnictwa w kulturze oraz edukacji kulturowej jako upowszechniania kultury, zachowując przy tym kategorię interpretacji kulturowej. Edukacja kulturowa, wyposażająca podmioty i grupy w krytyczne narzędzia interpretacji kulturowej, może bowiem nie tyle zachowywać i konserwować istniejący porządek społeczno-kulturowy, ale też pogłębiać jego rozumienie, zachęcając do modyfikacji, tworzenia w jego obrębie nowych wiązań społecznych, do zmiany społeczno-kulturowej⁹. Interpretacja kulturowa i jej konsekwencje mogą być więc rozumiane o wiele szerzej, niż bierny odbiór dóbr kultury – a mianowicie jako działanie pobudzające sferę emocjonalną, intelektualną,

prowadzące do zmiany postaw, światopoglądów, przekonań, zachęcające do nowych działań¹⁰. Na przykład pogłębianie kompetencji do interpretacji sytuacji i wytworów artystycznych może być rozumiane jako dostarczanie analitycznych narzędzi krytycznych, pozwalających nie na dotarcie do „trafnej interpretacji”, ale na bardziej osobiste doświadczanie sztuki¹¹. Edukacja kulturowa pozwala zatem nie tylko inaczej, nowatorsko i krytycznie rozumieć, ale także sprawczo i kreatywnie działać. Jest edukacją do postaw aktywnych, twórczych, jest poznawaniem kultury, a jednocześnie ćwiczeniem jej nowych, możliwych form¹². W każdym przypadku zakłada wzmocnienie podmiotu, przygotowywanie go do działań kreatywnych, otwartych, odważnych, samodzielnych. Edukacja kulturowa wspomaga także umiejętność uzasadniania i wyjaśniania działań podmiotu, umieszczania ich w szerszym, socjo-kulturowym kontekście i wyznaczania w nim możliwych dla nich horyzontów. To wspomaganie podmiotów do wpisywania się w sieć różnorodnych społecznych relacji i kształtujących je zobowiązań.

Dlaczego „edukacja kulturowa”, a nie „kulturalna”?

Nasza propozycja rozumienia edukacji kulturowej zrywa z rozumieniem kultury jako pewnego niezmiennego, monolitycznego i dającego się hierarchicznie uporządkować systemu aksjologicznego. Zakładamy, że wszystkie jednostki i grupy posiadają swoją kulturę, żyją w jakiejś kulturze, uczestniczą w niej i tworzą ją. Że zamiast jednego, istnieje wiele zróżnicowanych porządków kulturowych. Interesuje nas egalitarne, demokratyczne, a nie wartościujące rozumienie kultury. Edukator kultury, podobnie jak animator, nie powinien zakładać, że jednostki, z którymi pracuje, to plemiona „dzikusów”, z których w procesie edukacji należy uczynić „ludzi kulturalnych”. Edukacja kulturowa nie jest zatem formą „ukulturalnienia” jednostek i grup.

4. Ibidem, s. 16.

5. Takie rozumienie uczestnictwa w kulturze proponuje M. Czerwiński, *Upowszechnianie kultury a struktura społeczna*, WP, Warszawa 1969.

6. Koncepcja rozumiejącego odbioru kultury funkcjonowała na gruncie pedagogiki, zob. A. Prześniak, *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*, WSiP, Warszawa 1976.

7. J. Kmita, *O kulturze symbolicznej*, COMUK, Warszawa 1982.

8. J. Grad, U. Kaczmarek, *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*, op. cit., s. 16.

9. Na gruncie społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury w edukacji kulturowej priorytetowe znaczenie przyznaje się jednak zachowaniu istniejącego porządku kulturowego, a nie jego zmianie: „Mówiąc o receptywnym uczestnictwie w kulturze ma się [...] na uwadze zaangażowaną intelektualnie partycypację, prowadzącą do odtworzenia i trafnej interpretacji zakodowanych w wytworach i działaniach artystycznych sensów”; ibidem.

10. Takie szerokie definiowanie rozumiejącego „odbioru kultury” obecne było z kolei na gruncie socjologii kultury, na przykład w koncepcji Antoniny Kłoskowskiej, zob. A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 1980.

11. M. Parczewska, J. Byszewski, *Sztuka współczesna – instrukcja obsługi*, Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Laboratorium Edukacji Twórczej, Warszawa 2007, s. 79.

12. Ibidem, s. 6.

Dlatego też rozumiemy ją jako formę krytycznej praktyki kulturowej, opartej na świadomości, że pojęcie kultury może służyć także do pogłębiania wykluczenia społecznego, marginalizacji, może utrzymywać nierówności, niesprawiedliwość, nietolerancję. W tym sensie pojęcie kultury może być potężnym narzędziem w kształtowaniu porządku społeczno-politycznego. Aby uświadomić sobie tę, szczególnie podatną, na instrumentalizację polityczną wagę pojęcia kultury, należy zrozumieć, że to, co kulturowe, nie pozostaje w separacji względem tego, co społeczne i polityczne. Kulturowe są działania podmiotów i grup w każdej sferze ich aktywności, kultura nie tworzy wyodrębnionego wobec innych aktywności życiowych osobnego obszaru, jest całościową formą życia. Porządek kulturowy jest jednocześnie porządkiem aksjo-normatywnym, wyznaczającym horyzont społecznych możliwości: tego, co wyobrażamy sobie jako możliwe, niemożliwe, bezpieczne, niebezpieczne, słuszne, niesłuszne, normalne, niesmaczne, itd.

Ponieważ edukator kulturowy zajmuje szczególnie newralgiczną pozycję w polu społeczno-kulturowym, nieświadomy swojej roli, może odtwarzać i reprodukować społeczno-kulturowe nierówności, poszerzać pole nietolerancji i marginalizacji niektórych jednostek oraz grup, pogłębiać stereotypy. Edukację kulturową można więc rozumieć jako rodzaj kluczowej dla porządku kulturowego „zwrotnicy”: od sposobu jej użycia zależało będzie, czy dany układ kulturowo-społecznych możliwości zostanie zreprodukowany i utrwalony, czy też w jakiejś części ulegnie on zmianie.

Dlaczego edukacja kulturowa jest ważna?

Edukacja kulturowa jest jedną z kluczowych praktyk kulturowych, dynamizującą zmienność i procesualność kultury¹³. Jest ona w istocie procesem uspołeczniania, stanowi niezbywalny element procesów demokratyzacji, poszerzania pola obywatelskiego zaangażowania¹⁴. Jej ruch ku zmianie

społecznej zostaje wpisany w dynamikę procesów kulturotwórczych, aktywnie zmierzających w stronę poszerzania pola wolności oraz społecznych możliwości działania.

Dlatego edukator kulturowy to ktoś więcej niż nauczyciel, to także publiczny intelektualista, ważny uczestnik sfery publicznej, który powinien sprawnie rozpoznawać społeczne i kulturowe warunki swego działania, umiejętnie diagnozować grupy, z którymi pracuje. Z tego względu na gruncie edukacji kulturowej często dochodzi do zbliżania horyzontów pedagoga i badacza kultury, łączenia kulturowej edukacji i działalności akademickiej we wspólną, społecznie zaangażowaną praktykę. Świadoma i krytyczna edukacja kulturowa nie powinna izolować od siebie problemów analizy kulturowej. Jest bowiem zarówno praktyką badawczą – określającą zastane, społeczno-kulturowe warunki, jak i aktywnością społeczną – wyznaczającą możliwe kierunki działania i zmiany istniejącego porządku społeczno-kulturowego.

W tym wymiarze edukacja kulturowa dostarcza narzędzi do pogłębionej interpretacji kulturowej, pozwala lepiej rozumieć i modyfikować praktyki wytwarzania znaczeń, postrzegać je w szerokim polu relacji społecznych oraz w dynamice sił władzy: możliwości i podporządkowania. Edukacja kulturowa pozwala rozumieć, w jaki sposób kultura jest wytwarzana w codziennych praktykach, i w jaki sposób praktyki te warunkowane są przez społeczne, ekonomiczne i polityczne konteksty. Pozwala wzmacniać procesy świadomego kształtowania postaw, wyborów, decyzji, rozumienia własnych ograniczeń i możliwości, wyznaczania marzeń, dążeń i celów, oraz sięgania po adekwatne narzędzia poprawy lub zmiany zastanej sytuacji. Dlatego narzędzia, którymi dysponuje edukator kulturowy, są głęboko zróżnicowane i często interdyscyplinarne: od teoretycznego zaplecza teoriokulturowego, interpretacji i analizy społeczno-kulturowej, poprzez szerokie instrumentarium animacji kulturowej, po narzędzia edukacji artystycznej.

13. R. Williams, *Adult Education and Social Change: Lectures and Reminiscences in Honour of Tony McLean*, WEA, Southern District, 1983.

14. M. Kosińska, *Polityka edukacji – krytyka kultury. W stronę performatywnej pedagogii krytycznej*, [w:] *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, red. M. Kosińska, K. Sikorska, A. Skórzyńska, Wydawnictwo Galerii Miejskiej „Arsenał”, Poznań 2012.

Edukacja artystyczna

Karolina Sikorska

Co to jest edukacja artystyczna?

Edukacja artystyczna jest jednym z elementów edukacji kulturowej. Najszerzej można ją postrzegać jako działania i praktyki edukacyjne, za którymi stoi zainteresowanie sztuką oraz jej wykorzystanie jako narzędzia wzmacniania postawy świadomej partycypacji w kulturze. Sztuka w edukacji artystycznej staje się również instrumentem sprawczego działania, generującym zmiany społeczne. Celem edukacji artystycznej jest zatem zbliżenie ludzi do sztuki, rozbudzenie zainteresowania stojącymi za nią wartościami, ideami i praktykami społecznymi.

Edukacja artystyczna ma także na celu krytyczną i żywą refleksję oraz dyskusję nad zjawiskami społeczno-kulturowymi, zdobywanie i pogłębianie kompetencji artystycznych oraz – szerzej – kulturowych, w tym także interpersonalnych i społecznych. Jej celem jest także rozwój psychologiczny jednostki, budowanie tożsamości wspólnotowej czy rozbudzanie twórczego i kreatywnego charakteru działań, obejmującego całe spektrum życia człowieka. Swoistym mottem praktyk z zakresu edukacji artystycznej jest stwierdzenie Josepha Beuysa, iż każdy jest artystą, bo każdy ma w sobie zdolność i potrzebę tworzenia. W podobny sposób o roli sztuki w edukacji wypowiada się Maria Parczewska: „Przerzucając pomost między trudną ciągle jeszcze sztuką współczesną a bezradnym i zagubionym odbiorcą często sięgamy po te same języki, którymi posługują się dzisiaj artyści, by je oswajać, by pokazać drogę do rozumienia realizacji artystycznych poprzez przejście własnego procesu twórczego. [...] Dopiero gdy sam zmagasz się z zadaniem artystycznym, zaczynasz rozumieć proces twórczy. Kiedy uczestnicząc w naszych warsztatach, uświadamiasz sobie, że jesteś gotowa podjąć ten sam temat, co artysta, a potem go zanalizować, rozwinąć, zrealizować w którymś z języków wizualnych – z pewnością odkrywasz w sobie wcześniej niesprawdzone możliwości”¹. Jak zwraca uwagę Parczewska, zaangażowanie w działania z zakresu edukacji artystycznej oznacza „przejście własnego procesu twórczego”, który skutkuje nowymi

1. G. Sitek, *Animacja przez lupę i lunetę – wywiad z Marią Parczewską*, w: *Sztuka + Animacja*, red. A. Stańczuk-Sosnowska, J. Krupa, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2014, s. 9.

możliwościami, a rola edukatora sprowadza się do mediacji, do bycia osobą nie tyle nauczającą, co współuczestniczącą w tym procesie.

Jakie są formy edukacji artystycznej?

Edukację artystyczną można podzielić przede wszystkim ze względu na metody wykorzystywane do jej realizacji oraz ze względu na dziedziny sztuki, które stają się jej podstawą. Podziały te jednak w oczywisty sposób na siebie zachodzą, częstokroć też wybrana metoda edukacji artystycznej zazębia się z inną. Charakter wielu praktyk edukacyjnych bywa więc interdyscyplinarny. Jednym z zasadniczych rozróżnień, jakie znajdziemy w refleksji nad edukacją artystyczną, jest podział na edukację do sztuki i edukację przez sztukę. Zostanie on wyjaśniony poniżej.

Przykładowe metody stosowane w edukacji artystycznej:

- metoda projektu – działanie w grupie, poprzez stawianie celów i realizację działań krok po kroku, gdzie ważna jest wzajemna współpraca, motywowanie się, współdzielona odpowiedzialność i publiczna prezentacja rezultatów. W edukacji artystycznej wykorzystującej tę metodę podstawą działań i obszarem generującym problemy do przepracowania jest sztuka;
- recykling sztuki – praca z wykorzystaniem rozmaitych materiałów, nie tylko artystycznych, podczas której są one ponownie używane i zyskują nowe znaczenia w odniesieniu do konkretnych grup, sytuacji społecznych, wydarzeń, itp.;
- metody narracyjne, storytelling – metody diachroniczne i synchroniczne, oparte na zbieraniu, tworzeniu, wywoływaniu z pamięci, współdzieleniu oraz analizie rozmaitych opowieści. W wypadku edukacji artystycznej pretekstem do wytworzenia narracji są praktyki i obiekty artystyczne;
- metody formalne – nauka poszczególnych technik i używania określonych narzędzi do tworzenia obiektów kultury artystycznej;

- metody wywodzące się z *art-based research* – rozumiane są jako „systematyczne stosowanie procesu artystycznego, faktyczne działania artystyczne w różnych formach sztuki, a także jako podstawowy sposób rozumienia i rozpatrywania doświadczeń zarówno badaczy, jak i osób zaangażowanych w ich badania”².
- warsztat – wspólne działanie grupy, zorganizowane wokół określonego tematu czy problemu;
- sytuacja twórcza – zaaranżowanie kontekstu twórczego i odpowiedź na tę sytuację;
- metody interaktywne, oparte na TPR (*total physical response*) – zakładają pełne zaangażowanie kinestetyczne, edukatorzy wykorzystują tu wrodzoną ludzką inteligencję cielesno-kinestetyczną, angażującą do edukacji „całe ciało” uczestnika działań. W metodach tych bierze się pod uwagę indywidualne uwarunkowania i predyspozycje uczestników edukacji;
- metody etnograficzne – łączące edukację artystyczną z pracą w terenie, z lokalnymi społecznościami.

Przykładowe dziedziny sztuki wykorzystywane w edukacji artystycznej:

- fotografia;
- film;
- literatura;
- teatr i drama;
- performans;
- muzyka;
- taniec;
- malarstwo, rysunek;
- rzeźba, obiekt, instalacja;
- kolaż, grafika;

2. R. McNiff, *Art-based research*, w: *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, red. J. G. Knowles, A. L. Cole, Sage, Thousand Oaks 2008, s. 29.

- ceramika;
- design;
- architektura;
- scenografia, kostiumy;
- nowe media, sztuka interaktywna.

Co różni edukację do sztuki od edukacji przez sztukę?

Edukacja do sztuki rozumiana jest często jako proces nauczania sztuki, kształcenia kompetencji artystycznych, związanych z określoną dziedziną (np. film, malarstwo, teatr, rzeźba, fotografia, etc.) i z wykorzystaniem metod i technik właściwych tej dziedzinie. Celem edukacji jest tutaj nie tylko zdobycie określonych umiejętności praktycznych (posługiwanie się narzędziami, technikami), ale także wiedza o sztuce oraz rozwijanie wrażliwości estetycznej.

Natomiast edukacja przez sztukę³ opiera się na jej wykorzystaniu jako narzędzia edukacyjnego. Tak ujęta edukacja artystyczna nie zakłada, że sztuka jest celem samym w sobie. Nie podtrzymuje również podziału na sztukę wysoką i niską czy profesjonalną i amatorską. Pomyślana jest ona jako środek służący pogłębianiu zdolności rozumienia rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której zakotwiczone są przeszłe, aktualne i przyszłe praktyki artystyczne. Poprzez ten rodzaj edukacji artystycznej powinna być także rozwijana kreatywność i umiejętność krytycznej oceny i analizy zjawisk z obszaru sztuki, kultury czy życia codziennego.

Współcześnie oba rodzaje edukacji artystycznej przenikają się, a podział ten jest coraz mniej wyraźny, zwłaszcza w praktyce edukacyjnej, realizowanej poza szkołami i uczelniami artystycznymi. W tych ostatnich nadal uprawiana jest bowiem przede wszystkim edukacja do sztuki.

Te, przenikające się, formy edukacji stanowią ważne źródło społecznych, wspólnotowych doświadczeń, prowadzą do wymiany refleksji i emocji między uczestnikami działań, a pojawiające się w ich trakcie

zróżnicowane interpretacje sztuki mogą ścierać się w żywołowym dialogu. Dialog ów zakłada poszukiwanie, odkrywanie, negocjowanie, ustalanie i przeformułowywanie znaczeń sztuki, powstającej i pojawiającej się w określonym społeczno-kulturowym kontekście. Edukacja artystyczna, wykorzystując sztukę i posługując się metodami i strategiami stosowanymi przez artystów, nie tylko przybliży odbiorcy wartości charakterystyczne dla świata sztuki, ale także wzmacnia w uczestnikach działań poczucie kreatywności, krytyczności i otwartości na otaczającą ich rzeczywistość (i różne jej interpretacje). Intensyfikuje również potrzebę wspólnotowości i wspomaga kształtowanie podmiotowej jednostkowości.

3. Zob. G. Dziamski, *Muzea sztuki współczesnej jako centra animacji*, w: *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, red. M. Karasińska, t. 2, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2009.

ISBN: 978-83-936218-8-0
Centrum Kultury ZAMEK