

Edukacja kulturowa w Poznaniu

Raport z pierwszego etapu badań



CPE o

**Ministerstwo
Kultury
i Dziedzictwa
Narodowego**

CENTRUM
KULTURY
ZAMEK

POZnań*
*Miasto know-how

Publikacja została dofinansowana przez
Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego

Edukacja kulturowa w Poznaniu

Raport z pierwszego etapu badań

Edukacja kulturowa w Poznaniu.

Raport z pierwszego etapu badań

autorzy:

**Rafał Koschany, Marta Kosińska, Marek Krajewski,
Filip Schmidt, Karolina Sikorska, Agata Skórzyńska,
Centrum Praktyk Edukacyjnych**

mail:

cpe@cpe.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

Poznań 2014

CPE ○
CENTRUM PRAKTYK
EDUKACYJNYCH

WSTĘP / 9

- Organizacja i przebieg badań / 14
- Status raportu i jego struktura / 15

CZĘŚĆ I

CO TO JEST EDUKACJA KULTUROWA? / 19

Wstęp / 21

Rozumienie edukacji kulturowej z perspektywy organizatorów tzw. sektora kultury – pracowników administracji publicznej szczebla lokalnego / 26

Specyfika punktu widzenia – pracownicy Wydziału Kultury i Dziedzictwa UMP oraz Departamentu Kultury UMWW / 26

Od „wszystkoizmu” do redukcjonizmu – problematyczne pojęcie edukacji w działalności kulturalnej / 26

Edukacja w działalności kulturalnej jako fikcja lub mało istotny dodatek / 32

Konkluzja / 37

Rozumienie szkolnej edukacji kulturowej z perspektywy środowiska oświatowego / 40

Specyfika punktu widzenia: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli / 41

Redukcja i marginalizacja. Świadomość celów i zakresu edukacji kulturowej w środowisku oświatowym / 43

Kompetencje nauczycieli a ich obawy związane z edukacją kulturową w szerokim sensie / 47

Świadomość nauczycieli a warunki działania – aktywna mniejszość, bierna większość i „blokowanie” aktywnych / 51

Świadomość rodziców – aspiracje, potrzeby i oczekiwania wobec szkoły w zakresie edukacji kulturowej / 55

Konkluzja / 57

Rozumienie pozaszkolnej edukacji kulturowej z perspektywy międzysektorowej / 60

Perspektywa edukatorów kulturowych sektora publicznego, pozarządowego i prywatnego / 61

Sposoby rozumienia pozaszkolnej edukacji kulturowej / 61

Edukacja kulturowa w szerokim sensie – „wspólne pole” edukacji i animacji / 66

Konkluzja / 72

CZĘŚĆ II

METODY EDUKACJI KULTUROWEJ / 75

Wstęp / 77

Podstawowe formy pracy edukacyjnej / 77

Podstawowe problemy metodyczne / 84

Nieokreśloność metod edukacji kulturowej / 85

Utożsamianie metod edukacyjnych z sytuacjami edukacyjnymi / 87

Utożsamianie metod edukacyjnych z narzędziami edukacyjnymi / 88

Problem dookreślenia metod pracy edukacyjnej opartych „na procesie” / 89

Faworyzowanie proscenicznych form edukacji kulturowej / 93

Problemy z korzystaniem ze źródeł dotyczących metodyki pracy edukacyjnej / 95

Sprofesjonalizowana metodyka vs interdyscyplinarne metody edukacji kulturowej / 99

Stosowanie narzędzi opartych na zasobach własnych grup edukowanych / 100

Konkluzja / 102

CZĘŚĆ III

KTO EDUKUJE I ANIMUJE W POZNANIU / 111

Wstęp / 113

Wolni strzelcy i nieformalność pola / 115

Udział powiatu poznańskiego w konkursach grantowych MKiDN: kto aplikuje i kto realizuje działania edukacyjne/animacyjne? / 121

Struktura programów grantowych MKiDN w powiecie
poznajskim a edukacja kulturowa / 121
Propozycje działań edukacyjnych / 123
Działania realizowane / 127
Konkluzja / 133

CZĘŚĆ IV

WSPÓŁPRACA I KOMUNIKACJA / 137

Wstęp / 139
Kto z kim współpracuje? / 140
**„Współpraca sprawdzona”, czyli personalizacja kontaktów
i wymiana doświadczeń / 141**
Problem mentalności: marazm vs kreatywność / 144
Rola ODN i Kuratorium Oświaty / 151
Perspektywa urzędów / 155
Problem współpracy wewnątrz samych urzędów / 156
Współpraca między „edukacją” a „kulturą” / 156
Współpraca między centrum i peryferiami / 160
Komunikacja i polityka informacyjna / 161
Modele współpracy / 165
Strategia partnerstwa i rozwoju / 168
Współpraca partnerska / 170
Współpraca rozumiana jako wymiana barterowa / 171
Współpraca rozumiana jako regranting / 171
Konkluzja / 175

CZĘŚĆ V

UCZESTNIK DZIAŁAŃ ANIMACYJNYCH I EDUKACYJNYCH / 179

Wstęp / 181
**Uczestnik działań animacyjnych i edukacyjnych: kategorie
i podstawowe problemy / 181**
**Uczestnicy działań animacyjnych i edukacyjnych z perspektywy
różnych podmiotów instytucjonalnych i organizacji / 190**

Edukacja i animacja w kontekście szkoły / 190
Uczestnicy działań animacyjnych i edukacyjnych
– perspektywa NGO / 197
Uczestnicy zajęć animacyjnych i edukacyjnych
– perspektywa instytucji kultury / 208
Uczestnicy zajęć animacyjnych i edukacyjnych
– perspektywa organów zarządzających kulturą / 210
Konkluzja / 213

CZĘŚĆ VI

EWALUACJA DZIAŁAŃ ANIMACYJNYCH I EDUKACYJNYCH / 215

Wstęp / 217
Ewaluacja działań z zakresu edukacji kulturowej w Poznaniu / 219
Perspektywa grantobiorców (przedstawicieli instytucji kultury,
NGO, edukatorów) / 220
Perspektywa grantodawców / 233
Konkluzja / 236

REKOMENDACJE / 239

Rekomendacje dotyczące konieczności podjęcia działań na
rzecz zwiększania znaczenia i roli edukacji kulturowej / 241
Rekomendacje dotyczące metod pracy edukacyjnej
i animacyjnej / 243
Rekomendacje dotyczące współpracy wewnątrzśrodowiskowej / 244

Wykaz skrótów / 245

WSTĘP

Raport oddawany do rąk czytelnika zawiera efekty, zrealizowanych przez zespół Centrum Praktyk Edukacyjnych (dalej CPE), badań nad edukacją kulturową w Poznaniu. Zajęcie się tą problematyką wydało nam się istotne z kilku podstawowych względów.

Po pierwsze, dlatego, że sfera edukacji kulturowej stale się rozrasta w sensie ilościowym, zaś działania tego rodzaju podejmuje coraz więcej podmiotów: zarówno instytucji kultury i edukacyjnych, jak i organizacji pozarządowych oraz osób prywatnych. Poszerzaniu zakresu i różnorodności podobnych praktyk nie zawsze towarzyszy jednak refleksja nad ich jakością, celami, metodami wykorzystywanymi w trakcie ich realizacji. Zasadne wydało nam się więc podjęcie systematycznych badań o charakterze eksploracyjnym, których celem byłoby zidentyfikowanie podmiotów zajmujących się tego typu aktywnościami w Poznaniu; sprawdzenie, jakiego rodzaju metodami się one posługują w działaniach edukacyjnych; uchwycenie czynników wspomagających ich pracę i tych ją utrudniających lub wręcz uniemożliwiających.

Równie ważnym aspektem dynamicznego rozwoju działań z zakresu edukacji kulturowej, który dziś obserwujemy, jest to, że odbywa się on w oparciu o bardzo wątplę podstawy instytucjonalne. W Poznaniu, podobnie jak w większości polskich miast, brakuje zwartej i systematycznie wprowadzanej w życie polityki kulturalnej, zaś działania edukacyjne nie są wspierane przez jakiegokolwiek systemowe rozwiązania. Co prawda większość samorządowych instytucji kultury ma w swoich statutach zapisany obowiązek prowadzenia edukacyjnych działań, zaś władze miejskie organizują konkursy grantowe wspierające finansowo tego typu inicjatywy, ale brakuje wyraźnego określenia celu tej formy patronatu, myślenia o nim jako narzędziu prowadzenia wprost wyartykułowanej i czytelnej dla potencjalnych interesariuszy polityki. Dlatego też jednym z ważniejszych celów badań było zidentyfikowanie tego, w jaki sposób o edukacji kulturowej myślą przedstawiciele instytucji zajmujących się jej wspieraniem, a także tego, jakiego rodzaju działania są podejmowane przez władze samorządowe, by tę edukację rozwijać.

Dynamiczny rozwój edukacji kulturowej w Poznaniu pociąga za sobą też konieczność gromadzenia wiedzy o uczestnikach interesujących nas

działań. Jak się bowiem okazuje, jednym z najważniejszych problemów, z jakimi borykają się edukatorzy, jest niemal całkowity deficyt tego rodzaju informacji, który, czego nie trzeba dodawać, znacznie utrudnia realizację zamierzonych przez nich celów. Dlatego też część naszych analiz poświęconych jest próbie odpowiedzi na pytanie, kto jest uczestnikiem, odbiorcą działań z zakresu edukacji kulturowej realizowanych w Poznaniu.

Po drugie, zagadnienie edukacji kulturowej uznaliśmy za istotne dlatego, że jedną z najważniejszych barier utrudniających rozwijanie się edukacji kulturowej w naszym kraju, w tym również w Poznaniu, jest brak współdziałania pomiędzy sferą edukacji oraz sferą kultury. Jak pokazują prowadzone przez członków CPE badania nad edukacją i animacją kulturową¹ oraz nad ich obecnością w polskich szkołach², a także analizy prowadzone na potrzeby tworzenia rządowego programu rozwoju edukacji kulturalnej³, jednym z najważniejszych wyzwań, przed jakimi stają dziś osoby zajmujące się podobną działalnością, jest brak płaszczyzn, na których edukacja szkolna mogłaby się splecać z edukacją kulturową. Ów spłot wydaje się nam o tyle istotny, że to właśnie szkoła oraz początkowe fazy procesu edukacyjnego są najbardziej odpowiednie do wyposażania jednostek w podstawowe kompetencje kulturowe, pozwalające im nie tylko sprawnie poruszać się w polu kultury czy je współtworzyć, ale również być samoświadomymi, krytycznymi obywatelami, osobami zdolnymi do nawiązywania głębokich relacji społecznych z innymi, itd. Dlatego też jednym z najistotniejszych problemów stawianych w trakcie prowadzonych przez nas badań było to dotyczące form współpracy w zakresie edukacji kulturowej pomiędzy podmiotami reprezentującymi różne sfery życia społecznego w Poznaniu. Ponieważ uważamy, iż warunkiem rozwoju edukacji kulturowej w naszym mieście jest tworzenie płaszczyzn dla tak rozumianej

współpracy, konieczne wydało się nam zidentyfikowanie tych jej form, które mają już miejsce oraz określenie najważniejszych barier, które owo współdziałanie utrudniają.

Po trzecie, nasze badania miały na celu nie tylko eksplorowanie sfery edukacji kulturowej w Poznaniu czy zidentyfikowanie najważniejszych barier, które utrudniają jej rozwój, ale też dostarczenie osobom, które tego rodzaju działalność podejmują (i tym, które ją organizują czy finansują) podstawowych informacji na temat tego, co w sferze interesujących nas tu przedsięwzięć w Poznaniu się dzieje, jakiego rodzaju inicjatywy się tu podejmuje, jakie metody pracy są preferowane, kto jest uczestnikiem zajęć edukacyjnych. Uważamy, iż dostarczanie takiej wiedzy jest o tyle istotne, że nie tylko znacznie pogłębia zawodowe kompetencje edukatorów i osób zarządzających instytucjami kultury, ale również może wypełniać funkcję „zapoznawczą”, stanowić pierwszy krok do poznawania innych osób zajmujących się podobnymi działaniami, do wymiany doświadczeń i do współpracy pomiędzy nimi. Ten cel prowadzonych przez nas badań uznajemy za szczególnie istotny, ponieważ tkanie nici współpracy, stwarzanie okazji do tego, by mogła ona zaistnieć, wydaje się nam jednym z najważniejszych warunków dla rozwijania w naszym mieście wartościowych form edukacji kulturowej.

Po czwarte w końcu, dlatego, że prowadzone przez nas badania tworzą podwaliny pod inicjatywę, którą od niespełna roku staramy się urzeczywistniać, a więc pod Centrum Praktyk Edukacyjnych. Zakładamy, iż CPE ma być platformą, dzięki której możemy rozwijać i wzmacniać, a także podnosić jakość edukacji kulturowej w Poznaniu. Przedsięwzięcie, którego celem jest łączenie różnych form edukacji kulturowej, tworzenie warunków do współdziałania pomiędzy podmiotami, które się nią zajmują, a także inicjowanie dyskusji i debat dotyczących tego rodzaju praktyk, wydaje się szczególnie potrzebne dzisiaj. To współcześnie bowiem zapotrzebowanie na edukację kulturową rośnie i dzieje się tak nieprzypadkowo. Jeżeli bowiem założymy, iż świat jest dziś złożony i skomplikowany, zmienia się w niezwykle dynamicznym tempie, zaś jego podstawową cechą jest różnorodność, to umiejętność adaptowania się do niego wymaga od jednostki posiadania dobrze ugruntowanych kompetencji kulturowych, które pozwalają jej

1. Chodzi tu o badania *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia rozwoju animacji i edukacji kulturowej w Polsce*, prowadzone przez Małopolski Instytut Kultury w Krakowie, wspólnie z Instytutem Socjologii UAM w Poznaniu.

2. Chodzi o wieloetapowe badania, prowadzone przez Marka Krajewskiego oraz Filipa Schmidta w 2013 i 2014 roku na zlecenie MKiDN, a zatytułowane *Analiza procesu wprowadzania nowej podstawy programowej w zakresie plastyki i muzyki*.

3. Chodzi tu o dokument *Wieloletni Program Rządu Bardzo Młoda Kultura*, przygotowany w 2013 roku na zlecenie MKiDN przez Marka Krajewskiego.

samodzielnie radzić sobie w każdej sytuacji, ale też dostrzegać wartość współdziałania z innymi; podkreślamy tu oczywistą rolę kultury jako jednego z najważniejszych narzędzi dostosowywania się do rzeczywistości, ale też jej przeobrażania i dostosowywania do aktualnych potrzeb. Gromadzone przez nas w trakcie badań informacje oraz wiedza, którą pozyskaliśmy poprzez ich analizę, są więc również podwalinami pod budowane przez nas przedsięwzięcie, które ma służyć rozwijaniu edukacji kulturowej w Poznaniu. Prowadząc badania zakładaliśmy również, iż podobne analizy powinny poprzedzać budowanie każdego systemowego rozwiązania wzmacniającego edukację kulturową. Mamy więc nadzieję, iż raport oddawany do rąk czytelnika będzie inspiracją do tworzenia w innych częściach Polski podobnych, wzmacniających edukację kulturową, przedsięwzięć.

Organizacja i przebieg badań

Zrealizowane przez nas badania opierały się zarówno na materiałach o charakterze zastanym, jak i tych pozyskanych dzięki analizom o charakterze reaktywnym. Jeżeli chodzi o ten pierwszy rodzaj eksploracji, to wykorzystywaliśmy dostępne bazy danych (takie jak baza SZPON Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, zawierająca informacje o podmiotach aplikujących o dofinansowanie projektów edukacyjnych, czy baza ngo.pl), bazę informacji o działaniach edukacyjnych w Poznaniu, stworzoną przez zespół CPE, statuty instytucji kultury działające w naszym mieście oraz dokumenty dotyczące tej sfery działań pozyskane z Urzędu Miasta Poznania oraz z Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego, a także inne źródła informacji dostępne za pośrednictwem sieci internetowej.

Podstawowym źródłem informacji były jednak te pozyskane dzięki przeprowadzonym przez nas wywiadam grupowym i zogniskowanym wywiadam grupowym. Te pierwsze zostały przeprowadzone z pracownikami Wydziału Kultury i Dziedzictwa Urzędu Miejskiego w Poznaniu, z osobami zatrudnionymi w Departamencie Kultury Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego, w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu oraz w Kuratorium Oświaty w Poznaniu. Zrealizowaliśmy również dwa wywiady zogniskowane, w których uczestniczyli przedstawiciele

i przedstawicielki poznańskich instytucji kultury, organizacji pozarządowych oraz szkół i Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. Osią przewodnią wszystkich wywiadów była dyskusja nad rozumieniem tego, czym jest i jaką rolę może odgrywać edukacja kulturowa, a także nad metodami stosowanymi w trakcie tego rodzaju działań oraz nad ich instytucjonalnymi, prawnymi i finansowymi uwarunkowaniami. Interesowało nas również to, czy istnieją jakiegokolwiek formy współpracy pomiędzy instytucjami kultury i organizacjami pozarządowymi a szkołami, a jeśli tak, to jaką one mają formę, co im sprzyja, co zaś hamuje ich rozwój.

Nasze badania opierały się też na trzech studiach przypadków, w obrębie których analizowaliśmy praktyki edukacyjne realizowane przez: CK ZAMEK w Poznaniu, Wydział Edukacji Artystycznej Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, Fundację Mały Dom Kultury, a także w ramach projektu „Lokalsi” Galerii Miejskiej Arsenał. W każdym z tych przypadków analiza opierała się na prowadzonych przez nas wywiadach z osobami odpowiedzialnymi za działania edukacyjne realizowane przez powyżej wskazane podmioty, na obserwacji uczestniczącej oraz na analizie programów działań, statutów, dokumentacji zrealizowanych przedsięwzięć. Informacje pozyskane w trakcie wszystkich tych działań zostały opracowane w postaci osobnych mikroraportów dostępnych na stronie internetowej CPE, zaś w niniejszym raporcie czytelnik znajdzie tylko ich fragmenty, które zostały użyte jako materiał o charakterze dodatkowym.

Wszystkie powyższe czynności badawcze zostały przeprowadzone przez członków zespołu CPE w 2014 roku.

Status raportu i jego struktura

Oddawany do rąk czytelnika raport ma charakter wstępnego rozpoznania specyfiki pola edukacji kulturowej w Poznaniu i jest krokiem w kierunku bardziej pogłębionego studium przygotowywanego aktualnie przez zespół CPE, które zostanie opublikowane pod koniec bieżącego roku. Dlatego też opracowanie to należy traktować jako szkic określający podstawowe sposoby rozumienia edukacji kulturowej przez różnego rodzaju podmioty zajmujące się nią w Poznaniu, wskazujący na główne uwarunkowania

jej uprawiania oraz identyfikujący szanse i zagrożenia związane z tego rodzaju praktykami w naszym mieście. W kolejnych częściach tego opracowania staraliśmy się nie tylko jak najszerzej oddawać głos tym, którzy się zajmują edukacją kulturową w Poznaniu, ale też w systematyczny sposób odtwarzać charakterystyczne dla nich perspektywy widzenia tego zjawiska. Mamy nadzieję, iż taka strategia pisania tego raportu jest najlepszym sposobem na zrozumienie specyfiki sytuacji edukacji kulturowej w naszym mieście.

Raport, poza wstępem, składa się z siedmiu podstawowych części. W pierwszej z nich, zatytułowanej *Co to jest edukacja kulturowa?*, koncentrujemy się na odtworzeniu tego, jak w poznańskim, lokalnym kontekście rozumie się edukację kulturową, jakie cele się jej wyznacza, jakie jej formy się zauważa. Zastanawiamy się w nim także nad różnicami w jej definiowaniu przez różne realizujące ją podmioty, jak i poszukujemy punktów wspólnych pomiędzy nimi. Część druga, zatytułowana *Metody pracy edukacyjnej*, jest próbą rekonstrukcji strategii działań edukacyjnych, realizowanych przez osoby zajmujące się nimi w Poznaniu. Wskazuje ona również na podstawowe dylematy o charakterze metodycznym oraz główne rodzaje deficytów związane z tym aspektem interesujących nas praktyk. Część trzecia raportu, zatytułowana *Kto edukuje i animuje w Poznaniu?*, poświęcona jest prezentacji podstawowych rodzajów podmiotów zajmujących się edukacją kulturową (w tym też animacją) w naszym mieście. W tym fragmencie opracowania czytelnik znajdzie również informacje na temat obecności poznańskich podmiotów zajmujących się edukacją kulturową w lokalnych i ogólnopolskich konkursach grantowych oraz te dotyczące ich skuteczności w pozyskiwaniu tego rodzaju środków. Czwarta część raportu, *Komunikacja i współpraca*, to obszernie opracowanie na temat współdziałania pomiędzy różnymi podmiotami zajmującymi się edukacją kulturową w Poznaniu, a także na temat ograniczeń i barier dla takiej współpracy. Część piąta, zatytułowana *Uczestnik działań edukacyjnych i animacyjnych*, jest próbą identyfikacji kategorii jednostek, do których skierowane są działania edukacyjne. Czytelnik znajdzie tu również podstawowe informacje na temat tego, jak podmioty zajmujące się edukacją kulturową w Poznaniu definiują swojego potencjalnego odbiorcę, jakiego rodzaju problemy

z jego pozyskiwaniem i ze współpracą z nim dostrzegają. Szósta część raportu, *Ewaluacja i dokumentowanie działań edukacyjnych i animacyjnych*, poświęcona jest temu, co dzieje się w trakcie i po zakończeniu przedsięwzięć edukacyjnych, a więc różnym formom ich monitorowania i oceny, rejestrowania ich efektów, a także podstawowym formom ewaluowania owych przedsięwzięć przez grantodawców. Raport zamyka część zatytułowana *Rekomendacje*, zawierająca główne propozycje rozwiązania zidentyfikowanych w trakcie badań problemów związanych z rozwijaniem edukacji kulturowej w Poznaniu.

CZĘŚĆ I

**CO TO JEST EDUKACJA
KULTUROWA?**

Wstęp

W niniejszej części raportu prezentujemy analizy wywiadów pogłębionych oraz badań fokusowych, w których koncentrujemy się na **rozumieniu edukacji kulturowej** przez różne podmioty, zaangażowane w praktykę edukacyjną i kulturalną. Przyjęte w ramach projektu CPE szerokie i międzysektorowe ujęcie tej sfery działań, które powoduje, że posługujemy się właśnie pojęciem „edukacja kulturowa”, a nie – stosowanym powszechnie – „edukacja kulturalna”, wyjaśniamy szerzej w innym miejscu¹. Tu warto jednak zaznaczyć, że holistyczne i relacyjne rozumienie uczestnictwa w kulturze, które stoi za naszym sposobem pojmowania edukacji kulturowej, powoduje, że nie redukujemy go ani do żadnej dziedziny kultury, do żadnej formy i metody edukacyjnej, ani do działalności konkretnych podmiotów. Pojmujemy ją jako: wspieranie relacji, w które wchodzi członkowie jakiejś zbiorowości, przy założeniu, że całość życia tej zbiorowości jest regulowana kulturowo, a więc wymaga rozumienia znaczeń i ich powiązania z własnym działaniem wobec innych. Takie ujęcie edukacji kulturowej ma jednak charakter postulatu – nie musi to oznaczać aktualnego rozumienia tej sfery, przyjmowanego przez różne, zaangażowane w nią podmioty.

Na potrzeby tego etapu badań „edukacja kulturowa” jest jednak pewnym, założonym przez nas, **konstruktem pojęciowym, do którego odnosimy wypowiedzi naszych rozmówców**. Oni zaś częściej posługują się określeniem „edukacja kulturalna” – z naszego punktu widzenia węższym. Nierzadko jednak wyczuwają oni różnicę między szerokim a wąskim rozumieniem tej sfery działalności. Dlatego, na obecnym etapie badań, nie wykluczamy żadnej z intuicji, którą na temat pojęcia „edukacji kulturowej” mogą mieć nasi rozmówcy. Włączamy więc do niego:

- edukację artystyczną (w tym edukację do sztuki i przez sztukę);
- edukację do uczestnictwa w tzw. „życiu kulturalnym”, wydarzeniach artystycznych i do korzystania z dóbr kultury.

1. Por. *Edukacja kulturowa. Poręcznik, zwłaszcza rozdział Słowa w użyciu*, red. R. Koschany, A. Skórzyńska, CPE, CK ZAMEK, Poznań 2014.

Nie redukujemy jednak tego pojęcia do żadnej z dwóch powyższych form. Co więcej – włączamy w nie na przykład:

- edukację opartą na rozumieniu kultury jako zarówno sfery świadomości, jak i materialnych praktyk;
- edukację wielo- i międzykulturową – a więc wiedzę na temat innych zbiorowości i ich kultur;
- edukację do postaw obywatelskich, opartych na poszanowaniu pluralizmu światopoglądowego, kompetencji do uczestnictwa w sferze publicznej oraz wspieranie świadomości krytycznej;
- edukację związaną z kulturowym wymiarem życia codziennego;
- edukację związaną z relacjami interpersonalnymi i komunikacją społeczną.

W szerokim, integrującym rozumieniu edukacji kulturowej nie traktujemy jej też jako praktyki jednego tylko, konkretnego podmiotu. W tym sensie proponowane przez nas pojęcie obejmuje zarazem:

- edukację podejmowaną przez placówki oświatowe w systemie szkolnictwa;
- edukację pozaszkolną, podejmowaną przez podmioty związane z tzw. sektorem kultury, w tym instytucje kultury, organizacje pozarządowe i podmioty prywatne.

Wreszcie, nie wykluczamy z naszego rozumienia żadnej z potencjalnie możliwych form i metod, dlatego szerokie ujęcie edukacji kulturowej obejmuje:

- formy edukacji szkolnej;
- formy upowszechnieniowe, proponowane przez szkołę i instytucje sektora kultury;
- animację kulturową.

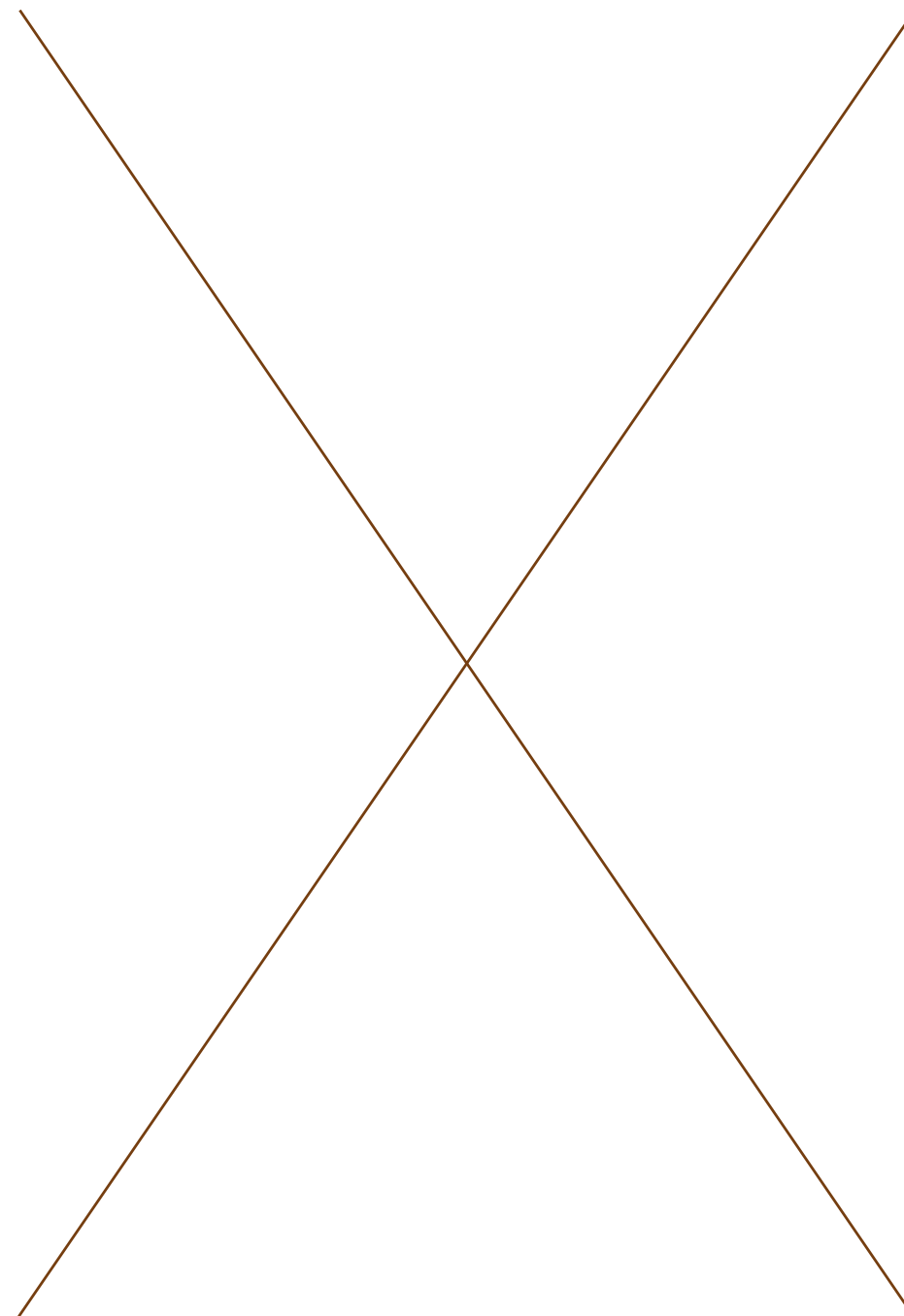
Potraktowane jako konstrukt pojęciowy to szerokie, integrujące rozumienie edukacji kulturowej jest więc narzędziem analitycznym, niezbędnym do zbadania, które ze znaczeń przyjmowane są i używane najczęściej przez naszych rozmówców. Niniejsza część raportu jest zatem skoncentrowana na pewnym stanie świadomości lub na ocenie tego stanu świadomości przez osoby, z którymi rozmawialiśmy. Skupiamy się przy tym na charakterystycznych formach tej świadomości, pytamy więc o:

- redukowanie znaczenia tego terminu tylko do jednego z wyżej wymienionych obszarów;
- rozumienie relacji między pojęciami „edukacja kulturalna” i „edukacja kulturowa”;
- elitarystyczne bądź egalitarystyczne rozumienie kultury i skłonność do waloryzowania określonych form uczestnictwa;
- redukowanie edukacji kulturowej albo do sfery edukacji szkolnej, albo pozaszkolnej;
- niespójności polegające na przyjmowaniu szerokiego rozumienia edukacji kulturowej w teorii (deklaracje dotyczące jej rozumienia) i wąskiego w praktyce (podawane przykłady własnych i cudzych działań);
- nieprecyzyjne rozumienie słowa „edukacja” w kontekście działalności kulturalnej;
- nieprecyzyjne rozumienie pojęcia „kultura” w kontekście edukacji szkolnej.

Interesuje nas zatem to, jak nasi rozmówcy rozumieją cele i zakres edukacji kulturowej, czy rozpoznają różnice między tradycyjnym pojęciem „edukacja kulturalna” a proponowanym przez nas – „edukacja kulturowa”? Kiedy stosują jedno, a kiedy drugie? Zwracamy także uwagę na to, gdzie upatrują oni przyczyn stanu świadomości innych osób wówczas, kiedy odnoszą się do tego, jak edukację kulturową rozumieją najczęściej:

- edukatorzy – nauczyciele, pracownicy instytucji kultury i animatorzy kultury;
- uczestnicy działań z zakresu edukacji kulturowej;
- decydenci.

O rozumienie edukacji kulturowej pytaliśmy reprezentantów różnych środowisk. Jedną z przesłanek przyjmowanego tu szerokiego sensu pojęcia „edukacja kulturowa” jest to, że podejmowana może być ona zarówno przez podmioty działające w tzw. sektorze oświaty, jak i w tzw. sektorze kultury. Ważne pytanie związane z jej pojmowaniem będzie więc dotyczyć na przykład tego, czy w tych dwóch obszarach jest ona rozumiana inaczej, jakie są ewentualne cechy wspólne świadomości środowisk „oświatowych” i „kulturalnych” oraz jak wzajemnie postrzegają się te dwa środowiska. Ważną kwestią jest również potencjał współpracy między nimi – możliwości potraktowania edukacji kulturowej jako pola współpracy międzysektorowej. Spośród tych dwóch środowisk wybieramy reprezentantów (informatorów), którzy mogą dysponować pogłębioną, ale w miarę szeroką wiedzą na temat każdego z obszarów – w wypadku sektora kultury: organizatorów kultury na szczeblu samorządowym, którzy posiadają wiedzę na temat działalności podległych im instytucji kultury oraz organizacji pozarządowych, zajmujących się edukacją i animacją kulturową. W wypadku środowisk oświatowych – nauczycieli-konsultantów i doradców metodycznych, którzy sami są zawodowymi nauczycielami, ale jednocześnie zajmują się na co dzień na przykład współpracą między szkołą a instytucjami kultury. Te partykularne perspektywy, które uwzględnialiśmy w wywiadach pogłębionych (indywidualnych i grupowych), uzupełnione zostają o wnioski z badań fokusowych, które z założenia służyły konfrontacji i negocjowaniu perspektyw reprezentantów obydwu środowisk – nauczycieli, animatorów kultury pracujących w organizacjach pozarządowych i firmach prywatnych oraz pracowników instytucji kultury, zajmujących się edukacją kulturową.



Rozumienie edukacji kulturowej z perspektywy organizatorów tzw. sektora kultury – pracowników administracji publicznej szczebla lokalnego

Specyfika punktu widzenia – pracownicy Wydziału Kultury i Dziedzictwa UMP oraz Departamentu Kultury UMWW

Pierwszy z punktów widzenia, który bierzemy pod uwagę, to perspektywa organizatora działalności kulturalnej – administracji samorządowej, której podlegają instytucje kultury, ale do której należy też organizacja konkursów na dofinansowanie działalności trzeciego sektora. Zakładamy więc, że urzędnicy związani z określonymi szczeblami administracji to, z jednej strony, osoby, które mają wpływ na realizację działań z zakresu edukacji kulturowej w lokalnym kontekście organizacyjnym. Z drugiej – dysponują w miarę rozległą wiedzą na temat tego, jakie działania podejmuje się najczęściej w mieście, powiecie i województwie. Dlatego o rozumieniu edukacji kulturowej pytaliśmy urzędników – pracowników Urzędu Miejskiego w Poznaniu oraz Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego. Chodzi więc zarówno o ich własne ujęcie edukacji kulturowej, jak i o ich obraz praktyki edukacyjno-kulturowej w podległych im instytucjach oraz w ramach organizowanych przez nich konkursów.

Od „wszystkoizmu” do redukcjonizmu – problematyczne pojęcie edukacji w działalności kulturalnej

Nasi rozmówcy – częściej i zgodnie z przyjętą powszechnie praktyką instytucjonalną – posługują się pojęciem „edukacja kulturalna”. Niemniej – również zdefiniowanie tego, węższego z naszego punktu widzenia, pojęcia jest dla nich problematyczne. W przypadku UMWW na przykład, trudność ta wynika z transdyscyplinarnego charakteru tego obszaru oraz bardzo różnorodnych form działalności instytucji kultury, podlegających urzędowi. Utrudnia to mówienie o formach edukacji, proponowanych przez te instytucje jako o jednorodnej całości.

Myślę, że w ogóle sporym problemem jest określenie edukacji kulturalnej. Czym ona jest, a czym nie jest. [UMW]

Ja myślę, że to jest taka transdyscyplinarna działka. [UMWW]

Tak. Myślę, że edukacja kulturalna ma kilka nurtów, albo nawet kilkanaście i dlatego jakby oceniając ją i mówiąc, nie można posługiwać się tymi samymi kategoriami. [UMWW]

Choć trudno ją zdefiniować, edukacja kulturalna jest jednak działaniem realizowanym przez wiele podlegających urzędom podmiotów – jak stwierdzają nasi rozmówcy, działalność edukacyjną realizują „właściwie wszystkie nasze instytucje”.

Mamy dwadzieścia instytucji podległych i wszystkie spośród tych instytucji w swoich statutach mają wpisane jako zadanie, jako jedną z głównych ról instytucjonalnych – edukację kulturalną. I artystyczne instytucje, i upowszechnieniowe. I ta edukacja się tam dzieje. Jeżeli chodzi o muzea, to są to tak zwane „lekcje muzealne” i co miesiąc dostajemy w raportach informacje na temat tego, jakie tematy lekcji są w ofercie, ile lekcji się odbyło. To są lekcje dla młodzieży szkolnej wszystkich szczebli. Jeżeli chodzi o instytucje upowszechnieniowe [...] jest wiele wydarzeń cyklicznych poświęconych twórczości młodych ludzi, które są już od wielu lat organizowane przez te instytucje. Jeżeli chodzi o instytucje artystyczne, to mamy na przykład „Teatr od kuchni”. [UMWW]

Kiedy jednak przedstawiciele UMWW odnoszą się do przykładów konkretnych praktyk, a nie własnego rozumienia pojęcia „edukacja kulturalna”, okazuje się, że określenie to stosują w pierwszym rzędzie do działań, mających na celu wychowanie widza/słuchacza określonej instytucji, wytwarzanie „nawyku” uczestnictwa w życiu kulturalnym lub umożliwiających nabywanie kompetencji artystycznych (np. gra na instrumencie). Przykłady, które wybierają nasi rozmówcy, świadczą więc raczej o redukowaniu tego pojęcia do działań, które określiliśmy wcześniej jako „edukację artystyczną” oraz edukację do uczestnictwa w życiu kulturalnym, niż o przyjmowaniu jego szerokiego sensu.

[...] w dużej mierze jest to działalność warsztatowa, ewentualnie angażowanie młodzieży w przedsięwzięcia, w teatrach – teatralne, czyli

jakieś aktorskie działania, w przypadku Filharmonii jest to wyłącznie nastawienie na kształtowanie słuchacza. [...] Zupełnie inny obraz jest w przypadku centrów kultury i sztuki, a już zupełnie inny w muzeach. [...] Jeśli chodzi o centra kultury i sztuki, to tam mamy właściwie zaangażowanie młodzieży w warsztaty, które wypływają jakby ze szkół. Zbiera się na przykład grupa dzieci, które chcą grać na kozie, mamy grupę, która chce się przebierać, powiedzmy, za rycerzy – tylko teraz pytanie: czy to jest edukacja kulturalna? Są to bardziej spotkania z historią niż edukacja kulturalna. Ale jak byśmy powiedzieli kulturowa – to tak. W Centrum Kultury i Sztuki w Kaliszu mamy KST (Kaliskie Spotkania Teatralne) dla przedszkolaków, czyli w teatrze, mamy Kaliskie Spotkania Teatralne i Festiwal Sztuki Aktorskiej w CKiSie, mamy przeniesione na grunt Małe Kaliskie Spotkania Teatralne [...]. Czyli w gruncie rzeczy odbywa się to w instytucjach i w dużej mierze jest to ukierunkowane na kształtowanie publiczności przyszłej, czyli instytucja dba tutaj o swoją publiczność, natomiast wiemy też, że są pewne przedsięwzięcia mające promować jakieś wartości kulturowe. [UMWW]

W powyższej wypowiedzi sygnalizowana jest wprawdzie świadomość różnicy między określeniami „edukacja kulturalna” a „edukacja kulturowa”, mamy tu jednak do czynienia z sytuacją pewnej niewspółmierności refleksji oraz opisywanych praktyk, a także z rozbieżnością między własnym, deklarowanym rozumieniem tego obszaru działań (a więc potencjalnie szerokim i bliższym proponowanemu przez nas pojęciu), a rozumieniem stosowanym, czyli wynikającym z praktyki instytucjonalnej. Przywoływane i opisywane przykłady świadczą bowiem raczej o redukcyjnym pojmowaniu tego obszaru działalności właśnie w praktyce instytucji, podlegających UMWW. Takie, węższe, ujęcie odnajdziemy też na przykład na stronie internetowej Urzędu. Zgodnie z zamieszczoną tam informacją, edukacja kulturalna to drugi z pięciu celów Departamentu Kultury, polegający na działalności wystawienniczej (gromadzenie, udostępnianie), rozwoju amatorskich ruchów artystycznych i folklorystycznych oraz pogłębianiu wiedzy o sztuce i zainteresowaniu nią, a także jej promowanie. To zatem oficjalna wykładnia rozumienia edukacji kulturalnej, przyjmowanego

i deklarowanego przez Urząd, która najprawdopodobniej nie pozostaje bez wpływu na to, o jakich jej formach myślą i mówią nasi rozmówcy – jego pracownicy.

Departament organizuje i prowadzi edukację kulturalną poprzez podległe mu wojewódzkie instytucje kultury. Za ich pośrednictwem gromadzi i udostępnia wartościowe dzieła, stwarza realne możliwości rozwoju amatorskich ruchów artystycznych i folklorystycznych oraz pogłębiania wiedzy o sztuce. Działalność Departamentu ma na celu rozbudzenie i zaspokojenie zainteresowań kulturalnych oraz promocję wielkopolskiej kultury, również poza granicami województwa, a nawet kraju¹.

Dopiero po dopytaniu o inne formy edukacyjne niż na przykład edukacja do sztuki nasi rozmówcy wskazywali więc na promowanie określonych wartości kulturowych czy przeciwdziałanie niechcianym zjawiskom społecznym:

Wiem, że na Lednicy są też różne tematyczne lekcje czy warsztaty poświęcone na przykład przeciwdziałaniu narkomanii czy alkoholizmowi. [UMWW]

Dla mnie dobrym przykładem edukacji jest Muzeum w Szreniawie. Myślę, że nie tylko dla mnie. To muzeum łączy jakieś tam nowatorstwo i przedsiębiorczość mocną, dobrą współpracę ma też ze szkołami. Jeszcze drugie, czyli Żabikowo. Zagadnienia poruszane podczas takich warsztatów są dla polskiej publiczności trudne. Myślę, że bardzo dobrą robotę robią [UMWW].

Ważnym aspektem działań edukacyjnych, o których mówią pracownicy Urzędu Marszałkowskiego, jest również dawanie okazji do uczestnictwa w kulturze tam, gdzie dostęp do niej jest utrudniony, bo miejsca te

oddalone są od centrów tego rodzaju działalności. Działalność edukacyjna w takiej formie określana jest mianem aktywizacji:

Samorząd Województwa wspiera wydarzenia o wysokim walorze artystycznym, takie naprawdę wyjątkowe, ale też zwraca uwagę na niekoniecznie takie o wysokim walorze artystycznym, ale takie, które odbywają się w miejscach oddalonych od centrów kultury. Na przykład w powiecie Złotowskim, gdzie nic się praktycznie nie dzieje, będą ważne warsztaty ekologiczne. Żeby po prostu w jakiś sposób aktywizować. [UMWW]

Jak widać z powyższego – na poziomie administracyjnym, instytucjonalnym – przyjmowane pojęcie „edukacji kulturalnej” rozumiane jest nieco niespójnie. Z jednej strony bowiem myślenie o niej zdominowane jest przez swego rodzaju „wszystkoizm”, skoro każde działanie instytucji kultury podległych Urzędowi, nawet codzienna działalność programowa – może być rozumiana jako edukowanie (przybliżanie, promowanie, upowszechnianie, itp.). Z drugiej – na pierwszy plan wysuwają się jednak w tym myśleniu najlepiej rozpoznane, tradycyjne formy: edukacja do sztuki oraz edukacja do uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych i korzystania z tzw. dóbr kultury, i to mimo deklaracji, że mamy do czynienia z szerokim, transdyscyplinarnym polem działań, które wymagałoby jak najszerzego myślenia. Jednym z głównych źródeł tego problemu może być, jak sądzimy, brak uzgodnienia, co oznacza „edukowanie” w kontekście działalności kulturalnej instytucji i organizacji pozarządowych. Ten problem ujawnił się także w rozmowach z pracownikami Urzędu Miejskiego. W przypadku UM zwiększona refleksja nad pojęciem edukacji kulturalnej pojawiła się dopiero w ostatnim czasie, doprowadzając na przykład do wyodrębnienia osobnego konkursu grantowego dla NGO na takie właśnie działania. I to właśnie ten konkurs ujawnił istnienie poważnych trudności w określeniu, co kryje się pod pojęciem „edukacji” w działalności trzeciego sektora, a więc przede wszystkim – na czym polega edukacyjny aspekt działań związanych z kulturą:

1. www.umww.pl/departament-kultury, dostęp: 10 sierpnia 2014.

[...] problem, który dostrzegamy przy otwartych konkursach ofert dla NGO-sów [polega na – CPE] [...] rozumieniu samego pojęcia „edukacja kulturalna”. Albo: jakie kryteria powinien projekt spełniać, aby on w ogóle był projektem edukacyjnym. [UM]

Jak się okazało, niełatwo było o porozumienie w tej sprawie na przykład w gronie samej komisji konkursowej, a propozycja zewnętrznego eksperta nie spotkała się z powszechnym uznaniem:

[...] podczas drugiego spotkania okazało się, że popełniliśmy na pewno błąd przy pierwszym kryterium, czyli samej wartości edukacyjnej danego projektu. Tam było 20 pkt. za to. „Kształtowanie aktywnego modelu uczestnictwa w kulturze i w efekcie podnoszenie kompetencji kulturalnych odbiorców”. Każdy z 6 członków komisji konkursowej, nie powiem, że miał inne wyobrażenie o tym kryterium, ale to wyobrażenie się różniło. Tutaj z pomocą przyszła nam Pani XX, która była ekspertem Komisji i tak naprawdę zaproponowała członkom Komisji konkursowej rewolucję, bo tak naprawdę te 20 pkt. rozpisała bardzo szczegółowo, czyli jak punktować dany projekt kulturalny w zależności od tego, jakie jest zaangażowanie uczestnika danego projektu, czy to jest tylko relacja „mistrz i uczeń”, czy uczeń jest zaangażowany w to, czy jest jakieś wspólne „dzieło” uczestników i prowadzących te zajęcia. Część członków komisji powiedziała, że oni mają swoje wyobrażenie o tym i nie będą z tej ścieżki korzystać, [natomiast – CPE] ja przyznam, że to mi bardzo pomogło [...] [UM]

Edukacja w działalności kulturalnej jako fikcja lub mało istotny dodatek

Opisane wcześniej rozumienie działalności edukacyjnej instytucji kultury czy organizacji pozarządowych jako przede wszystkim edukowania do sztuki i przygotowywania do jej odbioru (a więc traktowanie tej formy działań raczej jako edukacji kulturalnej niż kulturowej), a także wymienianie jej w jednym szeregu z działalnością wystawienniczą, artystyczną

i promocyjną, wynika również z tego, że edukacja w obszarze kultury jest traktowana przez jej potencjalnych wykonawców jako działalność „drugiej kategorii” – dodatek do głównej aktywności instytucji czy organizacji, polegającej przede wszystkim na tworzeniu i upowszechnianiu sztuki. W przypadku instytucji kultury, zdaniem urzędników, można mówić o braku dostrzegania w tych działaniach większej wartości i o traktowaniu ich raczej jako niechcianego obowiązku. Sytuacja ta w poważny sposób rzutuje na jakość tego rodzaju działań. Ponieważ są one traktowane jako wymuszone z zewnątrz, nie przykładają się do nich specjalnej wagi, czego efektem jest ich niski poziom:

Trzeba pamiętać, że te instytucje nie postrzegają swoich działań edukacyjnych jako pierwszoplanowych, co jest zrozumiałe i dla mnie w sumie sensowne. [UMWW]

[...] instytucje bardzo często postrzegają działalność edukacyjną jako zło konieczne, a nie rzeczywistą misję, którą czują jako swoją własną. To właśnie widać często w jakości. [UMWW]

Warto podkreślić, że traktowanie edukacji jako zła koniecznego wzmocniane jest przez sposób rozliczania instytucji kultury, w którym nacisk kładzie się raczej na inne kwestie niż jakość jej działań (a już zwłaszcza działań edukacyjnych), przede wszystkim – na frekwencję. Nasi rozmówcy dostrzegają problematyczność tej sytuacji i krytykują kryterium frekwencyjne, przede wszystkim dlatego, że dyskryminuje ono przedstawienia o wysokiej jakości, „ambitne”.

[...] edukacja jako zło konieczne. W ogóle to z czego są rozliczane instytucje? Z frekwencji. Nie będą dokładać kasy przede wszystkim do projektów edukacyjnych, skoro będą rozliczane z frekwencji. [UMWW]

Można zauważyć jednak, że dla Urzędu Miasta na przykład frekwencja jest ważnym wskaźnikiem, ponieważ w polskich warunkach istotnym

kryterium oceny instytucji kultury przez organizatora jest to, kto skłonny jest zapłacić za jej ofertę.

[...] teraz przygotowujemy rodzaj ankiety, gdzie będziemy chcieli od każdego teatru co miesiąc informację. Frekwencja – jak nam pokazują 110%, 115%, no to to wygląda dobrze, ale jednocześnie kiedy patrzę na kolumny i przy frekwencji 110% przychody tego teatru z biletów były na poziomie 14 tys., a tutaj przy frekwencji 80% przychody były na poziomie też 14 tys. No to ile jest biletów rozdanych? Bo też mamy takie sygnały. Jeden z dziennikarzy ostatnio powiedział, jak w Poznaniu różne teatry różną politykę prowadzą, że w jednym teatrze można dostać 5 biletów i to z bólem, a w jednym można dostać 150, a frekwencja wygląda tu i tu, tylko nie chodzi o to. Pytam, czy jest ktoś skłonny zapłacić jeszcze do tego, czy tylko dlatego poszedł do teatru, bo w gazecie wygrał bilet, czy to był jego świadomy wybór. [UM]

Zarówno reżim frekwencji (oraz dochodów ze sprzedaży biletów), jak i uznanie prymatu roli kreatywnej i upowszechnieniowej instytucji kultury prowadzą do tego, że instytucja dobrze wypadająca na poziomie sprawozdań, mająca wysoki poziom artystyczny, innowacyjna i progresywna może prowadzić działania edukacyjne o wtórnym charakterze.

Weźmy przykład Filharmonii. Ma świetną frekwencję, ma dużo pieniędzy na koncercie – jak się przed chwilą dowiedziałem, są też ambitni, występują świetni artyści i prowadzą też działalność w terenie. Jeżeli spojrzę na to z drugiej strony, i popatrzę w ten sposób, że te koncerty w terenie to jest takie ciągłe mielenie tego samego kanonu, po gombrowiczowsku odrażające, a jeżeli się pójdzie na koncert, to można posłuchać prelekcji, którą się kiedyś czytało, i to też jest odrażające. To, że na widowni zasiada publiczność w wieku od pięćdziesiątego piątego roku życia w górę, w osiemdziesięciu procentach, mógłbym podać jeszcze mnóstwo takich argumentów. Ja nie twierdzę, że Filharmonia jest zła, zwracam tylko uwagę na to, że problem jest bardzo skomplikowany. [UMWW]

Źródła problemu, jakim jest niedocenywanie znaczenia edukacji kulturowej na poziomie lokalnym, urzędnicy odnajdują jednak nie tylko w obszarze działalności instytucji kultury czy organizacji pozarządowych (a więc w tzw. sektorze kultury) – odnoszą się także do sytuacji, jaka panuje w szkołach. Postrzegają więc oni edukację kulturową jako obszar międzysektorowy, na razie jednak raczej w związku z diagnozowanymi przez siebie trudnościami, barierami mentalnymi itp., niż w odniesieniu do potencjalnych modeli dobrej współpracy. W przypadku szkół, jak wskazują urzędnicy, także mamy do czynienia z redukowaniem tego obszaru do tradycyjnie i wąsko pojętej edukacji kulturalnej, a jednocześnie, co niezwykle znaczące, z tendencją do uznawania jej za mało istotny dodatek do procesu kształcenia. Skutkuje to tym, że sprowadza się ją często do zaprezentowania gotowego produktu – na przykład wytworu kultury artystycznej, a wszelkie bardziej złożone działania edukacyjne traktuje jako niepotrzebny obowiązek narzucony z zewnątrz:

Jak nadzorowałem trzydzieści szkół, to bywałem w nich i najczęściej widziałem karton na szafie [pakiet płyt „Filmoteka Szkolna” – CPE], i gdy pytam „a co się z tym dzieje?”, to uzyskuję odpowiedź „no w czerwcu jak stopnie wystawimy, to im coś puszczaemy”. A to jest pakiet edukacyjny przygotowany. Kiedy pytam tych nauczycieli, dlaczego nie korzystają, czy jest źle podane, to się okazuje, że oni w ogóle nie dotknęli tej części edukacyjnej, tylko polegało to wszystko na włączeniu filmu. Czyli to wszystko, co zostało przygotowane dla tych szkół, gotowy materiał edukacyjny, nie jest wykorzystywany. [...] [UM]

Jeśli nawet w obszarze praktyki szkolnej – a więc tam, gdzie cele i metody działań edukacyjnych powinny być rozumiane najlepiej – dominuje schematyczne myślenie, wybieranie najbardziej rutynowych rozwiązań oraz niechęć do twórczego wykorzystywania oferty kulturalnej w nauczaniu, trudno się dziwić, że mamy do czynienia z pewnym deficytem świadomości tego, czym jest właściwie „edukowanie” wśród podmiotów reprezentujących tzw. sektor kultury. Na przykład w przypadku konkursów organizowanych przez UM, omówiony wcześniej brak uzgodnienia wśród

członków komisji, jak rozumieć aspekt edukacyjny rozpatrywanych przez nich wniosków, powoduje duże trudności z merytoryczną oceną składanych propozycji. W przypadku wnioskodawców z kolei – wymusza praktykę dopasowywania się do języka konkursu grantowego, często poprzez sztuczne „doklejenie” do dotychczasowej oferty komponentu edukacyjnego lub opatrzenie realizowanych od dawna działań etykietą „edukacja” wyłącznie na potrzeby wniosku. W rezultacie, jak słyszymy, większość wniosków złożonych do tego konkursu:

to jest trochę taka ściema, żadna edukacja kulturalna, ktoś przemycił projekt, który nie dostał w konkursie wieloletnim na wydarzenie [...] i z tego próbuje robić edukację. Ta ściągła od Pani XX pozwoliła mi wyluskiwać z tego projektu te elementy, które nasz ekspert traktuje również jako edukację kulturalną. [UM]

Podobny problem dotyczy jednak także innych konkursów na działania w obszarze kultury, w których trzeba wykazać się aspektem edukacyjnym:

Bardzo duże naciąganie edukacji kulturalnej było w konkursie na wydarzenia artystyczne. [...] tam celowo wprowadziliśmy też kryterium dwudziestu punktów do konkursu na wydarzenia. [...] czyli żeby festiwal to nie było tylko odbieranie tego, co organizator ma do pokazania, tylko żeby jednak angażować tego uczestnika. Może dlatego, że po raz pierwszy takie kryterium wprowadziliśmy, w bardzo wielu projektach [...] ktoś zajrzał do karty oceny, podprowadził kilka drobnych działań i chciał za to punkty [...]. [UM]

Podsumowując, dążenie do uzupełniania działań kulturalnych o edukacyjne oraz łączenie kultury i edukacji z punktu widzenia organizatora konkursów na tego typu działania okazują się problematyczne – rodzą raczej „twórczość” na poziomie generowania wniosków niż faktycznych działań.

UM: *Bo ja nie wiem, czy my nie popełniamy błędu... przez to, że wprowadziliśmy do tego konkursu na wydarzenia artystyczne to kryterium „edukacja kulturalna” trochę się wpakowaliśmy... no bo oni zaczęli...*

CPE1: *Sztucznie generować sytuacje?*

UM: *Nie ma potrzeby u nich...*

CPE2: *Ona jest wymuszona.*

UM: *Moje myślenie jest takie, aby przy każdym rodzaju działań kulturalnych, artystycznych musiał pojawiać się element edukacji kulturalnej.*

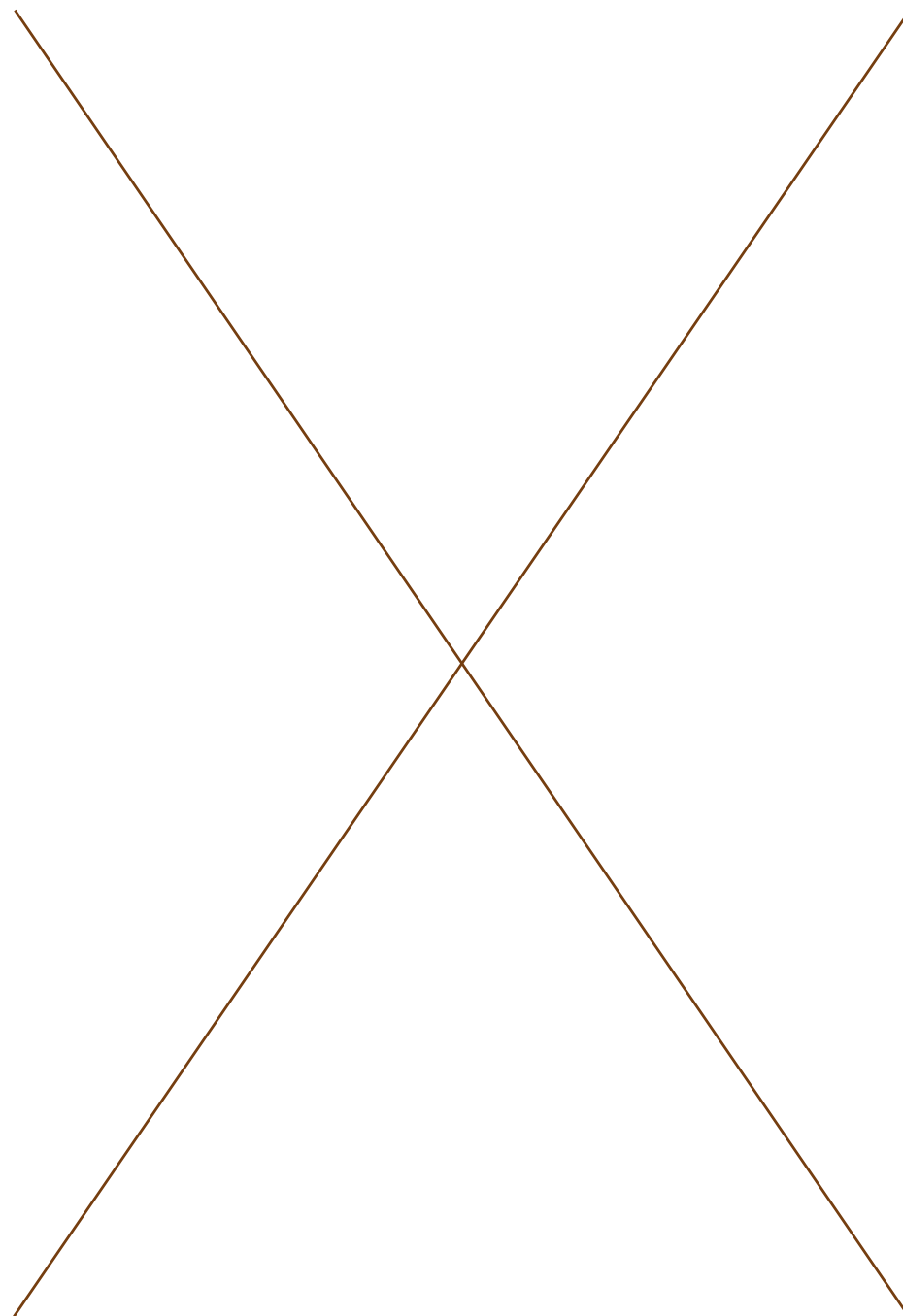
Konkluzja

Zaprezentowana powyżej analiza wypowiedzi osób reprezentujących instytucje samorządowe odpowiedzialne za kulturę w Poznaniu prowadzi do następujących wniosków:

- Z perspektywy pracowników jednostek zajmujących się w strukturach urzędów działalnością kulturalną pojęcia takie jak „edukacja kulturalna” czy „edukacja kulturowa” nie są oczywiste. Wiąże się to zarówno z szerokim zakresem działań kryjących się pod tymi hasłami, jak i przeobrażaniem się rozumienia tych pojęć i zwiększoną refleksją na ich temat, której wyrazem są zmiany w regulaminach konkursów grantowych i tworzenie osobnych kryteriów do oceniania kwestii edukacji czy powoływanie nowych, osobnych konkursów na działania tego rodzaju.
- Trudności z mówieniem o edukacji kulturowej wynikają jednak także z tego, że istnieje rozdźwięk między tą, zwiększoną, refleksją a sposobem realizowania zadań edukacyjnych w podlegających urzędom instytucjach. Choć formalnie edukacja jest jednym z zadań większości z nich, w praktyce znaczenie działań edukacyjnych jest zwykle niewielkie, a za główną działalność uznaje się tworzenie wysokiej jakości dzieł artystycznych. Wielokrotnie za edukację uznaje się też zaprezentowanie publiczności gotowego dzieła i zgromadzenie jak najszerszej publiczności w trakcie wydarzeń kulturalnych.

- Te zjawiska wynikają z kolei także ze sposobu rozliczania instytucji z ich działalności: polega ona na sprawozdawczości, a nie ewaluacji, i opiera się na wskaźnikach ilościowych, z frekwencją na czele.
- Niskie znaczenie edukacji oraz problem z jej zdefiniowaniem obserwowane są także w organizowanych przez urzędy konkursach grantowych, w których obserwuje się sztuczne dopisywanie aspektu edukacyjnego do projektów, nieprzekładające się na realne działania, a także różnice w rozumieniu pojęcia edukacji kulturowej przez oceniających wnioski.

Dla skutecznego łączenia działań kulturalnych i edukacji kulturalnej potrzebne wydaje się uzgodnienie sposobu jej definiowania przez urzędników i podległe im instytucje kultury oraz wprowadzenie bieżącej ewaluacji tego rodzaju przedsięwzięć. Dopiero w oparciu o oba te działania można dokonywać zmiany sposobu rozliczania instytucji i NGO z prowadzenia działań edukacyjnych.



Rozumienie szkolnej edukacji kulturowej z perspektywy środowiska oświatowego

Specyfika punktu widzenia: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

Wiele z powyższych problemów z definiowaniem oraz rozumieniem celów i zadań edukacji kulturowej znalazło także potwierdzenie w wypowiedziach przedstawicieli środowiska oświatowego – konsultantów ODN i doradców metodycznych. To drugi, partykularny punkt widzenia, który wzięliśmy pod uwagę, traktując pracowników i współpracowników poznańskiego ODN jako ważnych informatorów ze względu na specyficzną pozycję, jaką zajmują oni w środowisku oświatowym¹:

1. Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu, jako organ podlegający samorządowi województwa, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. Nr 200, poz. 1537 i Nr 218, poz. 1701) oraz jego nowelizacją z dnia 26 października 2012 r. (Dz. U. poz. 1196) w ramach podstawowych obowiązków ma za zadanie organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie: 1/ wynikającym z kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty; 2/ wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w zakresie ewaluacji zewnętrznej, zgodnie z przepisami w sprawie nadzoru pedagogicznego; 3/ realizacji podstaw programowych, w tym opracowywania programów nauczania; 4/ diagnozowania potrzeb uczniów i indywidualizacji procesu nauczania i wychowania; 5/ przygotowania do analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego, wyników sprawdzianu i egzaminów (gimnazjalnego, maturalnego, zawodowego) oraz korzystania z nich w celu doskonalenia pracy nauczycieli; 6/ potrzeb zdiagnozowanych na podstawie analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników sprawdzianów i egzaminów; a także 7/ organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego dyrektorów szkół i placówek w zakresie zarządzania oświatą.

Rzeczywiście, sam poznański ODN w Informatorze na rok szkolny 2013/2014 na samym początku podkreśla wagę podstawowych kierunków polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2013/2014, czyli: 1/ wspieranie rozwoju dziecka młodszego w związku z obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego; 2/ podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych; 3/ działania szkoły na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa uczniów; 4/ kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych. W dalszej kolejności wymienione są priorytety doskonalenia zawodowego nauczycieli województwa wielkopolskiego na lata 2012-2015: 1/ podniesienie efektów kształcenia (w tym wyników nauczania mierzonych egzaminami zewnętrznymi); 2/ upowszechnianie edukacji przedszkolnej; 3/ wdrażanie nowej podstawy programowej w szkołach ponadgimnazjalnych; 4/ wspomaganie szkół we wdrożeniu projektów realizowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, ORE i inne instytucje; 5/ skuteczna pomoc psychologiczno-pedagogiczna i doradztwo zawodowe warunkiem sukcesu edukacyjnego ucznia (http://odn.poznan.pl/pliki/informator_2013-2014_www.pdf, dostęp: 31.08.2014).

Zgodnie z tymi nadrzędnymi celami konstruowana jest na dany rok oferta szkoleniowa adresowana do dyrektorów i nauczycieli – konkretne kursy kwalifikacyjne i doskonalące; studia podyplomowe uzupełniające dla absolwentów kursów kwalifikacyjnych; wspomaganie rozwoju szkoły/przedszkola; wsparcie zespołów przedmiotowych i rad pedagogicznych; spotkania dyskusyjno-szkoleniowe; seminaria; osobne kursy dla dyrektorów; coaching indywidualny; konsultacje indywidualne (także w ramach dydaktyki przedmiotowej); tematyczne konferencje.

- Po pierwsze: to perspektywa – by tak rzec – awangardy środowisk oświatowych w tym sensie, że codzienna działalność pracowników ODN skoncentrowana jest właśnie na rozwijaniu kompetencji nauczycieli, wprowadzaniu nowych metod edukacyjnych itp.
- Po drugie: nauczyciele-konsultanci i doradcy metodyczni przedmiotów artystycznych, współpracujący z ODN, a więc współtworzący i prowadzący konferencje i seminaria, kursy metodyczne, projekty kształcenia ustawicznego oraz wspierający tworzenie przez nauczycieli progresywnych projektów edukacyjnych, należą do tej grupy edukatorów, której nie trzeba przekonywać o ważnym miejscu edukacji kulturowej w całym systemie kształcenia. Nie jest to jednak, o czym trzeba pamiętać, postawa typowa dla całego środowiska oświatowego, w tym decydentów, dyrektorów szkół, a nawet samych nauczycieli, o czym nasi rozmówcy kilkakrotnie przekonywali.
- Po trzecie: punkt widzenia nauczycieli-konsultantów związanych z ODN charakteryzuje pewna dwoistość. Z jednej strony są to osoby, które same na co dzień wykonują lub wykonywały zawód nauczyciela – odwołują się więc do praktycznych doświadczeń zawodowych, znajomości uwarunkowań i sytuacji szkoły „od środka”, co pozwala im na zrozumienie i usprawiedliwienie ograniczeń, jakim podlegają nauczyciele czy dyrektorzy szkół. Konsultanci i doradcy metodyczni, których zadaniem jest szkolenie nauczycieli, a także realizacja projektów, opartych nierzadko na współpracy z podmiotami spoza środowiska oświatowego – to jednak jednocześnie osoby reprezentujące poziom ekspercki i, w pewnym sensie, mediujące między szkołą a innymi środowiskami. Daje im to również zewnętrzny i nieco zdystansowany ogląd postaw, mentalności i kompetencji w środowisku nauczycieli – stąd także i krytyczne oceny tego środowiska, które pojawiały się w ich wypowiedziach.
- Po czwarte wreszcie: ta „mediująca” pozycja pozwala im przyglądać się polu edukacji szkolnej jako pewnej całości. Odnoszą

się więc w swoich wypowiedziach do wszystkich aktorów tego pola, decydentów (organizatorów szkół i władz oświatowych), dyrektorów szkół i nauczycieli, rodziców i samych uczniów. Spowodowało to, że ich punkt widzenia uznaliśmy za najbardziej instruktywny na pierwszym etapie badań nad szkolną edukacją kulturową w Poznaniu i powiecie poznańskim.

Redukcja i marginalizacja. Świadomość celów i zakresu edukacji kulturowej w środowisku oświatowym

W ocenie naszych rozmówców myśleniu o edukacji związanej z kulturą w środowisku oświatowym towarzyszą dylematy i paradoksy, skłonność do redukcji jej zakresu – albo tylko do edukacji artystycznej, albo do przygotowywania do uczestnictwa w „życiu kulturalnym”, a więc *de facto* zachodzi utożsamianie jej z tradycyjnym pojęciem „edukacja kulturalna”. Przede wszystkim jednak, brak jest świadomości efektów, które szeroko rozumiana edukacja kulturowa może przynosić – niejasno zdefiniowane i słabo uświadamiane są jej cele. Nasi rozmówcy zwracali między innymi uwagę na fakt, iż w mentalności środowiska szkolnego brak na przykład takiego rozumienia edukacji związanej z kulturą, które uwzględniałoby zachęcanie uczniów do poszerzania kompetencji z zakresu odbioru różnych form i tekstów kultury, do rozwijania własnej ekspresji twórczej, do nabywania perspektywy międzykulturowej, do zainteresowania i rozumienia zjawisk kultury najnowszej, a nie tylko znajomości kanonu szkolnego, wreszcie – do rozwijania tzw. miękkich kompetencji (interpersonalnych, komunikacyjnych itp.). Sami nasi rozmówcy mieli przy tym pewną łatwość z definiowaniem edukacji kulturowej w szerokim sensie, ze wskazaniem korzyści, jakie mogą z niej wynikać, oraz podstawowych problemów i barier, na które takie jej rozumienie trafia w polskiej szkole. W podawanych przez siebie przykładach, a więc wówczas, kiedy relacjonowali praktykę szkolną, a nie własne rozumienie tego zagadnienia, przeważnie odnosili się jednak tylko do jednej z tych form, najczęściej – do uczestnictwa uczniów w wydarzeniach artystycznych jako podstawowej formy obecności edukacji związanej z kulturą w szkołach. To, co nasi rozmówcy z ODN obserwują w praktyce szkolnej,

niekoniecznie więc przekłada się na to, jak sami chcieliby rozumieć edukację kulturową – nieredukcjonistycznie i interdyscyplinarnie.

Marginalizacja zagadnień związanych z edukacją kulturową w szkole, jej redukcjonistyczne rozumienie wynika, w opinii naszych rozmówców, między innymi z braku wiedzy, z barier mentalnych i kompetencyjnych oraz stereotypów, pokutujących wśród decydentów (urzędników), dyrektorów szkół, samych nauczycieli, a także uczniów i rodziców. Nasi rozmówcy kilkakrotnie zwracali uwagę, że jest to problem systemowy, ale zarazem bardzo mocno podkreślali właśnie kwestię mentalności: stereotypowe myślenie o edukacji kulturowej. Działania z nią związane to spychane na margines „michałki” (przedmioty i działania traktowane jako „zło konieczne”). Przede wszystkim zbyt mały nacisk położony jest na szerokie kompetencje, niezbędne do funkcjonowania w „rzeczywistości”, w życiu społecznym, które edukacja kulturowa może zapewniać. Z wypowiedzi naszych rozmówców można wyczytać sugestię, że nowa „Podstawa programowa” (nowelizacja z 2009 i 2012 roku), która miała uprzywilejować na przykład edukację artystyczną, a jednocześnie na tyle ogólnie definiować jej cele, aby pozostawić pole dla inwencji nauczyciela, nie do końca spełnia oczekiwania. Kompetencje uzyskiwane choćby w ramach przedmiotów muzyka i plastyka traktowane są nadal jako drugorzędne, wobec „twardych” umiejętności życiowych i zawodowych, nabywanych na innych przedmiotach. Bardzo ogólnikowe są przy tym także wskazania, dotyczące szerszych kompetencji kulturowych, które osiągać można dzięki przedmiotom artystycznym czy wiedzy o kulturze. Nasi rozmówcy podkreślali więc, że za ramą formalno-prawną, jaką stanowi „Podstawa programowa”, kryje się też po prostu określone myślenie o edukacji w kontekście kompetencji kulturowych, które ma zapewniać:

My patrzymy zawsze z perspektywy naszych zobowiązań względem „Podstawy programowej”, tego, co nauczyciel musi zrobić, a tam [...] zapisy są bardzo ogólne. Oczywiście mamy plastykę, muzykę, mamy zajęcia artystyczne, mamy wiedzę o kulturze w niewielkiej puli godzin w kontekście kształcenia, generalnie, humanistycznego. Gdy myślimy o takiej edukacji jako o sposobie budowania człowieka, przepraszam

za pewien patos, ale po prostu budowania pewnego wartościowania, tego, jak się odnajdujemy w rzeczywistości, no to w „Podstawie programowej” wskaźniki są minimalne. [ODN]

[...] wydaje mi się, że są to dość istotne elementy, czyli trudności organizacyjne, kwestia kompetencji i jeszcze kwestia włączenia tego myślenia o edukacji szeroko, gdy budujemy aktywnego odbiorcę i twórcę kultury w różnych obszarach. [ODN]

Pojawił się wobec tego postulat zmiany mentalnej, szerokiej „kampanii uświadamiającej” o korzyściach z kształcenia w tym zakresie:

Tak, ja myślę, że bardzo jest potrzebna taka kampania uświadamiająca decydentów, czym jest edukacja kulturalna i edukacja kulturowa. Dlatego, że ciągle to jest „michałek” w szkole. Przedtem stoi, po pierwsze, „Podstawa programowa” [...]. Jeśli nie zaczniemy tak frontalnie [przekonywać – CPE], do czego to służy i „jakie korzyści mamy z gęsi”, no to niestety nic z tego nie będzie. [ODN]

Za źródła tego redukcjonistycznego ujmowania celów i zadań edukacji kulturowej w szkole nasi rozmówcy uznali dwie podstawowe kwestie – stereotypowe utożsamianie edukacji kulturalnej z przygotowaniem do uczestnictwa w tzw. kulturze wysokiej lub wręcz utożsamianie samego uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych z edukacją, czyli, w gruncie rzeczy, myślenie odpowiadające nadal dość konserwatywnie pomyślanej „edukacji kulturalnej” (edukacji do „życia kulturalnego”). Edukacja kulturowa w znaczeniu szerokim, jako pozwalająca nabywać wiedzę i umiejętności w zakresie relacji interpersonalnych, umiejętności wartościowania zjawisk i problemów, krytycznego myślenia, wyobraźni, kreatywności, inwencji, wreszcie codziennego funkcjonowania w różnych środowiskach społecznych i budowania relacji międzyludzkich, a zatem także miękkie kompetencje zawodowe – nie pojawia się w myśleniu o systemowych zadaniach szkoły. Tu zwraca się także uwagę na to, że argumentując (prowadząc „kampanię uświadamiającą”) na rzecz edukacji kulturowej, warto wskazać

– w wymiarze bardziej pragmatycznym – na jej przydatność. Z punktu widzenia na przykład dyrektorów szkół istotne byłoby wyraźne nazwanie kompetencji, których osiągnięcie umożliwia edukacja kulturowa, ponieważ pozwoliłoby to pokazać również organom nadzoru i decydującym, że szkoła umożliwia osiągnięcie efektów kształcenia w tym zakresie:

Myślę, że nie przebija się ta wiedza, że te kompetencje kulturowe są potrzebne na przykład w rozumieniu interpersonalnym (komunikacyjne), tych miękkich kompetencji, gdybyśmy mieli zhierarchizować, to pewnie na pierwszym miejscu byłoby uczestnictwo w kulturze wysokiej... [ODN]

Żeby ich przekonać, żeby umożliwiali. Pokazać korzyści, bo dyrektor jest z reguły bardzo zainteresowany, jeśli w sposób jasny pokaże się, że takie działanie (czasami wymagające długofalowego zaangażowania) owocuje różnymi ważnymi kompetencjami – od społecznych, które są niezwykle przydatne; wtedy już można naprawdę jakieś wyimki nawet z raportów podać o tym, gdzie się przydają takie kompetencje, z jakiegoż powodu powinniśmy tak kształcić, a nie wypuszczać w surowiznę tylko z wynikiem egzaminu. To jest niezwykle ważne do szukania pracy, bycia człowiekiem i w ogóle różnych innych rzeczy. [ODN]

Pojawia się więc wskazanie, że zmiana mentalna musi dotyczyć także zmiany hierarchii efektów kształcenia i powiązanych z nimi kompetencji szczegółowych. Dominują kompetencje uważane za „twarde”, uzyskiwane na innych przedmiotach (matematyka, język polski, języki obce, przedmioty ścisłe i przyrodnicze). Dzieje się tak z dwóch powodów. Po pierwsze, pozwalają one zdawać egzaminy sprawdzające i formalnie potwierdzające zakończenie jakiegoś etapu kształcenia („surowizna z wynikiem egzaminu”). Po drugie, pokutuje też przekonanie, że jako jedyne gwarantują powodzenie na przykład w życiu zawodowym. Kompetencje społeczne, interpersonalne czy kreatywność traktowane są nie jako uzupełniające, a podrzędne względem pozostałych.

Kompetencje nauczycieli a ich obawy związane z edukacją kulturową w szerokim sensie

Uczestnicy wywiadu wskazują także na poczucie braku (i często rzeczywisty brak) kompetencji u nauczycieli. Dotyczy to właściwie wszystkich dziedzin sztuki czy – szerzej – kultury współczesnej. Problemem jest na przykład odbiór i komentowanie choćby sztuki najnowszej czy bardziej ambitnego repertuaru filmowego. Ważna jest tu właśnie podwójność, która ujawnia się w wypowiedziach naszych rozmówców – zwracają bowiem uwagę nie tylko na fakt braku kompetencji merytorycznych, ale także na to, że nauczyciele mają świadomość tych braków. Stąd częściej obawy niż niechęć decydują o tym, że unikają oni poruszania tematów związanych z kulturą najnowszą w swojej praktyce dydaktycznej. Szczególnym źródłem obaw są w tym kontekście na przykład braki kompetencyjne, dotyczące zastosowania nowych technologii i narzędzi komunikacyjnych – one bowiem decydują nie tylko o treściach, ale także o wybieranych metodach kształcenia. Nauczyciele uważają, że ich uczniowie mają większe kompetencje w tym zakresie. Dlatego wybierają raczej nadawczo-odbiorcze metody przekazywania wiedzy (pokazywanie filmu, wyjście na film do multiplexu) niż bardziej twórcze i aktywizujące techniki pracy (np. samodzielne przygotowanie materiału filmowego).

Ale raport PISF wyraźnie pokazuje, że w takich pogłębionych wywiadach bardzo wyraźnie nauczyciele mówili, że brakuje im kompetencji do rozmowy, a skoro nie mam kompetencji, to nie podejmuję tematu, więc lepiej puścić wideo niż fragment, na którym mogłabym popracować, zupełnie niezajmujący mi dużo czasu, czy wykorzystać nagrania z komórek, które uczniowie zrobili. [...] Nie ma takich rozmów, bo nauczyciele myślą „oni są lepsi od nas” i przez to „lepsi” od razu nauczyciel deprecjonuje się [...] [ODN]

Co ważne, pracownicy ODN zwracają uwagę, że wśród części nauczycieli widać coraz większe zainteresowanie wszelkimi formami do kształcenia, które pozwoliłyby te braki niwelować. Należy bowiem pamiętać

o tym, że na przykład niewystarczająca wiedza o najnowszej sztuce, o nowych, artystycznych i pozaartystycznych praktykach twórczych, o nowych mediach czy kulturze popularnej jest bardzo często efektem tego, jakiej edukacji i kiedy podlegali sami nauczyciele. Metodocy dostrzegają więc dużą potrzebę aktualizowania wiedzy wśród nauczycieli, zwłaszcza w odniesieniu do dziedzin, z którymi nie mieli kontaktu na etapie własnego kształcenia:

[...] dużą popularnością cieszyły się działania polegające na współpracy z ASP, gdy robiliśmy na targach takie konferencje przybliżające nauczycielom te najnowsze działania artystyczne, czyli to, co wiąże się z tym obszarem, gdzie oni nie do końca czują się kompetentni, a młodzi czują się zainteresowani. Obojętnie czy powiemy o billboardzie, komiksie czy performance art, generalnie chodzi o to, żeby tu też uruchamiać poprzez specjalistów z danej dziedziny kompetencje nauczycieli, a potem przekładać to na włączanie dzieciaków. [ODN]

Obawy dotyczące przygotowania merytorycznego mogą także wynikać z braku interdyscyplinarnego podejścia w kształceniu nauczycieli przedmiotów humanistycznych czy przedmiotów artystycznych (a więc kształcenia nauczycieli muzyki czy plastyki w zakresie innych dziedzin sztuki oraz wiedzy o kulturze w ogóle). Innym powodem może być także fakt, że nauczycielami przedmiotów artystycznych są nierzadko osoby nieposiadające wystarczających kwalifikacji i uczące na co dzień innych przedmiotów². Na brak takiego interdyscyplinarnego kształcenia w zakresie edukacji kulturowej zwracała także uwagę w jednym z wywiadów pogłębionych pracownica instytucji kultury, zajmująca się na co dzień współpracą z nauczycielami:

Moim zdaniem brakuje też takiego „międzywydziałowego” ośrodka kształcenia nauczycieli na uczelniach, związanego ze sztuką. Bo każdy

coś robi: teatrologia w dziedzinie teatru... No, także masz na poszczególnych wydziałach... jeszcze kulturoznawstwo jest takim najbardziej otwartym [...]. Natomiast żaden inny kierunek – pedagogika to jest po prostu tragedia. Więc dopóki nie powstanie interdyscyplinarny, międzywydziałowy obszar zajmowania się praktykami artystycznymi w szkole – a mogłoby coś takiego powstać – żeby nauczyciele się też kształcili, bo jak nie będą się kształcić, to nic z tego nie będzie. [IK]

Bariery kompetencyjne powodują na przykład, że niektórzy nauczyciele nie czują się upoważnieni do rekomendowania swoim uczniom wydarzeń kulturalnych czy form uczestnictwa, nie są także przygotowani do uczenia myślenia krytycznego w odniesieniu do sztuki, kultury popularnej, itd. Z doświadczenia doradców wynika, że wielu nauczycieli deklaruje potrzebę wsparcia w tym zakresie:

Jeszcze naprawdę potrzebne jest wsparcie, bo zobaczcie państwo – wybaczone za truizm – zmienia się świat. Ostatnio rozmawiałam z nauczycielkami, mówiły, że bardzo chciałyby mieć narzędzia, żeby móc rekomendować młodzieży takie wydarzenia, które są wpisane w nasze miasto, czyli „Malta”, „Transatlantyk”, „Animator”, ale nie takie jednoznaczne w definiowaniu i ocenianiu. W ogóle nauczyć krytyki, a nie krytykanctwa, mieć czas i możliwości, żeby pokazywać, na czym polega wartościowanie. Ani nie ma tego w kształceniu nauczycieli, generalnie w systemie, ani nie ma za bardzo pomysłu, jak to robić, więc tu jest gdzieś taki obszar, na który warto byłoby zwrócić uwagę. [ODN]

Bariery mentalne i braki kompetencyjne okazują się znów pochodną problemów systemowych – tym razem związanych z kształceniem nauczycieli. Osobnym problemem, także o charakterze systemowym, a decydującym o marginalizacji zagadnień związanych z szeroko pojętą edukacją kulturową w szkole, są także trudności zintegrowania ich z innymi treściami kształcenia, zakreślonymi „Podstawą programową”. To także jedna ze wskazywanych przyczyn, powodująca, że na przykład edukacja artystyczna lub edukacja do uczestnictwa w kulturze artystycznej traktowane są jako

2. Więcej o tym, na podstawie raportów opracowanych przez M. Krajewskiego i F. Schmidta dla MEN, piszemy też w cz. V niniejszego raportu.

działalność „dodatkowa”, podrzędna, ale też nieco niezależna od pozostałych kompetencji, które uczniowie mają uzyskiwać w szkole. Umiejętności twórcze czy zainteresowanie tym, co dzieje się w sferze kultury, traktowane są jako kompetencje autoteliczne: dobre same w sobie, ale nieprzydatne do podejmowania innych zadań w życiu. Powieliła to stereotyp działania twórczego i uczestnictwa kulturalnego, jako nieprzydatnych, dodatkowych, służących rozrywce, które nie przynoszą żadnych praktycznych korzyści i, z tego powodu, zajmują drugorzędną pozycję w kształceniu. Ten brak zintegrowania edukacji kulturowej z innymi obszarami edukacji znajduje swoje odzwierciedlenie w świadomości wielu nauczycieli, którzy postrzegają uczestnictwo kulturowe stereotypowo i redukcjonistycznie, nie identyfikując instytucji kultury z działaniami edukacyjnymi, nie potrafią wykorzystać go w wystarczającym stopniu dla innych celów „wychowawczych i edukacyjnych”, a także w brakach kompetencji do takiego łączenia różnych działań i celów:

[...] nauczyciele bardzo często kojarzą, że muzeum to jest przechadzka po nudnych ekspozycjach, jeśli jest przedstawienie, na które mnie nie stać, no to jest kino, natomiast w ogóle nie mają pojęcia, że tam się dzieją jakieś rzeczy edukacyjne. [ODN]

Ja tutaj mogę powołać się na ankiety, które przeprowadzałam przy raporcie [dotyczącym – CPE] edukacji muzealnej w Polsce. Tam nauczyciele o tym wielokrotnie mówili. Z jednej strony brak poczucia kompetencji, żeby zaprowadzić dzieci na inny film niż ten, który można obejrzeć w multipleksie [...], a z drugiej strony, żeby umieć to wykorzystać w celach edukacyjnych i wychowawczych. I to jest duża trudność. [ODN]

Bardzo podobny wątek wybrzmiał w wywiadzie pogłębionym z pracownikiem instytucji kultury, który również kładł nacisk na nieumiejętność zintegrowania form, metod i treści kształcenia dotyczących sztuki z innymi przedmiotami. Największą szansę nasz rozmówca upatrywał przy tym w edukacji wczesnoszkolnej i wsparciu kompetencyjnym nauczycieli w klasach 1-3:

Mówi się o integrowaniu różnych przedmiotów nieartystycznych ze sztuką, to by się świetnie dało zrobić, tylko że takich koncepcji, wzorów, scenariuszy, poradników metodycznych nie ma. I to jest obszar, który warto by było zagospodarować, bo taki nauczyciel klas 1-3 może robić różne rzeczy. Ale synteza różnych obszarów nie jest możliwa do zrobienia [tylko – CPE] przez nauczyciela – on tego nie robi, nie ma kompetencji. Uważam, że największe sukcesy odniosłoby się właśnie w tym obszarze 1-3, bo ci nauczyciele są bardziej otwarci – to nie są nauczyciele przedmiotowi. Oni de facto robią wszystko, nie ma też systemu lekcyjnego, w związku z tym, oni oczywiście muszą jakieś treści przerobić, ale mogą poświęcić jeden dzień wyłącznie na działanie artystyczne – stworzone na przykład wokół pojęcia „wolności”. [IK]

Warto jednak pamiętać, że integrowanie treści przedmiotowych z szeroko rozumianą edukacją kulturową może być także wskazaniem w odniesieniu do dalszych etapów kształcenia.

Świadomość nauczycieli a warunki działania – aktywna mniejszość, bierna większość i „blokowanie” aktywnych

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli prowadzi szereg działań i projektów, które mają wspierać kompetencje nauczycieli – od aktywnej współpracy z instytucjami kultury, o czym piszemy więcej w części raportu poświęconej współpracy (por. cz. IV niniejszego raportu), po konferencje, seminaria i warsztaty metodyczne z udziałem ekspertów. Z punktu widzenia konsultantów i doradców metodycznych ważnym problemem jest jednak skala oddziaływania proponowanych przez nich rozwiązań – z oferty podnoszenia kompetencji, która jest kierowana do nauczycieli, korzysta przeważnie bardzo aktywne, ale wąskie i stałe grono nauczycieli-pasjonatów. Pracownicy ODN zwracają uwagę, że grono to stale się poszerza, bardzo ważna jest także długoterminowa i systematyczna współpraca z nauczycielami i wytwarzanie sieci kontaktów między nimi. Ale niski status edukacji kulturowej powoduje, że zaangażowanie w samodoskonalenie dotyczy wciąż raczej elitarnej grupy nauczycieli:

[...] to jest też kwestia, żeby się ludziom „chciało chcieć”. Ja mam taką obserwację z moich spotkań metodycznych z nauczycielami, że jest grupa nauczycieli niesłuchanie aktywnych, którzy szukają, którzy sami coś znajdują i się tym wręcz dzielą lub są tacy, którzy tak przychodzą i są Bogu wdzięczni, że się im położy coś na stolik. [ODN]

Wielu przyjmuje nadal postawę pasywną, oczekuje gotowych rozwiązań, które „położy im się na stolik”, niż szerszych programów doskonalących.

Czy faktycznie jest tak, czy wam się to często zdarza, że przychodzi nauczyciel i pyta, czy moglibyśmy mu doradzić jakiś program, czy rozwiązanie, gdzie on mógłby pójść z klasą? Czy w ogóle nauczyciele mają taką potrzebę i czy oni w tych swoich kompetencjach nie blokują się, żeby zadać takie pytanie? Bo ja mam na przykład bardzo rzadkie takie przypadki osób, które przychodzą, żeby się poradzić. Owszem bywają, ale to nie jest częsty obraz. Nauczyciel często jest sam sobie panem, żeglarzem, okrętem, jak ja go widzę, i nawet jeśli czegoś nie wie, to nie znaczy, że koniecznie musi pytać. [ODN]

Doradcy metodyczni i konsultanci mają pełną świadomość, że aktywność nauczycieli jest w dużej mierze wynikiem trudności organizacyjnych, ale wyraźnie wskazują, że te możliwe są do pokonania, czynnikiem decydującym bywa jednak bardzo często właśnie bariera kompetencyjna i mentalna:

[...] to wszystko zależy od tego, czy komuś się chce, czy nie chce. Są nauczyciele, którym się generalnie nie chce nic, a są tacy, którym się chce. I to, wiedzą państwo, nie jest kwestia takich organizacyjnych blokad czy trudności. Jak ktoś nie chce, to sobie tych trudności namnoży po prostu tysiąc, a jak ktoś chce gdzieś pójść z dziećmi, uczniami – to on po prostu pójdzie. [ODN]

Uwarunkowania organizacyjne i formalne niestety nie wspierają jednak zmiany tej mentalności – duża aktywność nauczycieli w zakresie

edukacji kulturowej nie jest premiowana, wręcz przeciwnie, bywa blokowana na różnych szczeblach organizacji pracy szkoły, co powoduje, że jest ona nadal zajęciem dla „pasjonatów”, wynikającym z ich indywidualnego zaangażowania, potrzeb i aspiracji, a nie wspieraną w szkole normą. Uczestnicy wywiadu zwracają jednak także uwagę na to, że sytuacja pojedynczego nauczyciela może wyglądać inaczej i bardzo wiele zależy dziś także od dyrektorów szkół, którzy aktywnych nauczycieli mogą wspomagać, ale mogą także niwelować ich zapał i blokować aktywność. Istotnym elementem staje się więc „klimat” szkoły, szersze nastawienie do kwestii uczestnictwa w kulturze i edukacji kulturowej, nie tylko nauczycieli, którzy zajmują się na co dzień przedmiotami artystycznymi czy humanistycznymi:

Może się zdarzyć, że bardzo aktywny, chcący i cierpiący na „chciejstwo” nauczyciel będzie zablokowany przez osobę, która w szkole decyduje, czyli na przykład przez dyrektora. Bez jego zgody i pomocy organizacyjnej pewnych rzeczy nie przeskoczy. [ODN]

[...] niezwykle dużo zależy od tego, jaki klimat panuje w szkole względem takich działań i jakie zasoby ma nauczyciel. [ODN]

Trudności organizacyjne bywają jednak źródłem niechęci i braku aktywności nauczycieli – jedną z podstawowych, na jaką wskazywali rozmówcy, jest organizacja uczestnictwa, zarówno w jednorazowych w wydarzeniach kulturalnych, jak i długoterminowych projektach edukacyjnych, realizowanych poza szkołą. To więc na przykład niechęć do rozliczania tego uczestnictwa w ramach godzin lekcyjnych, a w konsekwencji konieczność wykorzystywania prywatnego czasu nauczycieli, poza godzinami pracy:

[...] przez bardzo wiele lat zajmowałam się edukacją kulturalną, i tyle, ile ja zrobiłam z dziećmi, to właśnie tylko ode mnie zależało. Wszystko potrafiłam przeforsować. Z tym że od razu zaznaczę, że wiele tych działań było po lekcjach, po zajęciach. [...] Wszystkie wyjścia do teatru odbywały się wieczorami [...] [ODN]

Sytuacja ta wynika z faktu, że dyrektorzy szkół odpowiadają przede wszystkim za realizację ramowego planu kształcenia, który obejmuje minimalną liczbę godzin danego przedmiotu w ramach cyklu kształcenia – tymczasem godzin przewidzianych na przedmioty artystyczne i wiedzę o kulturze jest na tyle niewiele, że przeznaczone są przede wszystkim na realizację treści programowych. Konsultanci metodyczni, którzy sami są nauczycielami, zwracają uwagę na fakt, że w tych warunkach organizacyjnych bardzo wiele zależy od indywidualnego zaangażowania nauczyciela. Pojawia się jednak także wątek „rozliczania” przez organ nadzorczy (Kuratorium Oświaty) nauczycieli i dyrektorów z każdej godziny lekcyjnej, co nie sprzyja długofalowym działaniom prowadzonym w ramach edukacji kulturowej. Formy jednorazowe nie są tu krytykowane, ale traktowane jako potencjalnie opresyjne i *de facto* najrzadziej przynoszące trwałe skutki; nie prowadzą do zmiany. Organizacyjnie więc pozaszkolna aktywność kulturalna to „niemałe przedsięwzięcie”:

Ubiegły rok był taki absolutnie szalony, nauczyciele tak bali się wychodzić, ponieważ były jeszcze takie specjalne, dodatkowe obostrzenia związane z wyjściem z klasy. [...] My nawet podsuwaliśmy taki pomysł na rozpisanie takiej wycieczki na rozmaite przedmioty, wtedy idzie czworo nauczycieli na przykład i w tym momencie realizujemy taki projektowy dzień, w którym uczniowie mają i elementy fizyki, i historii, i wychowania plastycznego. [ODN]

[...] to wynika po prostu z rozmów z wieloma nauczycielami przez wiele lat. Oni częściej korzystałoby z pewnych możliwości aktywizowania się kulturalnego i włączania dzieci i młodzieży w to, gdyby, po pierwsze, formalnie to było prostsze, czyli mówiąc krótko: gdyby było zielone światło z Kuratorium dla Dyrektora, że może w ten sposób zwolnić [...]. [ODN]

W momencie kiedy [...] w Kuratorium rozlicza się nas z każdej godziny, bardzo trudno organizacyjnie zbudować taką praktykę wyjść z uczniami, żeby to nie było jednorazowe wyjście, bo jednorazowe wyjście może być oczywiście niesłychanie aktywizujące, ale może być też opresyjne. [ODN]

To uwarunkowania organizacyjne, ale przy okazji rozmowy o nich ujawnia się jednak również problem mentalny – jeśli w całości programu kształcenia szkoły edukacja kulturowa nie jest premiowana, dyrektorzy szkół zniechęcają do każdej aktywności, która miałaby odbywać się kosztem innych przedmiotów lub wymagałaby większych nakładów organizacyjnych i czasowych. Znow więc pojawia się sugestia, że powodzenie działań w zakresie edukacji kulturowej w dużej mierze uzależnione jest od pasji, osobowości, indywidualnych zainteresowań nauczyciela i dyrektora szkoły.

Świadomość rodziców – aspiracje, potrzeby i oczekiwania wobec szkoły w zakresie edukacji kulturowej

Uczestnicy wywiadu zwracali oczywiście także uwagę na istotną rolę, jaką odgrywają rodzice i opiekunowie uczniów. Wprawdzie nie przeciwstawiają się uczestnictwu dzieci w różnych, dodatkowych formach kształcenia związanych z kulturą, najczęściej jednak delegują to całkowicie na szkołę. Aktywność szkolna dziecka nie jest wspierana przez to, co robi ono w czasie wolnym. Pojawia się jednak również problem potrzeb i aspiracji samych rodziców – jeśli w zakresie uczestnictwa w kulturze nie są one wysokie, oczekiwania dotyczące tego, co będzie proponowała szkoła, także są ograniczone. Co ciekawe – w wypowiedziach naszych rozmówców pojawia się tutaj ambiwalentny stosunek do tego stanu rzeczy. Z jednej strony wystarczy, aby rodzic nie „przeszkadzał”, a brak jego zaangażowania nie jest interpretowany jako bariera dla nauczyciela. Z drugiej, zwraca się jednak uwagę, że potrzeby i aspiracje kształtowane w domu mają bezpośrednie przełożenie na oczekiwania wobec szkoły. Efekt tej sprzeczności w myśleniu naszych rozmówców powoduje także, że rodzic lub opiekun dziecka traktowany jest raczej jako ktoś, kto może „pomagać” lub „przeszkadzać”, ale nie jako aktywny uczestnik procesu edukacyjnego, który może w tym zakresie współpracować ze szkołą. Problem takiej relacji rodzic-szkoła, w której rodzic przyjmuje postawę „kliencką”, raczej delegując na szkołę kolejne obowiązki, niż wspierając ją i współpracując z nią (mimo że ma dziś spory wpływ na przykład na budowanie programu wychowawczego szkoły), podejmowała na przykład podczas zorganizowanej przez nas

debaty Wojewódzka Kurator Oświaty w Poznaniu, Elżbieta Walkowiak³. W wypowiedziach naszych rozmówców interesujące jednak wydaje się pogodzenie z takim stanem rzeczy:

ODN1: *Ja myślę, że rodzic nie jest problemem, bo rodzic nie mając czasu, kompetencji ani uwagi dostatecznej, nie zajmuje się tą edukacją.*

ODN2: *Myślisz, że ceduje to na szkołę?*

ODN1: *Tak, chętnie by to zrobił. Z mojej obserwacji rodzice nie są problemem, myślę, że byliby zainteresowani, żeby dzieci uczestniczyły w kulturze i to nie tylko w takiej „kinowej”. [...] Na pewno tak, i myślę że to nie jest grupa, która może...*

CPE: *Nie przeszkadzać, a pomóc?*

ODN3: *Ja myślę, że od strony materialnej, jeśli jakaś aktywność wiąże się z przyniesieniem 2 zł, to to już jest kłopot*

ODN1: *Czekałam na to, ale jeśli pokażesz, że bilet do muzeum jest tańszy niż bilet na – przepraszam – „g...” film, bo widzę, na co młodzież chodzi [...], jasne, że to generuje pewne koszty, ale jeśli się to rodzicom przedstawi i pokaże korzyści, i pokaże, że warto, że my to za nich zrobimy – myślę, że to jest do przebrnięcia...*

Wyzwaniem znacznie częściej okazuje się przekonanie rodziców, że warto wydać pieniądze na aktywność inną niż standardowa, wynikająca z ich własnego kapitału kulturowego, aspiracji, potrzeb i nawyków, niż zaktywizowanie ich we współpracy ze szkołą. To szerszy problem, który

3. Jak wskazywała Kurator Oświaty: *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, nierzadko, 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”, Por.: *Warunki działania. Debata, [w:] Edukacja kulturowa. Poręcznik, op. cit., s. 89.**

dotyczy zarówno stosunku rodziców do szkoły, jak i ich własnych potrzeb i kompetencji kulturowych:

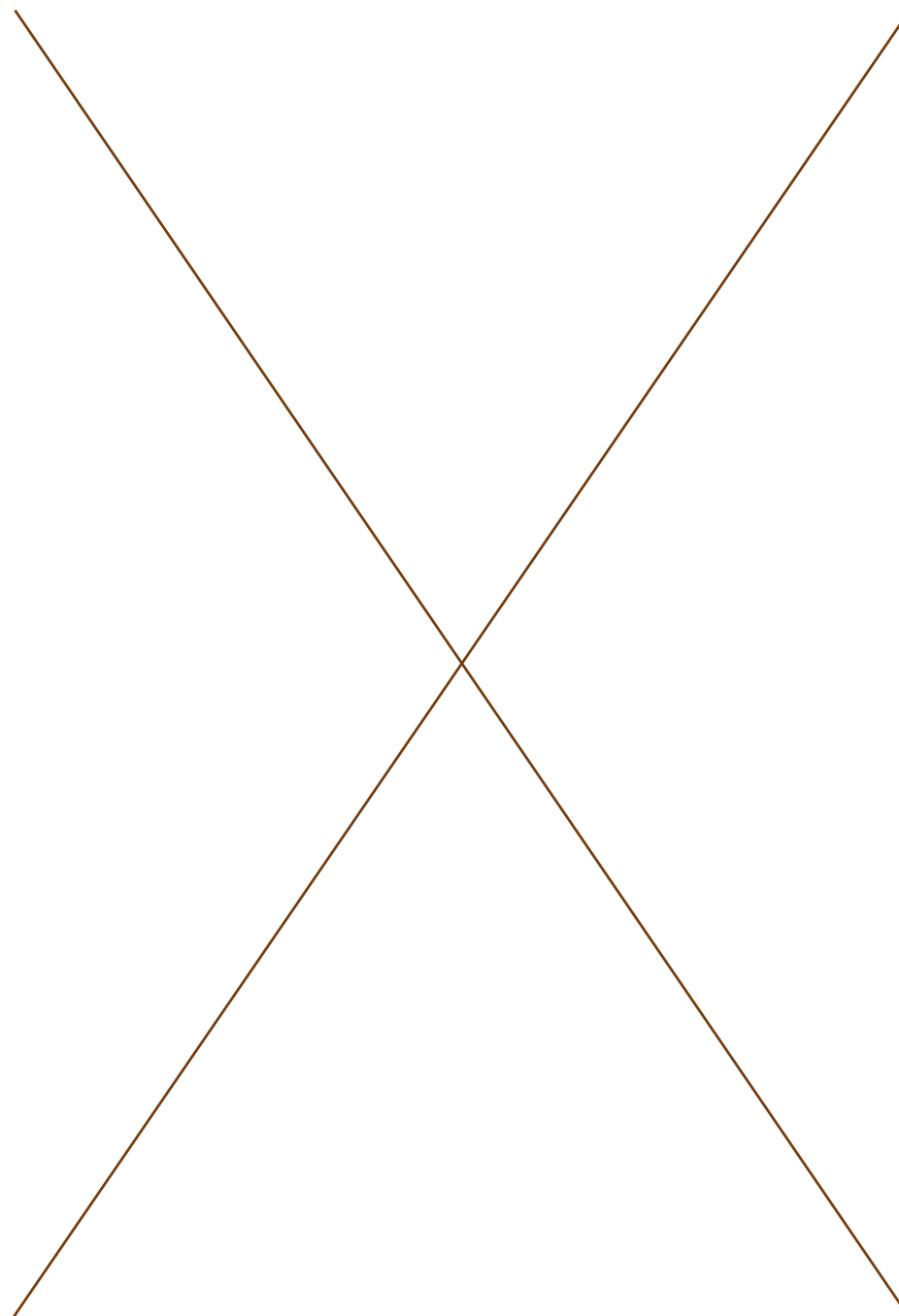
A jednocześnie mamy rodzica, który nie chodzi do opery, teatru, nie ma rozbudowanych ambicji związanych z pogłębianiem tej sfery, więc on też nie widzi potrzeb, żeby jego dziecko [uczestniczyło – CPE] [ODN]

Konkluzja

W kwestii rozumienia edukacji kulturowej w środowisku szkolnym nasuwa się kilka podstawowych konkluzji i związanych z nimi wskazań:

- O ile dla środowiska metodycznego szerokie rozumienie edukacji kulturowej oraz jej związki z innymi elementami kształcenia nie są problematyczne, o tyle w praktyce szkolnej nadal dominujące jest myślenie o, tradycyjnie pojętej, edukacji kulturalnej (edukacji do „życia kulturalnego”), w dodatku traktowanej wciąż jako marginalna; ważnym wskazaniem jest więc kampania uświadamiająca, dotycząca tego – szerokiego – rozumienia.
- W kampanii tej akcent powinien być postawiony przede wszystkim na wskazanie konkretnych efektów kształcenia i kompetencji, jakie edukacja kulturowa wspiera. Tu przede wszystkim warto zwrócić uwagę na kompetencje nazywane miękkimi, bez których trudno jest wykorzystywać w życiu inne umiejętności, nabywane w szkole.
- Problemem są bariery kompetencyjne i mentalność: decydentów, nauczycieli, dyrektorów szkół, rodziców – dlatego to przede wszystkim do tych osób powinno się kierować działania, zmierzające do popularyzacji szerokiego rozumienia edukacji kulturowej. Zmiany organizacyjne i systemowe nie przyniosą skutków bez zmian świadomości i szerokiej dyskusji na temat miejsca edukacji kulturowej w Polskiej szkole.
- Ważnym wskazaniem wydają się zmiany w systemie kształcenia samych nauczycieli i umożliwienie im aktualizacji wiedzy

i umiejętności, również przez korzystanie z oferty kulturalnej instytucji kultury, organizacji pozarządowych oraz wsparcia ekspertów, związanych z różnymi dziedzinami kultury – chodzi więc o potraktowanie nauczyciela w pierwszym rzędzie jako uczestnika kultury, do którego nie kieruje się dziś (lub czyni się to rzadko) oferty kulturalnej, która mogłaby rozwijać jego kompetencje – więcej piszemy o tym jednym z kolejnych rozdziałów (por. cz. V niniejszego raportu).



Rozumienie pozaszkolnej edukacji kulturowej z perspektywy międzysektorowej

Perspektywa edukatorów kulturowych sektora publicznego, pozarządowego i prywatnego

Wypowiedzi zawarte w analizowanych powyżej wywiadach pogłębionych skonfrontowaliśmy także z dyskusjami, zarejestrowanymi podczas dwóch badań fokusowych – w tym wypadku interesowało nas jednak rozumienie edukacji kulturowej nie przez konkretny podmiot organizacyjny, związany z działalnością kulturalną lub oświatową, ale uchwycenie perspektywy międzysektorowej – dominujących wyobrażeń, sposobów rozumienia i nastawień do edukacji kulturowej osób, prowadzących działania w obu obszarach, a reprezentujących instytucje publiczne, organizacje pozarządowe i przedsiębiorstwa prywatne. W poniższej analizie będzie nas zatem interesowało rozumienie edukacji kulturowej, które, po pierwsze, nazwać można „wynegocjowanym” – wynikającym z dyskusji osób posiadających nieco odmienne doświadczenia, pochodzące z pracy w różnych sektorach. W naszych badaniach wzięli więc udział edukatorzy i animatorzy, związani z instytucjami upowszechnieniowymi i artystycznymi (działy edukacyjne IK), domami kultury, stowarzyszeniami, zajmującymi się organizacją wydarzeń kulturalnych i animacją kulturową, ze świetlicami socjoterapeutycznymi, klubokawiarniami czy prywatnymi wydawnictwami, prowadzącymi warsztaty animacyjne i edukacyjne. Po drugie: rozumienie edukacji kulturowej, o które pytamy tym razem, określić można jako zakorzenione w praktyce – uczestnicy tych dyskusji to bowiem nie organizatorzy, urzędnicy, a właśnie praktycy. Reprezentują więc raczej oddolny, a nie systemowy punkt widzenia. Po trzecie – interesuje nas tu rozumienie edukacji kulturowej, które wiąże się z działalnością pozaszkolną, choć o udział w fokusach poprosiliśmy także nauczycieli i konsultantów metodycznych, takich jednak, którzy mają doświadczenie współpracy z wyżej wymienionymi podmiotami.

Sposoby rozumienia pozaszkolnej edukacji kulturowej

Większość badanych przez nas edukatorów przyznaje, że rozumienie pojęcia „edukacja kulturalna”, którym posługują się najczęściej, a także

stosowane w praktyce działania, wynikają z ich sposobów pojmowania tego, czym jest kultura. Jak się okazuje – praktycy edukacji pozaszkolnej, podobnie jak ma to miejsce w wypadku nauczycieli, o czym była mowa powyżej – często definiują kulturę jako „drugą potrzebę”: element czasu wolnego, ale także jako sferę dóbr, zasobów, dzieł i tekstów. Edukacja oznaczałaby więc wyposażanie odbiorcy w odpowiednie narzędzia do interpretacji tekstów kultury oraz w nawyk uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych. Dominuje więc obraz kultury jako przestrzeni sensów i znaczeń wysokich, czegoś ekskluzywnego, wymagającego poniesienia kosztów związanych z wysiłkiem, czasem oraz nakładami finansowymi. W konsekwencji edukacja kulturalna często nadal bywa utożsamiana ze sposobami upowszechniania kultury, ułatwiania dostępu do wytworów kultury, umożliwiania raczej odbioru, aniżeli aktywnego współtworzenia ich. Podtrzymywanie tego – nieco zachowawczego i elitarystycznego rozumienia kultury – jest w tym wypadku bardziej zaskakujące, niż w wypowiedziach urzędników czy reprezentantów środowiska oświatowego, zważywszy, że wśród naszych rozmówców znaleźli się także na przykład niezależni animatorzy kulturowi. Redukcja edukacji kulturalnej do form upowszechniania kultury skutkuje tym, że wielu edukatorów niechętnie rezygnuje z klasycznych sytuacji edukacyjnych i proscenicznych form, opartych na relacji „aktywny nadawca – bierny odbiorca”: wykładów, pogadanek, sympozjów, pokazów, prezentacji, oprowadzeń, lekcji. Ponadto, często utożsamiają oni prezentację gotowych przedsięwzięć kulturalnych: koncertów, spektakli, projekcji filmowych z działaniami edukacyjnymi. W ich przekonaniu formy te przygotowują do odbioru kultury i tworzą nawyk uczestnictwa, który jest dziś problemem, a więc spełniają cel edukacyjny:

Dla mnie kluczową odpowiedzią na pytanie [co to jest edukacja kulturowa – CPE] jest pytanie: co zrobić, żeby się komuś chciało? Bo ja mam na przykład taką obserwację, że... Bo nie chcę generalizować, ale trochę jest tak, że w Polsce się ludziom nie chce. Tzn. XX mówi, że chce się młodym rodzicom, bo to jest dla nich inspiracja, to jest coś nowego w moim życiu, zostałem rodzicem, jak mogę to zrobić lepiej. [...] nie wiem, czy ludziom się już tak bardzo nie chce, bo są tak strasznie

„wydygani” w tym rynku pracy, że już nie mają siły, że po prostu się nie jestem w stanie ruszyć... [IK]

Ja wiem to z obserwacji. ...i iść do kina, bo jestem tak zapracowany, że nie dają rady? Czy to jest na zasadzie takiego nasycenia, że jest wszystko, ale i nic, i nie wiem, co wybrać? Ale ja to też [...] obserwuję. Czyli jak spowodować, żeby teatr czy kino, czy właśnie spotkanie z literaturą było dla ludzi inspirujące, żeby to była potrzeba. Bo to się bardzo często zatrzymuje na poziomie tych pierwszych potrzeb, a to jest jednak... – no, nie oszukujmy się – jak jedzenie i picie [...]. [PP]

W wypowiedziach naszych rozmówców ujawnia się więc także pewien paradoks, który wynika z charakteryzowanego powyżej, elitarystycznego rozumienia kultury – myślenie w kategoriach „błędnego koła”: potencjalni odbiorcy ich działań unikają edukacji kulturalnej i artystycznej, dzięki którym mogliby pogłębić swoje kompetencje, ponieważ brakuje im wiedzy i kompetencji z zakresu interpretacji zjawisk kulturalnych i artystycznych:

Ale jest też niestety trochę tak, że sztuka współczesna to jest wiedza magiczna czy wiedza ukryta, chociażby z tego powodu, że w polskiej szkole do liceum wiedza z zakresu polonistyki i wiedza z zakresu WOK-u [przedmiotu „Wiedza o kulturze” – CPE] dochodzi do XX wieku. [...] A sztuka współczesna tylko i wyłącznie, no może nie tylko, ale w 95% czerpie od początku XX wieku do dzisiaj, czerpie z powojennego egzystencjalizmu jakby. Niestety, trzeba to powiedzieć: 95% Polaków, ja teraz niestety to powiem, nie wie, kim był Derrida. [...] I ktoś wchodzi do muzeum i nagle ma takie coś w opisie, w opisie niestety jest tak: autor nawiązuje do różnych teorii znaków Derridy. Super. I teraz jakby ktoś, kto nie wie, kim jest Derrida, patrzy na to i mówi: zupełnie nie wiem, kim jest Derrida. [...] To samo jest u studentów ASP. Oni też nie mają podstawowej wiedzy z zakresu... Znowu tu jest sytuacja odwrotna: bo oni chcą się uczyć historii sztuki najnowszej, nie mają podstaw wiedzy z historii sztuki. [NGO]

Za brak przygotowania potencjalnych odbiorców do uczestnictwa w proponowanych wydarzeniach edukatorzy działający poza systemem szkolnym chętnie winią właśnie szkołę, a nie wybierane przez siebie formy działania – jako przyczynę braku kompetencji uczestników kultury wskazują więc strukturalne uwarunkowania funkcjonowania polskich szkół oraz braki dotyczące, szeroko rozumianej, wiedzy o kulturze wśród nauczycieli. Ich opinie potwierdzają, uczestniczący w tych dyskusjach, konsultanci metodyczni:

[...] brakuje ludziom, nauczycielom (to muszę z pokorą powiedzieć) po prostu oprzyrządowania. Nie potrafią czytać tekstu. Nie chodzi o teksty literackie, tylko teksty kultury. A do czytania tekstu kultury potrzebny jest, tak jak mówisz, pewien punkt odniesienia, potrzebna jest elementarna wiedza, potrzebna jest ciekawość świata... I dla nich no... powiedzmy sobie szczerze: ja tutaj gdzieś wpisałam potrzebę nauczycieli ze szkół ponadgimnazjalnych, ponieważ jest to dla mnie wstydlivy problem. To jest grupa, która najmniej się doskonalili. Którą najtrudniej pozyskać. [ODN].

W konsekwencji, pracownicy poznańskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli rozpoznają swoją działalność jako obciążoną ogromną misją, obowiązkiem pracy u podstaw. Edukatorzy pracujący w organizacjach pozarządowych postrzegają zaś pozaszkolną edukację kulturową jako „naprawczą”, a nie uzupełniającą i czy poszerzającą ofertę szkoły w tym zakresie. Oczekiwanie, że uczestnik pozaszkolnych działań edukacyjnych będzie do nich wstępnie przygotowany przez szkołę, jest więc do pewnego stopnia zaskakujące i skłania do pytania, jak właściwie rozumiany jest zatem „edukacyjny” wymiar podobnych działań, a wynika najprawdopodobniej z, charakteryzowanego powyżej, utożsamiania „edukacji” z „uczestnictwem”:

Czyli na NGO-sach i instytucjach spoczywa nagle ogromny obowiązek doedukowania w celu edukowania? [CPE]

Tak, dokładnie! My dokładnie to teraz robimy! [IK]

I najlepiej, żeby projekty były robione w taki sposób: to teraz rok edukacji, żebyście mogli wziąć udział w naszym projekcie. [NGO]

No bo oprzyrządowania nie ma! [ODN]

Mimo że – odwołując się do własnych doświadczeń oraz oceniając sytuację obecną – badani przez nas edukatorzy popadają w redukcjonistyczne myślenie o kulturze, zapytani o różnicę, potrafią jednak odróżnić wąskie znaczenie terminu „edukacja kulturalna” od szeroko rozumianej „edukacji kulturowej”. O ile edukacja kulturalna jest polem praktyk upowszechniania i udostępniania kultury, ćwiczeniem i pogłębianiem kompetencji odbioru rozmaitych tekstów kultury, to edukacja kulturowa jest przez nich postrzegana jako nabywanie kompetencji do jak najszerzej ich interpretacji, a więc do wychwytywania ich wymiaru społecznego, obywatelskiego, politycznego. Ten drugi termin oznacza dla nich więc tyle, że kultura nie jest interpretowana jedynie jako pole czasu wolnego, dodatek do pozostałych, ważniejszych sfer życia, ale jako pojęta szeroko sfera aksjonomatyczna, w której można uczestniczyć twórczo, krytycznie, aktywnie. Badani zdają sobie sprawę z faktu, że żaden wytwór czy praktyka kulturowa nie funkcjonują bez kontekstów społecznego i politycznego, a różne formy „odbioru kultury” są zawsze głęboko uwarunkowane, na przykład ekonomicznie. Wskazują zatem na edukację kulturową jako narzędzie przygotowujące do głębokiego i świadomego uczestnictwa w kulturze, ale także i w społeczeństwie, jako uczenie postaw aktywnych, twórczych i obywatelskich. Rozumieją także związaną z tym konieczność głębszego rozpoznawania grup odbiorczych procesu edukacyjnego i bardziej wnikliwego, pogłębionego kształtowania przeznaczonych dla nich praktyk edukacyjnych. Wskazują również na narzędzia, za pomocą których edukator kulturalny może przeobrazić się w edukatora kulturowego – są to przede wszystkim narzędzia animacji kulturowej. Świadomość powyższych zagadnień ujawnia się szczególnie wówczas właśnie, gdy dyskutują – nadal problematyczne – rozróżnienie edukacja/animacja.

Edukacja kulturowa w szerokim sensie – „wspólne pole” edukacji i animacji

Zdaniem naszych rozmówców, jednym z ważniejszych problemów, charakterystycznych dla dyskusji o edukacji w działalności kulturalnej, są podobieństwa i różnice pomiędzy edukacją a animacją i nieporozumienia z tym związane. Tematyzując własne sposoby rozumienia edukacji kulturowej, sami uczestnicy naszego badania nie mają jednak trudności z odróżnieniem stylu pracy animacyjnej od innych form edukacyjnych (np. upowszechnieniowych, nadawczo-odbiorczych, związanych z relacją mistrz-uczeń i pozycją edukatora jako autorytetu). Szerokie rozumienie edukacji kulturowej związane jest przy tym przez nich najwyraźniej właśnie z tymi działaniami, które bliskie są założeniom animacji kulturowej. Rozpoznają jednak również bardzo wyraźnie „wspólne pole” obu obszarów. Z jednej strony, działania animacyjne pozbawione zupełnie elementów edukacyjnych są bowiem skłonni interpretować jako „rozmyte”, „nie trzymające wysokiego poziomu”. Jeśli więc edukator sięga po narzędzia animacji kulturowej, powinien tym bardziej pilnować, aby „jego działanie było wartościowe”. Z drugiej strony, pracę edukatora kulturowego badani także z trudem wyobrażają sobie jako całkowicie pozbawioną elementów animacji kulturowej. W konsekwencji pozycja edukatora sytuuje się, ich zdaniem, pomiędzy pozycją lidera/trenera wskazującego wyższe wartości, a sprawnego diagnosty rozpoznającego potrzeby odbiorców i odpowiadającego na nie. Podejście animacyjne w edukacji kulturowej pozwala więc uniknąć pułapki wznoszenia na wstępie nieprzezwyciężalnego muru autorytetu, który z trudem nawiązuje kontakt z grupami odbiorczymi:

Dla edukatora wyjście z pozycji „ja wiem lepiej” jest automatycznym spaleniem się na starcie. To nie może być tak, że buduje się od dachu, tylko najpierw rozpoznaje się teren i kompetencje odbiorców... powolne budowanie swojego autorytetu, który jest raczej efektem pracy, a nie punktem wyjścia. Pracuje się na tych zasobach, które posiada odbiorca, i następnie przeprowadza się go gdzieś dalej... [NGO]

Badani przez nas edukatorzy często wskazują więc na **łączenie kompetencji animatora kultury i edukatora jako na typ idealny dla edukacji kulturowej** (a więc właśnie tej szeroko rozumianej). Taki pogląd jest charakterystyczny w szczególności dla tych spośród nich, którzy mają za sobą doświadczenia związane ze szkoleniami z zakresu animacji kulturowej, animacji społeczności lokalnych lub z przygotowywania i realizacji projektów animacyjnych. Docenienie roli idei animacji kulturowej w działaniach edukacyjnych jest przede wszystkim docenieniem wagi odpowiedzialności edukatora za swoje działania względem grup edukowanych.

Typem idealnym dla wielu naszych badanych są działania edukacyjne poprzedzone diagnozą grup odbiorczych, ze sprofilowanymi formami działania, dobranymi do potrzeb odbiorców, o charakterze długoterminowym, wyposażone w formy ciągłej ewaluacji procesu edukacji. Wszystkie te elementy składające się na proces edukacyjny są, zdaniem edukatorów, możliwe do realizacji przy uwzględnieniu charakteru lokalnie usytuowanej pracy animacyjnej. Łączenie etosu i stylu pracy animatora oraz kompetencji edukatora kulturowego tworzy wizję najwyższego etosu praktyki edukacji kulturowej, z wysoko cenioną kategorią odpowiedzialności edukatora za swoje działania. Wizja łączenia kompetencji animacyjnych oraz edukacyjnych w pracy edukatora wpisuje się więc w szerokie rozumienie edukacji do kultury jako edukacji kulturowej.

W praktyce, łączenie kompetencji edukatora i animatora lub przynajmniej współpraca edukatorów kulturowych z animatorami kulturowymi na rzecz lokalnych społeczności są wciąż jednak mało rozpowszechnione. Model ten, który możemy określić jako *animacja adresowana*, spotykamy na przykład w niewielkich ośrodkach kultury (organizacjach pozarządowych, domach kultury, świetlicach socjoterapeutycznych), silnie osadzonych w społeczności lokalnej. Rzadziej zaś spotyka się go w dużych, samorządowych instytucjach. Najczęściej jednak istotą modelu edukacji jako animacji adresowanej jest budowanie nieformalnych relacji z odbiorcami działań edukacyjnych, rzadziej zaś sprofesjonalizowane stosowanie metod animacji kulturowej w działaniu.

Niektóre podmioty prowadzące działalność edukacyjną, zwłaszcza te działające nieformalnie lub jako organizacje pozarządowe, realizują misję

animacyjną poprzez rozwijanie i pielęgnowanie stosunków z najbliższym otoczeniem społecznym. Najbliższe grupy sąsiedzkie traktowane są często jako partner lub podmiot działań edukacyjnych. Tak pomyślana współpraca może uruchamiać głębsze procesy społeczne i kulturotwórcze:

U nas też jest współpraca sąsiedzka. My zamieszkujemy dzielnicę [...] i jesteśmy bardzo silnie wpisani w tkankę miejską. Bo jesteśmy po prostu otoczeni osiedlem. Trzeba przyznać, że czasem się robi 23.00 i jest głośno [...]. My podjęliśmy takie próby zapraszania mieszkańców, żeby zobaczyli, dlaczego jest głośno. Że to nie jest głośno, bo tu ktoś siedzi i imprezuje, tylko jest akurat spektakl teatralny itd. Więc jakby naszą współpracą jest też współpraca sąsiedzka. Czyli ciągłe pielęgnowanie tego kontaktu, żeby sąsiedzi brali czynny udział, niezależnie od swojego wykształcenia i poglądów politycznych. [NGO]

Wielu edukatorów zwraca więc uwagę na konieczność silnego osadzenia organizacji i instytucji edukacyjnych w otoczeniu społecznym, działania na rzecz współzamieszkującej dany obszar miasta społeczności, budowanie poczucia, że dana instytucja lub organizacja nie jest obcą wyspą, niedostępną dla mieszkańców dzielnicy, ale najbliższym, dobrze znanym oraz bardzo potrzebnym i pomocnym sąsiadem:

Udało nam się zorganizować taki duży projekt [...], gdzie udało nam się ludzi powyżej 65 roku życia właśnie [...] zaciekawić [...]. Łącznie przez projekt przewinęło się 20 osób, więc to jest i tak sukces, w takiej małej społeczności. Skończyły projekt, czyli wytrzymały do końca, dwie seniorki, takie wiecie, od początku do końca. I teraz stały się honorowymi członkami stowarzyszenia i są aktywne w działaniach. [NGO]

Na zasadzie takiej rady seniorów, nie? Super. Świetne. [IK]

To nam dało wiele możliwości. Ale budowanie sąsiedztwa jest bardzo trudne z instytucją kulturalną. Ludzie się boją tego miejsca po prostu.

I czy to będzie teatr, czy to będzie Concordia, czy coś innego – to jest coś nie dla nich! [NGO]

Nawet takie działania podwórkowe, takie najmniejsze inicjatywy, to i tak sąsiadów nie przyciąga. [PP]

Oni mają takie poczucie: to nie jest dla nas. [NGO]

Badani edukatorzy zdają sobie sprawę z konieczności poprzedzania procesu edukacyjnego dokładnym rozpoznaniem charakterystyki, zasobów i potrzeb grup edukowanych. W praktyce jednak nie odnotowaliśmy w naszych badaniach ani jednego podmiotu, który regularnie praktykowałby diagnozę potrzeb i zasobów swego otoczenia społecznego, a następnie, dopiero na podstawie wniosków z takiej diagnozy, planowałby działania edukacyjne. Nieliczni edukatorzy, także ci, którzy nie posługują się żadną skonkretyzowaną metodą badań swoich grup odbiorczych, przyznają jednak, że starają się wypełniać obowiązek systematycznej pracy w środowisku lokalnym, takiej, która jest najlepszym sposobem rozpoznawania i diagnozowania jego wciąż zmieniających się potrzeb:

U nas się rozmawia z ludźmi. Bardzo wiele zajęć i warsztatów jest przygotowywanych ze względu na wcześniej rozpoznane zapotrzebowanie. Czasami nawet dzieje się tak, że ktoś z odbiorców, jeśli ma jakieś umiejętności, może przejąć rolę edukatora. [DK]

Pomimo docenienia roli misji animacyjnej w działaniach edukacyjnych – i traktowania jej jako warunku dla edukacji kulturowej w szerokim sensie – nasi rozmówcy przyznają się do braku doświadczenia w zakresie pracy animacyjnej, do nieznajomości narzędzi i metod tej pracy, a także do trudności ze stosowaniem ich w praktyce.

Najczęściej wymienianymi przyczynami tych trudności w instytucjach kultury na przykład są formalno-organizacyjne warunki pracy edukacyjnej:

- konieczność wpisywania działań edukacyjnych w strategię *audience development* instytucji kultury, a co za tym idzie, przygotowywania ciągłej oferty edukacyjnej przeznaczonej dla bliżej nieokreślonego odbiorcy;
- nastawienie instytucji kultury na wysoką frekwencję, co znacząco utrudnia długoterminową pracę z jedną, zazwyczaj niezbyt liczną grupą odbiorców; działanie tego rodzaju jest uznawane przez wiele instytucji za nieefektywne z punktu widzenia ich interesów.

W przypadku organizacji pozarządowych te przyczyny to:

- trudności organizacyjne i ekonomiczne w ich funkcjonowaniu, uzależnienie od możliwości dofinansowania, „rwany” tryb pracy „od projektu do projektu”, konieczność „utrzymania organizacji przy życiu”, co często wyklucza konsekwentne działania długoterminowe z jedną, skonkretyzowaną grupą odbiorczą;
- brak narzędzi działania z zakresu animacji kulturowej, nieznamość metod, brak doświadczenia;
- ograniczone możliwości organizacyjne i zasoby kadrowe organizacji pozarządowych, utrudniające proces diagnostyczny oraz często uniemożliwiające przeprowadzenie kompleksowej ewaluacji realizowanych projektów.

Choć badani przyznają się do braku pogłębionej wiedzy dotyczącej narzędzi i metod animacji kulturowej, są skłonni zaliczać do nich przede wszystkim metody warsztatowe oraz oparte na procesie. Jednocześnie sprzeciwiają się redukowaniu narzędzi pracy edukacyjnej tylko do form warsztatowych:

[...] nie wiem, czy ktoś z was był na „Nie-kongresie animatorów kultury”, ale miałam okazję tam być i już też podobno zaczyna się proces, w którym warsztat też im się zaczyna nie podobać, bo jest zbyt szerym określeniem. [DK]

A tutaj przy okazji jeszcze sam urzędnik ministerialny, który przeprowadzał takie warsztaty właśnie dotyczące pisania wniosków, otwartym tekstem powiedział, że spektakl, spotkanie to nie jest coś, co by się zaliczało do edukacji kulturalnej. [NGO]

Badani edukatorzy wskazywali także na możliwe, stosowane już w Polsce rozwiązania, odnoszące się do ostatniego punktu powyższego zestawienia: ograniczonych możliwości organizacji pozarządowych w monitorowaniu i ewaluacji projektów edukacyjnych o cechach działania animacyjnego. Wskazywali na inicjatywę Latających Animatorów Kultury:

Super ofertę stworzyło właśnie Towarzystwo Inicjatyw Twórczych Ę: Latających Animatorów Kultury. To jest po prostu bardzo fajna rzecz, która bardzo fajnie się rozwija. W wielu miejscach w Polsce się spotkałem z tym [...]. Oni zrobili taką ofertę, że można zamówić sobie animatora czy socjologa, czy kulturoznawcę, który ma po prostu „wuchtę” różnych narzędzi. Oni przyjeżdżają, szczególnie jeśli chodzi o projekt. Jest jakiś projekt i zaczyna się ambaras: to dzwoni się do nich, taka osoba przyjeżdża, robi swoją diagnozę i po prostu pokazuje tobie cały wachlarz narzędzi, których nie znałeś. I których możesz użyć. I to jest jedna z fajniejszych rzeczy, która, uważam, w Polsce powstała i ona coraz bardziej się rozkręca. [NGO]

Korzystaliście z tego? [CPE]

Tak, my korzystaliśmy z tego przy [jednym z projektów – CPE]. Sam byłem też w Warszawie na kilku organizowanych przez nich szkoleniach. I tam poznałem bardzo dużo rzeczy, których wcześniej nie znałem. Szczególnie, jeśli chodzi o działania z lokalną społecznością. Oni na to największy akcent stawiają. Czyli jak wykorzystywać po prostu różne techniki do tego, żeby poznawać społeczność lokalną. [NGO]

Badani wskazywali na wyraźną potrzebę uruchomienia tego rodzaju inicjatywy w powiecie poznańskim:

Ja uważam, że gdyby w Poznaniu takie centrum powstało – socjologów, kulturoznawców, animatorów – na takiej zasadzie, latających. Że gdyby do nich zadzwonić i powiedzieć: potrzebujemy was, bo... jest kłopot. Ale też dla szkół, gdyby to tak działało, gdyby szkoły tak mogły funkcjonować, prawda? [NGO]

Konkluzja

Z analizy dyskusji z edukatorami, prowadzonych w trakcie badań fokusowych, wynikają następujące konkluzje:

- Rozumienie pozaszkolnej edukacji kulturowej w obszarze działalności kulturalnej podmiotów publicznych, pozarządowych i komercyjnych nie jest wolne od paradoksów, charakteryzujących punkty widzenia urzędników czy środowiska edukacyjnego, omawiane powyżej. Jednym z najważniejszych jest to, że o ile uczestnicy fokusów także nie mają poważniejszych trudności z rozróżnieniem szerokiego i wąskiego zakresu działań edukacyjnych w sferze kultury (a więc z odróżnieniem edukacji kulturowej od kulturalnej) na poziomie koncepcji, o tyle już odnosząc się do praktyki, a więc do przykładów konkretnych działań, popadają nierzadko w redukcjonizm (edukacja = upowszechnianie kultury, uczestnictwo w kulturze wymaga wstępnego przygotowania itp.), mają też skłonność do podtrzymywania nieco elitarystycznego wyobrażenia o kulturze jako sferze, w której zaspokajane są tzw. wyższe potrzeby, a która wymaga także wyspecjalizowanych kompetencji odbiorczych.
- Kolejnym problemem jest rozumienie celów edukacji w obszarze działalności pozaszkolnej, utożsamianie edukacji po prostu z uczestnictwem kulturalnym i korzystaniem z oferty kulturalnej oraz wynikający z tego paradoks: z jednej strony nasi rozmówcy zauważają konieczność uzupełniania, wciąż niedoskonałej, oferty szkolnej przez działalność edukacyjną instytucji kultury, organizacji pozarządowych czy podmiotów prywatnych, z drugiej, od

szkoły oczekiwaliby takiego przygotowania przyszłych odbiorców swojej oferty, aby byli już kompetentnymi uczestnikami kultury, przez co własną działalność edukacyjną postrzegają raczej jako naprawczą, niż komplementarną wobec edukacji szkolnej.

- Niemniej, potrafią jednak rozpoznać praktyki, które mogą się wiązać z edukacją kulturową w szerokim sensie – najsilniej warunkiem tego typu działalności ich zdaniem spełniają te formy działania, które realizowane są z wykorzystaniem form animacyjnych i założeń animacji kulturowej.
- Nie oznacza to, że badani utożsamiają edukację kulturową z animacją kultur lokalnych, akceptowanym jednak oraz pożądanym przez nich modelem pracy edukacyjnej jest łączenie kompetencji animatora i edukatora kulturowego oraz działania, które podejmowane są na pograniczu edukacji i animacji. Model ten wyznacza pewien trudno osiągalny w praktyce poziom edukacji kulturowej.
- Elementami animacji kulturowej, które edukatorzy uznają za najbardziej cenne dla swojej działalności, są umiejętność badania oraz diagnozowania zasobów i potrzeb społeczności lokalnych, zakorzenienie w tych społecznościach, stała współpraca z nimi. W praktyce jednak edukatorzy niezwykle rzadko wdrażają działania diagnostyczne w życie i ostatecznie pracują w trybie przygotowywania gotowej oferty edukacyjnej dla bliżej nieokreślonego odbiorcy.

CZĘŚĆ II

**METODY EDUKACJI
KULTUROWEJ**

Wstęp

Punktem wyjścia dla analizy metod edukacji kulturowej w badaniach przeprowadzonych przez zespół Centrum Praktyk Edukacyjnych było uporządkowanie wielości form edukacyjnych, zarówno tych praktykowanych przez poszczególne instytucje, podmioty i organizacje, jak i wskazywanych przez nie jako najistotniejsze. Zestawienie form edukacji kulturowej, które prezentujemy poniżej, stanowi efekt zarówno badań fokusowych i wywiadów pogłębionych (z samymi edukatorami pracującymi w obszarze różnych sektorów, z organizatorami edukacji kulturalnej, a więc urzędnikami Urzędu Miasta oraz Urzędu Marszałkowskiego, także z metodykami z Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli), jak i obserwacji uczestniczącej przeprowadzonej przez naszych badaczy w trakcie ewaluacji projektów edukacyjnych, realizowanych w powiecie poznańskim w 2014 roku. Zwrócenie uwagi na wielość form edukacji kulturowej pozwala na pogłębioną tematyzację trudności metodycznych, z którymi zmagają się w swojej edukacyjnej praktyce nasi badani. Wskazuje także na najistotniejszy problem z identyfikacją metod pracy edukacyjnej, a mianowicie na częste **traktowanie form oraz metod edukacyjnych jako tożsamyh**.

Podstawowe formy pracy edukacyjnej

Wśród różnorodnych przedsięwzięć z zakresu edukacji kulturowej podejmowanych w przestrzeni pozaszkolnej badani przez nas edukatorzy praktykują następujące jej formy: warsztaty artystyczne, warsztaty promujące czytelnictwo, warsztaty teatralne, warsztaty muzyczne, warsztaty designu, festiwale, spotkania dla nauczycieli, pracownie artystyczne.

Z kolei wśród form edukacyjnych organizowanych przez instytucje muzealne najczęstszymi są oprowadzania kuratorskie, lekcje muzealne, lekcje wyjazdowe, weekendy muzealne, spotkania archeologiczno-podróżnicze oraz, oczywiście, wystawy.

Na uwagę zasługują formy edukacji wpisujące się w sposoby poskiwania publiczności dla instytucji kultury, a więc sprzężone z działaniami z zakresu **audience development**. Wśród nich, zwłaszcza w instytucjach

teatralnych, możemy wymienić wiele form edukacji okołoteatralnej dla rodzin, dzieci, seniorów, dorosłych, czytanki teatralne, spektakle połączone z warsztatami, kursy teatralne dla nauczycieli, wycieczki po teatrze, oprowadzania teatralne, a także klasy patronackie:

[...] obejmujemy patronatem jakąś klasę teatralną, to są wszystkie klasy licealne do tej pory, w przyszłym roku będziemy mieć pierwszą taką klasę ze szkoły podstawowej też, to będzie klasa 4. I to polega na tym, że te klasy mają zajęcia profesjonalne z naszymi aktorami raz w miesiącu, i oprócz tego dodatkowe zajęcia związane w ogóle z tym, jak wygląda teatr, czyli zajęcia ze scenografii, z inspicjentem, gdzie wchodzi za scenografię, oglądają, jak to wszystko wygląda, poznają przedstawienie teatralne od tyłu, od tej strony, której normalnie się nie widzi. Zajęcia z charakteryzacji, zajęcia z młodym reżyserem, z młodym aktorem ze szkoły teatralnej. Bardzo to modelujemy w zależności od potrzeb. I to może funkcjonować w ramach stałego patronatu, gdzie cały cykl zajęć kończy się pod koniec roku pokazem na jednej ze scen teatru w czerwcu. To jest takie święto i faktycznie oni tworzą swoje własne przedstawienie teatralne. [IK]

Kolejne formy edukacyjne, realizowane w szczególności przez instytucje kultury, to oprowadzania kuratorskie, wprowadzenia do spektakli, warsztaty opowiadania:

[...] projekt przywieziony ze Szwecji, który polegał na tym, że jeden z naszych aktorów kształcił tak zwanych opowiadaczy, którzy później chodzili i opowiadali historie osobom starszym, właśnie seniorom w domach pomocy. To trwało kilka miesięcy i każdy z tych opowiadaczy miał do opowiedzenia chyba 8 takich historii [...]. [IK]

Cykliczne formy edukacji organizowane z kolei przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli to: forum aktywnych widzów, seminaria filmowe dla nauczycieli, targi edukacyjne, cykle dyskusyjne, prelekcje, konkursy metodyczne, szkolenia nauczycieli, wycieczki edukacyjne.

Ważną i klasyczną już formą edukacji są lekcje muzealne, od których Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we współpracy z Muzeum Narodowym stara się już odchodzić:

[...] celem jest – mówiąc najogólniej – włączanie dziecka jako aktywnego odbiorcy, czyli odejście od zamawianych lekcji muzealnych na rzecz przygotowania nauczycieli poprzez – konkretnie – ponad 8-letni już cykl takich spotkań, które rozpoczęły się od hasła „Ze sztuką przez wieki”, a potem ewoluowały w bardzo różnych kierunkach, dając kompetencje nauczycielom następujące: 1) ABC historii sztuki; 2) ABC zbiorów MN w Poznaniu; 3) ABC tego, co zrobić z uczniem w muzeum, żeby nie umarł z nudów, żeby się tego nie bał i żeby to nie było dla niego doświadczenie opresyjne, i żeby nauczyciel nie musiał korzystać tylko z lekcji muzealnych, których wachlarz z oczywistych powodów jest ograniczony, tylko mógł wprowadzić wizytę w muzeum nie tylko jako wycieczkę, ale jako konkretny element działalności dydaktycznej i wychowawczej. Można powiedzieć, że to się udaje. Oczywiście nie jest to tak, że – 1:1 – każdy przeszkolony nauczyciel znajduje w sobie odwagę, by przyjść z dziećmi do muzeum, ale nie o to chodzi. Chodzi o to, by pewien procent poczuł, że może to zrobić. I rzeczywiście obserwujemy – bo przeszkoliliśmy prawie 1000 nauczycieli już przez te kilka lat – że to się zaczyna dziać. [ODN]

W działalności organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją częstą formą ich aktywności są działania parateatralne, warsztaty teatralne, warsztaty słuchowiska, koncerty, cykle wykładów, spotkania, dyskusje.

W przypadku niektórych organizacji pozarządowych działania edukacyjne to jednocześnie działania kulturotwórcze, ściśle związane z miastem jako środowiskiem działania, tematem, przestrzenią potencjalnej zmiany:

[...] zajmuję się takimi projektami, na przykład teraz mam taki duży projekt [...] skierowany do młodych twórców z całej Wielkopolski, którzy zostali wybrani drogą rekrutacji i oni teraz na przykład tworzą swoje małe formy paradokumentalne i dokumentalne. Ja pracuję z tymi trzema

terminami bardzo mocno, czyli z miastem, w różnych ujęciach, akurat w tym projekcie pracujemy z miastem otwartym i różnymi teoriami postmodernistycznymi miasta; naturą jako pojęciem pochodzącym na przykład z Ameryki Łacińskiej. Podejmujemy po prostu różne kulturowe rozumienia tych pojęć (natura, miasto i pamięć). [NGO]

Działalność edukacyjna niektórych podmiotów, w szczególności świetlic socjoterapeutycznych oraz organizacji pozarządowych (rzadziej instytucji kultury oraz domów kultury), przyjmuje często formę pracy w terenie, działania przeciwko wykluczeniu społecznemu, aktywizacji społeczności lokalnych. Najczęstszą formą tego rodzaju działalności jest socjoterapia w terenie:

*Z jednej strony, w jednym projekcie zgarniamy dzieciaki z ulicy i pokazujemy im trochę inną wersję świata niż znają do tej pory. Dzieciaki – że tak powiem – bardzo szeroką nomenklaturą. Drugi projekt skierowany jest do pierwszych klas gimnazjalistów i takich dzieciaków wycofanych troszeczkę z grupy rówieśniczej, żeby ich aktywizować – taka socjoterapia w terenie, z *survivałem* połączone. [...] Prowadzimy też świetlicę socjoterapeutyczną [...]. [ŚS]*

Niektóre podmioty zajmujące się edukacją kulturalną podejmują także działania włączające rozmaite grupy odbiorcze w określone procesy produkcji kulturowej, na przykład w procesy projektowania. Tym samym realizują nie tylko program „edukacji do” różnorodnych form aktywności twórczej, w tym wypadku designu, ale także upowszechniają te aktywności oraz poszerzają świadomość ich szerszego znaczenia społeczno-kulturowego.

W wielu działaniach edukacyjnych traktuje się poszczególne **teksty kultury jako preteksty** do edukowania w zakresie postaw społecznych, obywatelskich, promowania określonych wartości. Najczęstszą formą będą tu działania edukacyjne z literaturą dla dzieci i młodzieży, działania z filmem czy działania z teatrem:

[...] uruchomiliśmy jakiś czas temu warsztaty wokół innych serii naszych książek [...] (to jest seria dotycząca problemów tożsamości, właśnie dla dzieci w wieku szkolnym, powiedzmy klasy tak 1-4). I teraz od niedawna triumfy święcą warsztaty związane z serią [...]. Filozofia dla dzieci w klasach 4-6. Mamy taką serię napisaną przez francuskiego filozofa [...]. Książki te są bardzo ciekawie skonstruowane, powstały też na zajęciach w szkołach z dziećmi. Są tam pytania, które zadają dzieci, są odpowiedzi. Prowadzimy warsztat dotyczący życia i warsztat dotyczący uczuć. [...] Poza tym od tego roku właściwie uruchomiliśmy (odbyły się już w sumie 3 razy) warsztaty dla nauczycieli, które prowadzimy osobiście. [...] Wydaje się, że trafiliśmy w jakąś lukę, z tą filozofią, i takimi tematami w szczególności trudnymi, życiowymi, dotyczącymi śmierci, dotyczącymi też uczuć rozmaitych, na tych książkach świetnie się pracuje. I trochę na tych warsztatach – tak jak tutaj pani powiedziała – staramy się przekonać nauczycieli, że sami mogą na tych książkach pracować. To jest gotowy scenariusz, i że mogą z niego korzystać, mogą się odważyć na lekcji wychowawczej poprowadzić takie zajęcia, jak my normalnie przejeżdżamy i robimy z dziećmi. [PP]

O wiele bardziej tradycyjnie rozumieją edukację kulturalną nasi respondenci z instytucji podległych Urzędowi Marszałkowskiemu. Wymieniali oni trzy podstawowe formy działań edukacyjnych. Należą do nich lekcje muzealne, zajęcia organizowane przez instytucje (warsztaty) oraz spektakle organizowane dla specyficznych grup odbiorców – przede wszystkim dla dzieci i młodzieży szkolnej.

Jako o bardziej innowacyjnych formach, przełamujących stereotypy na temat edukacji kulturalnej, wspomniano także – o **kinach studyjnych** i ich misji, o organizowanych przez nie festiwalach ambitniejszego kina, a także o **teatrach**, które próbują przełamywać stereotypy związane ze spektaklami dla najmłodszych widzów.

Urzednicy odnosząc się z kolei do działalności edukacyjnej NGO-sów współpracujących z Urzędem Marszałkowskim, wskazywali na fakt, że żadna z tego typu organizacji nie zajmuje się wyłącznie projektami edukacyjnymi, ale raczej towarzyszą one ich podstawowej działalności:

Jest nam ciężko, bo zastanawialiśmy się nad wyborem takich kilku i ciężko tak naprawdę wymienić organizację, która zajmuje się tylko stricte organizacją działalności edukacyjnej. One to robią obok też innej działalności, więc takich imprez stricte edukacyjnych, no my możemy wymienić na przykład sięgając do roku poprzedniego – każda z nas by sobie wyszukała takie imprezy, które są warte zauważenia, jeśli chodzi o edukację, natomiast nie są to takie bardzo wybijające się projekty stricte edukacyjne. [UMWW]

Kiedy zapytaliśmy o konkretne przykłady tego rodzaju działań, a dokładniej o formy działań edukacyjnych realizowane przez NGO-sy, to pojawiały się tylko dwa ich rodzaje:

Są to głównie działania warsztatowe i festiwale rozumiane jako działalność edukacyjna. [UMWW]

Nieco odmienną perspektywę prezentowali pracownicy Urzędu Miasta Poznania. Z punktu widzenia pracowników Wydziału Kultury i Dziedzictwa, pod pojęciem edukacji kulturalnej nie powinno się kryć „odbieranie tego, co organizator ma do pokazania, tylko żeby jednak angażować tego uczestnika”. W ich odczuciu, zdecydowana większość działań nie spełnia tego kryterium i niewiele ma wspólnego z faktyczną edukacją. Urzędnicy wymieniają kilka typów takich przedsięwzięć, w tym w szczególności dwa. Po pierwsze, teatryki i „spektakle dla dzieci”, które dodatkowo cechują się często wątpliwą jakością, jak charakteryzował to jeden z naszych rozmówców: „na przykład dwóch panów, którzy przyjeżdżają, mają cztery komplety беретów, a za scenografię robiły dwa roll-upy rozsunięte i dzieci mówiły, że były w teatrze”. Po drugie, festyny.

Podam przykład Pana strażaka: Strażacy wymyślili sobie, że zrobią wydarzenie kulturalne „Pali się! Film Festival”. Robią to chyba 16 maja. Potem się okazują, że Pan Strażak wymyślił, że będzie blok dla dzieciaków i to chcą przepuścić (bo to będzie „masówa” taka) przez Multikino – 2 tysiące dzieci w wieku od 4-7 lat. Ale wyciągają stare filmy, które były

produkowane, z „Bolkiem i Lolkiem”, z „Reksiem”, ale wszędzie musi być motyw pożaru, straży pożarnej. [...] Później jest blok dla osób dorosłych, gdzie znów będą filmy, ale też strażaków zaangażowali do kręcenia filmów, no i oni robią konkurs, gdzie amatorzy mają nadsyłać swoje filmy o straży pożarnej. Pan ze straży podchodzi do tego tak, że „no wiadomo, to my, strażacy będziemy, poza tym mamy profesjonalne jury, bo przewodniczącym będzie Krzysztof Zanussi, statuetkę też mamy, nie z plastiku (projekt i wykonanie około 5 tys.)”. To mi dało do myślenia, jak ten Pan strażak konstruuje program tego wszystkiego. Musi być trochę dla dzieciaków, trochę edukacji, później dla tych dorosłych strażaków, a na koniec będą mieli 90-minutowy wykład z dyskusją z Prof. Bralczykiem, który będzie mówił o znaczeniu słów związanych ze specyfiką zawodu. Chodziło o mały grant na Bralczyka, trochę sporo, a Pan strażak mówi tak: „przecież tyle biorą zespoły disco polo na festynach”. Ale on zaczął wartościować to, że za chłam płaci się 12 tys. zł i jest ok, a tutaj mają Pana Profesora. [UM]

W odczuciu naszych rozmówców, tego typu formy działań edukacyjnych są dominujące, a pomiędzy nimi pojawiają się pojedyncze wyspy – miejsca, w których pracuje się innymi metodami, angażującymi uczestników i aktywnie edukującymi. Padają tu nazwy takich instytucji, jak Muzeum Archeologiczne, Galeria Arsenał, Centrum Sztuki Dziecka czy Stowarzyszenie Magazyn, warsztaty teatralne w Kinie Olimpia, Fundacja Mały Dom Kultury czy „Poznańskie Śpiewanki Stefana Stuligrosza”.

Dominacja działań nie angażujących uczestnika jest dla urzędników Wydziału Kultury UM tendencją dominującą. Wskazując tę tendencję, odwołują się oni do badań nad uczestnictwem w kulturze:

Ale też na pytanie „w czym uczestniczyłeś?” to wymieniają tam Noc Muzeów albo Jarmark Świętojański. Rozumienie uczestnictwa w kulturze pokazują te badania [Uniwersytetu Ekonomicznego], gdzie najczęściej wskazywanym rodzajem uczestnictwa w kulturze było oglądanie telewizji. [UM]

Podstawowe problemy metodyczne

Wymienione powyżej tendencje i formy w pozaszkolnej praktyce edukacyjnej badanych przez nas podmiotów okazują się dla nich bardziej problematyczne na poziomie uzasadniania i rozumienia ich codziennej praktyki. Edukatorzy, jak sami przyznają, działają często intuicyjnie, po omacku, nie posiadając niekiedy pogłębionej wiedzy na dany temat. Pomimo chwilowych trudności, zawahań, niekiedy konfliktów – ich praktyka edukacyjna jest praktyką o charakterze ciągłym, normalizuje się w wymiarze codziennej pracy, wykonywania zawodu. Jednak na poziomie regulujących ją kulturowych uzasadnień, wartości oraz sposobów rozumienia – edukacja kulturalna jawi się jako twór niespójny, pełen sprzeczności i problemów.

Jedną z najbardziej problematycznych kwestii związanych z tak ogromną różnorodnością form edukacji kulturowej, której przyglądaliśmy się podczas badań przeprowadzonych przez Centrum Praktyk Edukacyjnych, okazały się właśnie metody edukacji kulturowej. W tym zakresie analizowaliśmy działania edukatorów pracujących w instytucjach kultury, domach kultury, organizacjach pozarządowych, świetlicach socjoterapeutycznych, podejmujących prywatne przedsięwzięcia edukacyjne, zatrudnionych w wydawnictwach, działających w ramach inicjatyw nieformalnych oraz aktywnych w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli.

Do podstawowych problemów związanych z metodyką edukacji kulturowej należą:

- nieokreśloność metod edukacji kulturowej;
- utożsamianie metod edukacyjnych z sytuacjami edukacyjnymi;
- utożsamianie metod edukacyjnych z narzędziami edukacyjnymi;
- niedookreślenie metod pracy edukacyjnej opartych „na procesie”;
- faworyzowanie proscenicznych form edukacji kulturowej;
- rozproszenie źródeł dotyczących metodyki pracy edukacyjnej;
- sprofesjonalizowana metodyka vs interdyscyplinarne metody edukacji kulturowej.

Do „dobrych praktyk” metodyki edukacyjno-kulturowej zaliczyć natomiast można

- stosowanie narzędzi opartych na zasobach własnych grup edukowanych.

Nieokreśloność metod edukacji kulturowej

Nieokreśloność metod w zakresie edukacji kulturowej jest wskazywanym przez badanych deficytem. Jednocześnie jednak ta nieokreśloność metodyczna traktowana bywa – paradoksalnie – jako zaleta: pozwala bowiem na pewną swobodę działania edukatora, pozostawia miejsce na jego własną inwencję, oraz pozwala na eksperyment, który jest – według edukatorów – zjawiskiem zdecydowanie rzadszym w środowisku oświaty, a pierwszym i podstawowym w środowisku kultury i sztuki.

No właśnie nie za bardzo wiem, o co chodzi w tych metodach – to jest jedna rzecz [śmiech]. Ale druga – jak tak to sobie... w praktyce na dobrą sprawę stawialiśmy często wobec problemu, że coś chcemy zrobić, ktoś coś wymyślił, ale trochę jakby coś nam się rozmyło – wiemy, w jakim kierunku chcielibyśmy zmierzać, ale nie potrafimy uchwycić tego, jak to przeprowadzić. [NGO]

Nieokreśloność metod w edukacji kulturowej pozwala także na silne wybrzmienie osobowości edukatora, która przez wielu badanych wskazywana była jako najistotniejsza w procesie edukacyjnym. Większość badanych podkreśla autorski charakter swojej działalności, w istocie niesprowadzalny do żadnego skodyfikowanego zestawu reguł metodycznych:

Edukator kulturowy powinien być wszystkim naraz: jest edukatorem, mentorem, instruktorem, inspiratorem, animatorem ... Ktoś taki byłby ideałem. Zazwyczaj dana osoba pełni tylko jedną z tych ról. [N]

„Nieokreśloność metod” pracy czy też niechęć do posługiwania się gotowymi schematami i strukturami jest podkreślana bardzo często jako jeden z głównych walorów pracy w pozaszkolnym obiegu edukacji kulturowej. Kwestia ta wybrzmiała bardzo wyraźnie w wywiadach z przedstawicielami organizacji pozarządowych. Podkreśla się w nich autorski – oryginalny i twórczy charakter pracy warsztatowej w animacji, która waloryzowana jest jednoznacznie pozytywnie, jako narzędzie umożliwiania rozwoju i twórczej ekspresji w warunkach pewnej swobody. Wyraźnie zwraca się uwagę na to, że pracę warsztatową poprzedzać musi przede wszystkim proces opracowywania tematu warsztatów, koncepcji działania. Proces bardzo często podejmowany zespołowo:

*[...] no i mamy burzę mózgow – siadamy, gadamy, wymyślamy, pomysły zazwyczaj na początku wszystkie, albo większość, przekreślamy, aż dochodzimy do konsensusu. Każdy program jest układany zupełnie autorsko przez nas [...] Mamy takie założenie, żeby [uczestnicy – CPE] mieli dużo przestrzeni dla siebie, **żeby nie budować takich struktur czy schematów warsztatowych**, tylko żeby ta formuła była jak najbardziej otwarta. [NGO]*

*Chyba najdłużej nam zawsze zabiera zanalizowanie [materiału – CPE], żeby wyluskać taki temat, który byłby wartością dodaną do warsztatu: że jest jakiś problem, który można pozytywnie rozwiązać, albo coś, co sprawia, że nie tylko robimy jakieś elementy plastyczne, same w sobie, po to, żeby zrobić jakąś tam pracę i mieć produkt warsztatowy, którym można się pochwalić, tylko **żeby to prowadziło też do jakichś ich przemyśleń albo relacji** [...]. [NGO]*

Nasi rozmówcy nie opisują więc żadnych konkretnych metod – formuła warsztatu jest tu rozumiana bardzo szeroko: jako typ pracy, w którym uczestnik jest po prostu aktywny, działa, tworzy. Struktura warsztatu ma być przy tym możliwie najbardziej otwarta – aby reagować na potrzeby uczestników, tym bardziej kiedy pracuje się z dziećmi i młodzieżą albo z dziećmi i ich rodzicami.

Uczestnicy wywiadu odróżniają poprawnie formę od techniki czy narzędzia pracy – techniki plastyczne czy teatralne nie są przy tym celem samym w sobie w warsztacie animacyjnym, ale pełnią funkcję narzędzi w osiąganiu innych rezultatów: nabywania miękkich umiejętności, rozwoju, budowania relacji między uczestnikami zajęć, rozwiązywania konfliktów, rozwiązywania problemów, inspirowanych tematem warsztatu, stymulowania refleksji i dyskusji. Ważne, przy tak opisywanej formule pracy, staje się to, aby nie ograniczać samodzielności uczestników:

Pracujemy dużo na rozwiązywaniu konfliktów i na mocnych stronach [uczestników – CPE]. Nie jest ważny efekt, to, że to ma być piękna praca czy że pokazujemy techniki, tylko to, żeby uczestnicy rozwijali miękkie umiejętności. [NGO]

Czasami też jakąś technikę plastyczną wprowadzamy, ale to nie jest dla nas najważniejsze, żeby uczyć technik. [NGO]

Utożsamianie metod edukacyjnych z sytuacjami edukacyjnymi

Edukatorzy pod pojęciem metod edukacyjnych często rozpoznają **sytuacje edukacyjne**, podczas których realizuje się proces edukacji. Najczęściej pod postacią metod wymienia się:

- warsztat,
- wykład,
- spotkanie,
- pracę opartą „na procesie”,
- pokazy,
- spektakle,
- koncerty,
- pogadanki,
- akcje edukacyjne.

Są to w istocie aranżowane przez edukatora ramy sytuacji, w obrębie których przeprowadza się działanie edukacyjne. Zaledwie kilkoro z badanych przez nas edukatorów było w stanie wymienić metody edukacyjne, którymi posługiwali się w ostatnim czasie, lub wskazać przynajmniej pole metodyczne stanowiące inspirację dla ich pracy:

Trudno mówić o jakichś spektakularnych działaniach. W zeszłym roku [...] prowadziliśmy zajęcia metodą Lowena, i komunikacją artystyczną rodzic-dziecko. [ŚS]

Dla działań edukacyjnych prowadzonych w jednym z publicznych teatrów punktem odniesienia jest pedagogika teatru. „Edukacja teatralna” okazała się jednak pojęciem mylącym odbiorców działań edukacyjnych, więc pracownicy działu edukacji tej instytucji zaczęli posługiwać się tym pojęciem wymiennie z „wydarzeniami okołoteatralnymi”:

[...] mamy pewien problem, z racji tego, że jesteśmy instytucją kultury, i kiedy mówimy o edukacji teatralnej, to wszystkim się wydaje, że mamy jakieś kółka dla dzieci. Nie chcę tego deprecjonować, ale tak to jest. [...] Dostyc szybko się zorientowaliśmy, że musimy znaleźć jakieś inne określenie na to, bo jakby pojęciem „edukacja teatralna” posługujemy się tylko we współpracy ze szkołami, natomiast wszystkie inne wydarzenia nazywamy wydarzeniami okołoteatralnymi, czy programem wydarzeń okołoteatralnych [...]. [IK]

Utożsamianie metod edukacyjnych z narzędziami edukacyjnymi

Wielu edukatorów kładzie silny nacisk na używanie w swojej praktyce multimediów. Co ciekawe, postrzegają je oni bardziej jako metody pracy edukacyjnej, aniżeli jej narzędzia. Posługiwanie się multimediami jest przy tym przez edukatorów oceniane niejednoznacznie. Decyzja dotycząca używania multimediów w praktyce edukacyjnej bądź też rezygnacji z nich jest postrzegana przez nich jako wybór metody opartej na realnym uczestnictwie odbiorcy edukacji, na przykład w przedstawieniu teatralnym, czy

koncercie albo na uczestnictwie zapośredniczonym. Użycie multimediów prokuruje zdaniem badanych zapośredniczony kontakt z wytworami kultury, pozwala na akt interpretacji oparty na dokumentacji wydarzeń artystycznych, wiedzy „z drugiej ręki”.

[M]ultimedia [...]. Z jednej strony można to odbierać jako barierę, ponieważ jeśli ja mam w szkole komputer i podłączenie do Internetu, to ja mogę być w galerii, w jakiegokolwiek chcę być i być może nie mam dlatego silnej motywacji, żeby wyjść i pooglądać coś w muzeum, a z drugiej strony – jest to taka platforma najbliższa dla odbiorców. I teraz – czy uczestnictwo w kulturze ma być na płaszczyźnie „pójścia do...” czy „wyklikania”? [N]

Problem dookreślenia metod pracy edukacyjnej opartych „na procesie”

Wśród stosowanych przez siebie metod, edukatorzy wymieniają często „pracę opartą na procesie”:

To jest dla mnie bardzo ważne, czyli praca oparta na procesie [...] bardzo dużo właśnie na takiej metodzie pracujemy – ona jest jeszcze nie-dookreślona metodologicznie... [śmiech]. [PP]

Według edukatorów procesualny charakter edukacji kulturowej, nie zamykanie jej w ramach pojedynczych, „eventowych” zdarzeń edukacyjnych, ale realizowanie w długoterminowych działaniach procesualnych – może przynosić efekty bardziej aktywizujące odbiorców edukacji kulturowej. Edukacja kulturowa wpisuje się bowiem według nich w bardziej ogólny „proces kształtowania człowieka”, przygotowywania postaw „do odbioru” kultury i sztuki. „Praca na procesie” jest częstym elementem edukacyjnych działań warsztatowych. Podkreślanie roli współpracy i odżegnywanie się od działań opartych na relacji „mistrz-uczeń” jest bardzo częstym sposobem argumentowania na rzecz tego, że pracuje się w formule warsztatowej, nierzadko przy tym animatorzy przeciwstawiają ten typ

pracy dyrektywnemu, nakazowemu – szkolnemu – przekazywaniu wiedzy i umiejętności. To jest też, do pewnego stopnia stereotypowe, spojrzenie edukatorów, którzy nie są zawodowymi nauczycielami – na praktykę szkolną, w której metodyka niedyrektywna, aktywizująca nie jest już przecież rzadkością, zwłaszcza na wcześniejszych etapach kształcenia. W wywiadzie zwraca się bardzo silnie uwagę na budowanie relacji grupowych:

Myszę, że bardzo ważne jest dla nas właśnie wspieranie funkcjonowania w grupie. [...] najważniejsze jest to, żeby te dzieci czuły się bezpiecznie i żeby się rozwijały. [NGO]

W rozdziale poświęconym formom uczestnictwa oraz wiedzy o uczestnikach projektu edukacyjnego zwracamy jednak uwagę – i stawiamy to jako problem – że wskazywanie relacji wewnątrzgrupowych jako najważniejszego celu pracy warsztatowej w animacji kulturowej bywa, i to nie zawsze w sposób w pełni uświadomiony przez animatorów, raczej postulatem, niż osiąganym efektem pracy (przyczyną jest częsta nieregularność, incydentalność uczestnictwa w warsztatach tego typu). W projektach warsztatów, nawet cyklicznych, ale o zmiennym składzie uczestników, trudno jest mówić o rzeczywistej pracy na procesach grupowych, zachodzących w czasie i złożonych. Jest to problem nie zawsze zauważany przez animatorów (por. cz. V niniejszego raportu).

W innym miejscu formułę pracy warsztatowej nasi rozmówcy opisują następująco:

Dla mnie jest ważne, że to jest taka – oksymoron – przygotowana swoboda. Czyli, z jednej strony, jesteśmy przygotowani do tych warsztatów i wiemy, w jaki sposób one mają się potoczyć, do czego dążymy, natomiast dajemy tę przestrzeń i niekoniecznie jest tak, że musimy zrealizować ten program, który sobie na początku założyliśmy. [NGO]

W wypowiedziach wielu naszych badanych pobrzmiewa wyraźna autorefleksyjność, dotycząca tego, jak pracują – namysł nad własnymi doświadczeniami, uczenie się w pracy z kolejnymi grupami, gromadzenie

pozytywnych i negatywnych doświadczeń. Wspomniana „praca na procesie” rozumiana jest jednak ogólnie – ma wiele wspólnego z myśleniem w kategoriach procesu twórczego, który dotyczyć ma zarazem uczestnika warsztatu, jak i prowadzącego ten warsztat animatora – a więc w kategoriach artystycznych. Nasi rozmówcy nie mają tu więc na myśli procesu wychowawczego czy procesu kształcenia, tak jak rozumieją je pedagodzy. Język eksperymentu artystycznego, ekspresji twórczej, a nie język metodyki jest – jak pokazywaliśmy powyżej w tym rozdziale – specyficzny dla edukatorów, którzy pracują w sektorze „kultury”, najczęściej jednak edukatorów działających w trzecim sektorze. Nie jest oczywiście tak, że edukatorzy kulturowi nie korzystają z form doskonalenia lub nie szukają źródeł wiedzy na temat pracy z określonymi grupami, a bazują tylko na doświadczeniach praktycznych.

Badani wskazywali także na fakt, że edukacja za pomocą form warsztatowych jest charakterystyczna przede wszystkim dla działań z zakresu animacji kulturowej. Na pytanie o istniejącą ofertę dla animatorów, zwracają uwagę właśnie na wątek integrowania refleksji (i autorefleksji) z praktyką. Wymieniają dobre praktyki w tym zakresie, ale zwracają też uwagę na to, że w polskich dyskusjach wokół pracy animatora, tych nawet, które przybierają postać szkolenia czy warsztatu, wciąż większy nacisk położony jest na refleksję teoretyczną, a nie na konkretne metody pracy animacyjnej:

Ja, prawdę mówiąc, miałam okazję zapisać się na różne, krótsze, dłuższe szkolenia, warsztaty itd., ale nie mam dobrego doświadczenia. Wiem, że Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę” robi coś takiego – w tym chciałabym uczestniczyć, bo słyszałam bardzo dobre relacje na ten temat. Natomiast z osobistego doświadczenia – przy różnego typu spotkaniach na temat animacji kultury większy ciężar jest położony na teorię, która nie zawsze sprawdza się w praktyce. [NGO]

Towarzystwo „ę” miało taką fajną akcję, oni robili ten program „Seniorzy w akcji” – nie wiem czy to jeszcze jest [...] dwie osoby, które [...] koordynowały ten projekt, były na samym początku zaproszone do Warszawy na takie właśnie szkolenie-warsztaty dla animatorów. I opowiadały

o tym bardzo fajnie – że dużo w praktyce się tam nauczyły, odnośnie tego, jak dalej realizować ten projekt, co robić, co jest fajne itd. [NGO]

Zmianie opisywanej sytuacji nie sprzyja fakt, o czym kilkakrotnie już pisaliśmy, m.in. w pierwszej części niniejszego raportu, że w Polsce konkurują ze sobą różne wizje pracy animacyjnej i wciąż popularniejsze są spory o koncepcję animacji (oraz o jej rozumienie w relacji na przykład do edukacji) niż próby wypracowania jakiejś określonej metodyki pracy animacyjnej (por. np. cz. I niniejszego raportu).

Przekłada się to więc na podstawową słabość obszaru animacji kulturowej tam, gdzie edukatorzy stawiają sobie za cel osiągnięcie efektów edukacyjnych. Do złych praktyk nasi rozmówcy zaliczają więc na przykład to, że nieokreśloność, swoboda, ale też brak precyzyjnego rozumienia założeń pracy tego typu powoduje wrażenie pozornej łatwości – animatorem może być bez mała każdy. W efekcie nie są rzadkie praktyki nazywania animacją czy edukacją po prostu, mniej lub bardziej zorganizowanych, form spędzania czasu wolnego, a pojemna formuła „warsztatu” jest jedną z najbardziej zużytych i nadużywanych w polskiej edukacji kulturowej. Na pytanie o najczęstsze błędy w działaniach tego typu w III sektorze uczestnicy wywiadu odpowiadają bowiem:

[...] To są chyba minusy – dostaliśmy dotację, działamy, robimy..., a to nie do końca jest przemyślane. [NGO]

Trochę jest też taki „wróg” – no, bo „co jest trudnego w zrobieniu warsztatów dla dzieci?”. Mamy jakąś koncepcję, nożyczki, papier kolorowy i robimy maski, albo cokolwiek innego. Takie miejsca też muszą być [...], ale nie nazywałabym tego warsztatem [...]. [NGO]

Odrębnym problemem jest więc właśnie to, że pracę w tym obszarze może podejmować niemal każdy – w przeciwieństwie do zawodu nauczyciela, edukatorzy kulturowi i animatorzy nie muszą się legitymować żadnym formalnym wykształceniem. O ile samo w sobie nie jest to być może błędem, chodzi bowiem przecież o to, aby w sferze edukacji

kulturowej aktywne były także osoby wykształcone w innych dziedzinach niż pedagogika czy studia edukacyjne, powoduje to jednak pewne niebezpieczeństwo. Ważne na przykład jest, kiedy myślimy o pracy z dziećmi lub grupami, które wymagają specjalnej wiedzy i umiejętności – że chodzi o niebezpieczeństwo inicjowania pracy animacyjnej i edukacyjnej przez osoby przypadkowe, z pasji lub innych pobudek indywidualnych, a nie ze względu na wiedzę i doświadczenie:

Ja też sobie myślę, że jest dużo kobiet, które rodzą dziecko i stwierdzają, że teraz zaczną się zajmować warsztatami dla dzieci, bo przecież „to jest ekstra, dzieci są fajne, a jak już mam dziecko, to umiem”. To jest pułapka. [NGO]

Faworyzowanie proscenicznych form edukacji kulturowej

Co interesujące, badani kładąc nacisk na konieczność podejmowania długoterminowych, procesualnych działań z zakresu edukacji kulturowej, a więc wykazując otwartość wobec bardziej progresywnych form edukacji, jednocześnie wysoko oceniali tradycyjny sposób rozumienia roli i postawy uczestnika kultury. Często w ich ujęciu, uczestnik kultury to jej odbiorca, wyposażony w kompetencje do interpretacji zjawisk artystyczno-kulturowych. Rzadko badani interpretowali uczestnictwo w kulturze, do którego edukują społeczno-kulturowe podmioty, jako uczestnictwo aktywne, gotowe na autorsko czynione zmiany i rekonfiguracje w zastanych przez siebie porządkach kulturowych.

Pomimo przekonania o konieczności wykorzystywania aktywizujących metod pracy edukatora kulturowego, badani dysponują wizją edukowanego podmiotu jako biernego „czytającego kulturę” odbiorcy, a nie jej swobodnego partycypanta. Sfera kultury i sztuki jest często traktowana przez edukatorów jako obszar wysokich kompetencji poznawczych i interpretacyjnych, ćwiczenia wysublimowanych zdolności odbiorczych, pozwalających na uprawnione obcowanie ze światem Kultury i Sztuki (pisanymi wielkimi literami).

W konsekwencji, w praktyce edukacyjno-kulturowej widoczny jest istotny paradoks: progresywnymi, aktywizującymi metodami uczy się w istocie biernych postaw. Natura tego paradoksu często usuwa z horyzontu działania edukatora kulturowego praktyki i metody edukacji obywatelskiej, przygotowującej nie tylko do sprawnego „czytania” i „odbioru” wysokich dóbr kultury, ale także do świadomego, odpowiedzialnego i aktywnego uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie.

Dużą część sytuacji edukacyjnych, wskazywanych przez naszych badanych, to sytuacje prosceniczne, zachowujące klasyczny podział na mówiącego/pokazującego/prowadzącego edukatora oraz słuchaczy.

Do takich proscenicznych sytuacji edukacyjnych należą: „pokazy”, „spektakle”, „wykład”, „koncert”. Edukatorzy używają ich świadomie i traktują jako formy nauczania „poprzez motywację”, „poprzez prezentację”, „pozytywny przykład” czy nawet „pracę terapeutyczną dla seniorów”.

Mogą stanowić one formy „powarsztatowe”, efekty pracy bardziej procesualnej, „element finalny” lub też stanowić podstawową formę edukacyjną, nie poprzedzoną żadnym innym działaniem.

Formy takie, jak spektakl, koncert czy wykład, występujące jako samodzielne formy działania edukacyjnego, niepoprzedzone warsztatem, często są klasyfikowane przez edukatorów jako zachęcające do uczestnictwa w kulturze. Postrzegają je oni nie jako aktywizację do postaw świadomych, twórczych oraz samodzielnych, ale bardziej jako przygotowanie do odbioru, percepcji i rozumienia różnych tekstów kultury, jako ćwiczenie nawyku korzystania z oferty instytucji kulturalnych i artystycznych, a więc „chodzenia do teatru”, „chodzenia do opery”, „uczęszczania do kina”, „korzystania z zasobów bibliotek”, itd. Takie rozumienie edukacji kulturowej oparte jest na koncepcjach uczestnictwa, redukujących je do recepcji, odbioru, wymagających umiejętności ustalania sensów poszczególnych wytworów kulturowych w procesie interpretacji. Edukacja kulturowa jest więc w zasadzie utożsamiana z upowszechnianiem kultury.

Problemy z korzystaniem ze źródeł dotyczących metodyki pracy edukacyjnej

Pytani o źródła inspiracji w wyborach metod pracy edukacyjnej, nasi badani wskazywali zarówno na „inspiracje z życia”, „z powietrza”, „z obserwacji”, jak i na źródła w postaci bazy bibliograficznej rozmaitych internetowych portali edukacyjnych.

Mniejszość edukatorów prowadzących regularną działalność poprzedza kolejne cykle swoich działań edukacyjnych rozpoznaniem na temat grup, z którymi pracują – na podstawie rozmów z nimi, bądź przeprowadza bardziej sformalizowane badania grup odbiorczych. Najczęściej wymienianą metodą takich badań jest ankieta.

Także koncepcja warsztatu, który nie może być nadmiernie ustrukturyzowany, a jego scenariusz musi zakładać ingerencję uczestnika – włącznie z całkowitą zmianą jego przebiegu – nie jest często zakorzeniona w żadnej konkretnej koncepcji pedagogicznej ani metodzie edukacyjnej. Jest raczej wyprowadzana z doświadczenia zdobywanego podczas kolejnych spotkań z uczestnikami. To ważne, kiedy uświadomimy sobie, że animatorzy i edukatorzy kulturowi, którzy prowadzą warsztaty na przykład dla dzieci i młodzieży, często nie są wykształconymi pedagogami:

[...] tego też się nauczyłam na tych warsztatach – to, żeby nie mieć takiego ciśnienia, jeśli dziecko nie powie, nie zaświadczy: „tak, super się bawiłem, świetną rzecz zrobiłem, jestem z siebie zadowolony”. [NGO]

Na pytanie, jakie formy pracy nie sprawdzają się, nasi rozmówcy także odpowiadają, sięgając przede wszystkim do swoich doświadczeń praktycznych:

To właśnie to, kiedy próbujemy narzucić zbyt sztywny schemat... [NGO]

Kiedy budujemy strukturę... to nie działa totalnie. Im bardziej kurczymy tę przestrzeń na inwencję, budujemy sztywne działanie, tym gorzej ten warsztat przebiega. Na przykład kiedy dzisiaj robiłyśmy ten „koncert”.

Kilka dni temu, wymyślając go, założyliśmy, że każdy będzie śpiewał osobno – bardzo mocno zbudowałyśmy strukturę. No i doszliśmy do wniosku, że trzeba to maksymalnie rozwalić, zrobić luźno [...]. [NGO]

Edukatorzy doceniają bogactwo różnorodnych platform zajmujących się edukacją kulturową, wielość dostępnych w tym zakresie publikacji oraz dużą ilość szkoleń. Wśród najważniejszych dla siebie „wirtualnych miejsc”, poświęconych edukacji kulturowej, wymieniają: strony Narodowego Instytutu Kultury, Kadry Kultury, Platformę Kultury. Powołują się także na uczestnictwo w Nie-Kongresie Animatorów Kultury, Nowych Horyzontach Edukacji Filmowej, na działalność Stowarzyszenia Pedagogów Teatru, Filmoteki Szkolnej, PISF czy na stronę internetową „Wolna kultura”:

To po prostu krąży w PDF-ach w sieci, z tego można swobodnie korzystać. I takie na przykład, jeżeli chodzi o materiały edukacyjno-teatralne, to Stowarzyszenie Pedagogów Teatru też wydało taką broszurę, która jest jakby powszechnie dostępna. Też można konkretne metody pracy stamtąd uzyskiwać. [IK]

Część badanych zwracała jednak uwagę na fakt, że istnieje wciąż za mało publikacji poświęconych metodom edukacji kulturowej. Z drugiej strony dla wielu z nich literatury w tym zakresie ukazuje się wręcz za dużo. Obie grupy były natomiast zgodne co do tego, że podstawowym problemem dla edukatorów jest ogromne rozproszenie publikacji metodycznych.

Zwracają jednak uwagę na fakt, że owa wielość propozycji edukacyjnych jest dla nich problematyczna, niemożliwa do weryfikacji ze względu na jej jakość merytoryczną, „przeintelektualizowana”, za bardzo sprobmatyzowana dla edukatorów, którzy poszukują „konkretnych” rozwiązań:

Ja muszę powiedzieć, że ja mam duży kłopot z tym, że tej literatury jest bardzo dużo [...]. Na przykład ja się bardzo szczegółowo zajmuję edukacją filmową. W związku z czym regularnie zaglądam: do Nowych Horyzontów, Filmoteki Szkolnej, do PISF-u, ale powstaje tyle różnych – jak klony po prostu, jak film wirusowy wrzucony do sieci, że ja nie

jestem w stanie! Czasami ktoś coś mi mówi, więc po tytule wynajduję – o Jezu! już nowa jest jakaś fajna strona edukacyjna, którą ja mogę wykorzystać do jakichś rzeczy. [ODN]

Zgłaszaniem w związku z tym przez edukatorów postulatem jest utworzenie jednej ogólnopolskiej platformy edukacyjnej, udostępniającej online wszystkie publikacje ukazujące się w Polsce na wolnych licencjach:

[...] ja na przykład byłabym bardzo wdzięczna za takie działanie państwa przedsięwzięcia, żeby trochę to pozbierać. I tam to ciągle uaktualniać: linki, strony – bo niektóre już potem nie działają. Coś fajnego było dwa lata temu, ale już umarło. Skończyło się. [...] Skończył się grant i w zasadzie już... strona nie działa, bo jest zdjeta przez providera. To też jest bardzo interesujące. Żeby to były takie żywe rzeczy, które w danym momencie można przeczytać, wziąć, przeczytać w sieci, wydrukować sobie, to jest bardzo fajne. [IK]

Badani na pytanie o źródło stosowanych przez siebie metod i prośbę ich nazwania często odwołują się do własnych poszukiwań, doświadczeń edukacyjnych, prób uzupełniania wykształcenia w tym zakresie, ale także na przykład do inspiracji określonymi koncepcjami pedagogicznymi, przeważnie związanymi z edukacją krytyczną, alternatywną, nieformalną. Jedna z naszych rozmówczyń przyznaje:

Najwięcej informacji chyba ściągnęłam z moich studiów, z podyplomówki coachingowej i szkół trenerskich – to oczywiście nie było skierowane ściśle na pracę z dziećmi, chociaż też – ale tu przede wszystkim chodzi o umiejętności pracy z grupą, one sprawdzają się nie tylko w pracy z dorosłymi. Weszłam też jakiś czas temu bardzo mocno w edukację demokratyczną i obserwuję też pracę wg metod Steinera – to są te alternatywne sposoby edukowania. To są moje źródła wiedzy. [NGO]

Gromadzenie wiedzy, inspiracje innymi warsztatami, koncepcjami, metodami jest w gruncie rzeczy indywidualnym wyborem i samodzielną pracą animatora. Nie ma w tym zakresie żadnych wyraźnych wskazań ani wymogów, a dużo zależy od umiejętności poszukiwania rozwiązań na własną rękę. Przede wszystkim jednak nasi rozmówcy zwracają uwagę na inspiracje praktyczne – cudze i własne:

[...] tak naprawdę, niezależnie od tego, co czytam, szperam, sprawdzam, to najwięcej się nauczyłam od samych dzieci, w przebywaniu z nimi [...]. No, też innego rodzaju warsztaty [...] lubię też posprawdzać pewnego rodzaju inspiracje, natomiast zdecydowanie najwięcej czerpię z obserwacji i kontaktu bezpośredniego z konkretnymi grupami, i z czasu poświęconego na analizowanie tego tak indywidualnie. [NGO]

Uczestnicy wywiadu wyraźnie zwracają jednak uwagę, że nie istnieją w Polsce dobre rozwiązania, wspierające wiedzę i umiejętności animatorów kulturowych w zakresie metodyki pracy – takie przede wszystkim, które integrowałyby niezbędną wiedzę teoretyczną z doświadczeniami praktycznymi i konkretnymi umiejętnościami. Zwracają na przykład uwagę na brak doskonalenia umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej, a nawet na potrzebę organizowania form takiego doskonalenia we własnym zakresie:

[...] miałyśmy taki pomysł – jeszcze tego nie zrobiliśmy, ale pewnie zrobimy – takie szkolenia, warsztaty i dla nauczycieli, dla rodziców, animatorów, które bazowałyby na takim treningu umiejętności interpersonalnych, bo to wydaje mi się najważniejsze oraz na takiej pracy „na sobie”, na obserwowaniu siebie. Myślę, że chcielibyśmy zaprosić takie osoby do tego, żeby były uczestnikami takich warsztatów [...]. Później – żeby ważnym elementem tego było omówienie, rozmawianie, zastanawianie się i przegadywanie tego razem, co działa, co nie działa. Bo wydaje mi się, że – z mojego doświadczenia i z tych wszystkich szkół treningowych – wydaje mi się, że praca na własnym doświadczeniu jest najważniejsza i najbardziej działająca na przyszłość... [NGO]

Sprofesjonalizowana metodyka vs interdyscyplinarne metody edukacji kulturowej

Badani przez nas edukatorzy postrzegają pole edukacji kulturowej jako podzielone na sprofesjonalizowane obszary charakterystyczne dla poszczególnych dziedzin sztuki, na przykład dla edukacji filmowej, edukacji teatralnej, edukacji muzycznej, edukacji artystycznej, itd. Podobnie postrzegają literaturę fachową poświęconą metodom edukacji kulturowej – jako literaturę metodyczną poświęconą edukacji w zakresie różnych dziedzin sztuki. Edukacja kulturowa postrzegana jako przestrzeń sprofesjonalizowanych dziedzin nie jest więc rozumiana przez edukatorów jako pole metod interdyscyplinarnych. Raczej to sprawny i świadomy edukator może samodzielnie podejmować działania o charakterze interdyscyplinarnym, łącząc różne metody, czy też prezentując jedną z dziedzin sztuki w szerokich kontekstach.

Postulat utworzenia i sprawnego funkcjonowania portalu metodycznego poświęconego edukacji kulturalnej jest więc w istocie postulatem utworzenia platformy wielodziedzinowej, z której edukatorzy mogliby korzystać w interdyscyplinarny sposób:

[...] ja też trochę nie wierzę w możliwość edukowania kulturowo czy kulturalnie w izolacji, tak? Czyli dla mnie bardzo ważne jest to, jak ja mogę nauczyć kogoś czytać teatr przez film chociażby, prawda? [...] Więc dla mnie takie narzędzie, które umożliwiłoby moment tego... Ja część wiedzy takiej mam, prawda, no bo jestem też wykształconym polonistą, teatrologiem i kimś tam jeszcze, ale generalnie nie mam bardzo szerokiej wiedzy dotyczącej muzyki, muzyki współczesnej, którą chciałabym mieć, ale nie na wszystko można mieć w życiu czas. I dla mnie na przykład taki moment, że mogę wejść na jakąś stronę i mam: metody edukacji teatralnej, filmowej przez muzykę, coś takiego i mogę sobie po prostu znaleźć tam kontekst, który mi też pomoże moje działania prowadzić – na przykład dla mnie to by było bezcenne narzędzie, prawda? Bo też na szukanie tego nie zawsze mamy tyle czasu, ile byśmy chcieli. Najczęściej jest tak, że jednak nasze zespoły – o czym też tu

była mowa – są bardzo małe albo robimy coś solowo. I gdyby tam coś takiego było, taka zakładka „edukacja przez...” – teatr, muzykę itd. – to by było fantastyczne. [IK]

Stosowanie narzędzi opartych na zasobach własnych grup edukowanych

Edukatorzy stosują także często bardzo proste sytuacje edukacyjne niewymagające wielu dodatkowych narzędzi. Taką formą jest na przykład pogadanka. Zajmuje ona szczególne miejsce wśród „dobrych przykładów” form edukacyjnych. Jej bohaterem zazwyczaj nie jest zawodowy edukator, ale osoba posiadająca jakąś pasję albo wykonująca ciekawy zawód. Pogadankowa forma edukacyjna wykorzystywana jest często w socjoterapeutycznym kontekście:

Co jest charakterystyczne, to wykorzystanie doświadczenia zawodowego czy wiedzy, czy doświadczenia też pasjonatów. W tej chwili przy projekcie pochodziłam sobie po ludziach, którzy są triathlonistami, grotolazami, no cuda wianki tak naprawdę i oni bardzo chętnie: na pogadankę, jasne, od razu, żeby tym dzieciakom zaszczerpić też inne sposoby spędzania tego czasu wolnego. [ŚS]

Istotną cechą pogadankowej formy edukacyjnej jest odwołanie do „dobrego przykładu”, często osoby z najbliższego otoczenia, która posiada jakiś kapitał zgromadzonego w danej dziedzinie doświadczenia. Pogadanka stanowi w związku z tym formę pracy edukacyjnej bazującej na wykorzystywaniu zasobów własnych, tego, co mamy pod ręką, elementów z najbliższego otoczenia grup edukowanych.

Badani wymieniają bardzo wiele przykładów działań edukacyjnych bazujących na najprostszyc i najbliższyc im zasobach. Podstawową formą tego rodzaju jest korzystanie z zasobów własnych edukatora, na przykład jego osobistego doświadczenia oraz wiedzy:

Prawda jest też taka, że ja korzystam też z własnego doświadczenia. Że ja sobie, dobra, amatorsko bo amatorsko, ale sobie pomaluję, tu sobie coś podzięgam i ja to też im pokazuję. Pójdziemy na spacer, pozbieramy kamienie, a za chwilę sobie z tego porobimy biżuterię, tak? Niech oni też czerpią z tego, co mają pod ręką. Tak się uczy też kreatywności. [ŚS]

Wykorzystuje się także często elementy, przedmioty, sytuacje z najbliższego otoczenia grup edukowanych – fragmenty ich życia codziennego:

To jest korzystanie z zasobów, które już są. Swego czasu, rok temu czy dwa lata temu, robiliśmy takie warsztaty dla dzieci zagrożonych wykluczeniem społecznym, że oni wszyscy mają super komórki. Nie wiadomo skąd, ale mają. Po prostu z aparatami. Więc zachęciliśmy ich do tego, prowadziliśmy przez dwa miesiące takie: jak kręcić filmy tymi komórkami? [...] I pracowaliśmy z tymi dziećmi, robiliśmy te filmy i na końcu zrobiliśmy pokaz. One przyszły w ogóle do takiego miejsca, do galerii, mieli na ścianie puszczone swoje filmy. I wtedy przyszli też ich rodzice. [NGO]

Działania edukacyjne oparte na zasobach własnych grup edukowanych stanowią także wielokrotnie temat warsztatów metodycznych adresowanych do nauczycieli, realizowanych przez poznański ODN:

My pokazywaliśmy nauczycielom, jak można wykorzystać telefon komórkowy jako świetne narzędzie edukacyjne. Nie, że on ma być wyłączony i schowany, tylko to może być fantastyczne narzędzie – w kieszeni dziecka żadnym, a w jego rękę bardzo dobrym. [ODN]

Działania edukacyjne korzystające z najprostszyc zasobów uczą, zdaniem badanych przez nas edukatorów, samodzielności i kreatywności w życiu codziennym grup edukowanych, pozwalają także przybliżyć się do efektów edukacyjnych w realnym, często ubogim środowisku edukowanych podmiotów, pokazując im realne dla nich możliwości poprawy jakości życia:

Dzieci, których nie będzie stać, a nawet jak będzie stać, to nie doenią roli teatru, żeby zapłacić 30-40 złotych za bilet, ponieważ kupią za to coś innego [...]. Więc prawda jest taka, że chciałabym zaszczerpieć w tych dzieciakach takie pasje, na które mogą sobie pozwolić bez nakładów finansowych. [ŚS]

Konkluzja

Wśród podawanych przez naszych rozmówców przykładów działań uderza ogromna różnorodność form pozaszkolnej edukacji kulturalnej. Możemy wyróżnić jednak kilka porządkujących tę różnorodność tendencji:

- organizację cyklicznych form edukacji dla potencjalnych odbiorców instytucji kultury. Tego rodzaju działania edukacyjne wpisują się w szerszą strategię pozyskiwania odbiorców przez instytucje (*audience development*);
- organizację wydarzeń kulturalnych, którym towarzyszą działania edukacyjne (najczęściej w formie warsztatów), lub które traktowane są przez edukatorów jako działania o walorze edukacyjnym. W tym wymiarze możemy mówić o działaniach kulturotwórczych, które, jak zaznaczaliśmy powyżej, często są działaniami jednocześnie miastotwórczymi;
- działalność edukacyjną podmiotów posiadających stałą ofertę edukacyjną, skierowaną do różnych grup odbiorczych, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji dla dzieci, przede wszystkim w postaci warsztatów artystycznych. Tego rodzaju działania edukacyjne, podejmowane najczęściej przez organizacje pozarządowe oraz podmioty prywatne, tworzą gęstą sieć poznańskiej oferty edukacyjnej, która jest jednocześnie ofertą zagospodarowania czasu wolnego przede wszystkim dziecięcych grup odbiorczych;
- posługiwanie się różnorodnymi tekstami i wytworami kultury jako pretekstami do edukowania rozumianego szeroko – jako edukowanie do postaw bardziej otwartych, rozumiejących, świadomych, samodzielnych. Teksty kultury stanowią w tych

działaniach edukacyjnych jedynie punkt wyjścia do zajmowania się problemami społeczno-kulturowymi: tożsamości, komunikacji międzykulturowej, wartości kulturowych, postaw, kryzysów, kategorii egzystencjalnych, itd.;

- angażowanie grup edukowanych w procesy produkcji kulturowej, czyli edukowanie poprzez angażowanie w rzeczywisty proces tworzenia, na przykład: design, produkcję teatralną, produkcję muzyczną, twórczość artystyczną, twórczość pisarską, komiksową, itd.;
- traktowanie działań edukacyjnych jako działań na rzecz konkretnych lokalnych społeczności. Tego rodzaju aktywność podejmowana jest najczęściej przez podmioty silnie osadzone w swoim otoczeniu społecznym, podejmujące długoterminową działalność na rzecz swoich odbiorców, prowadzące ustawiczną diagnozę zarówno potrzeb podmiotów edukowanych, jak i efektów działań edukacyjnych.

Jak wskazywaliśmy powyżej, wielość form edukacji kulturalnej pociąga za sobą także liczne komplikacje w zakresie metodyki. O tym, że metodyka edukacji jest kwestią problematyczną, przekonują też wypowiedzi osób, które na co dzień zajmują się właśnie doskonaleniem kompetencji metodycznych nauczycieli – a więc konsultantów i doradców metodycznych. Wskazywali oni na znaczące niejasności, dotyczące tego, czym w istocie jest „metodyka pracy” edukacyjnej (i czym „metody” różnią się od „form” i „narzędzi”, co to jest „projekt” edukacyjny) – okazało się, że właśnie ta kwestia jest jednym z podstawowych pól współpracy między środowiskiem „szkolnym” (zawodowymi nauczycielami) a środowiskiem „kultury” (edukatorami kulturowymi, pracującymi w instytucjach kultury i organizacjach pozarządowych). Pól współpracy, ponieważ nauczyciele, przygotowani w tym zakresie i doskonalący swoje umiejętności, mogliby w sferze metod z powodzeniem wspierać edukatorów kulturowych, którzy z kolei mają ciekawe pomysły, przygotowanie merytoryczne i dobrą orientację w zjawiskach kultury najnowszej, ale nie zawsze są dobrze przygotowani lub nawet świadomi metod, które stosują. Oczywiście – w wypowiedziach

naszych rozmówców nie brak było wskazań, że sami nauczyciele także wykorzystują nierzadko rutynowe, schematyczne, nadawczo-odbiorcze metody. Zwracali jednak uwagę raczej na merytoryczne (lęk przed poruszeniem jakiejś kwestii, w której nie czuję się „mocny”, dlatego wybieram najprostsze rozwiązania) oraz organizacyjne (trudności wynikające z praktyki funkcjonowania polskiej szkoły – bardzo trudno jest do procesu kształcenia wprowadzić działania poza klasą szkolną czy salą wykładową lub aktywizujące, ale czasochłonne metody pracy w samej szkole), niż na metodyczne ograniczenia nauczycieli w tym zakresie:

[...] brakuje im kompetencji do rozmowy, a skoro nie mam kompetencji to nie podejmuję tematu, więc lepiej puścić wideo, niż fragment, na którym mogłabym popracować. [ODN]

Z drugiej strony, nasi rozmówcy zwracali wyraźnie uwagę na to, że często spotykają się z niezrozumieniem lub niedocenianiem znaczenia metodyki pracy w działaniach proponowanych przez instytucje kultury, domy kultury czy organizacje pozarządowe. Niezrozumieniem, które powoduje, że o wielu działaniach z metodycznego punktu widzenia trudno nawet powiedzieć, aby były „edukacyjne”, choć pod hasłem „edukacja” pojawiają się w ofercie instytucji kultury. Pojawiły się więc na przykład wskazania na, nierzadkie, niewłaściwe rozumienie idei „projektu” edukacyjnego przez podmioty sektora kultury – dopisywanie hasła „edukacja” do proscenicznych, opartych na prezentacji form, stanowiących „przyniesiony pakiet zadań”:

W ogóle [chodzi o – CPE] prawidłowe rozumienie idei projektu, takie gdzie aktywność spoczywa na tych, którzy go będą tworzyć, a nie na przyniesionym pakiecie zadań. [ODN]

Animatorom i pracownikom instytucji kultury potrzebna jest świadomość, że:

[...] niekoniecznie to, co robią, może mieć przymiotnik „edukacyjny” dołączony do swoich działań, że to często jest akademickie informowanie

o pewnych faktach, a nie ma w tym ani miejsca na aktywność słuchaczy, ani konkretnej metodyki działań. [ODN]

W powyższych wypowiedziach silnie obecny jest wątek włączania nauczycieli (jako osób kompetentnych w zakresie treści kształcenia, organizacji pracy uczniów, ale przede wszystkim właśnie stosowanych metod) do współtworzenia, a nie tylko korzystania z oferty edukacyjnej instytucji kultury – cofnięcie się do „etapu wcześniej”: konsultowanie z nauczycielami przebiegu projektu. Doradcy metodyczni, powołujący się na swoje codzienne rozmowy z nauczycielami, zwracają uwagę, że nauczyciele traktowani są często jako klienci instytucji kultury – to kolejny segment „publiczności”, do którego kieruje się zamkniętą, gotową i nierzadko „sztampową” ofertę (cykle edukacyjne, lekcje muzealne). Z gotowej oferty nauczyciele nie chcą lub nie mogą skorzystać – odbywa się w określonym czasie, który trudno pogodzić z realizacją programu kształcenia czy rytmem pracy szkoły, nie uwzględnia treści programowych, które musi realizować nauczyciel – przez co jest irrelevantna wobec tego, co robi się na lekcjach, i wreszcie: nie uwzględnia wiedzy nauczycieli na temat tego, jakie formy i metody pracy są najstosowniejsze w odniesieniu do określonych grup wiekowych oraz przekazywanych treści. Chodzi więc o:

[...] to cofnięcie się etap wcześniej, czyli my przychodzimy do szkoły nie już z uczestnictwem, czymś konkretnym, zamkniętym, tylko na etapie ustalania, jak to w pracy codziennej tej szkoły ma też funkcjonować. [ODN]

W wywiadzie zwracano więc kilkakrotnie uwagę na przykłady dobrych praktyk instytucji kultury, które rozpoczynają współpracę z nauczycielami już na etapie planowania przebiegu projektu – sztandarowym przykładem był tu projekt „Co ma koronka do wiatraka” w Muzeum Narodowym w Poznaniu, współtworzony przez nauczycieli, przy którym poznański ODN także współpracował:

Muzeum Narodowe się otwiera, bo po pierwsze my do tego nauczycieli przygotowujemy, a po drugie można nauczyciela namówić na to, że udźwignie lekcję, którą sam przeprowadzi w muzeum, do tego też są potrzebne te kompetencje, ale przede wszystkim dział edukacyjny w Muzeum jest otwarty na takie wsparcie. [ODN]

Zwracano także uwagę na przykład na współpracę z Teatrem Animacji i otwartość tej instytucji także na to, aby sami nauczyciele byli aktywnymi uczestnikami działań edukacyjnych w instytucji artystycznej – mogli je współtworzyć i poszerzać swoje kompetencje:

[...] mamy także inne projekty we współpracy z Teatrem Animacji, gdzie nauczyciele pracują, animują przedmioty, pracują z kierownikiem artystycznym, tworzą teksty dramatyczne, które potem są wykorzystywane w pracy z uczniami. [ODN]

Zwraca się więc wyraźnie uwagę na problem integracji oferty edukacyjnej sektora kultury z praktyką szkolną, jako bardzo ważny czynnik decydujący o powodzeniu działań z zakresu edukacji kulturowej. Wyraźnym wskazaniem jest tu więc postulat traktowania nauczyciela jako strony aktywnej – współtworzącej, konsultującej projekty:

[...] generalnie otwieranie się na współpracę z instytucjami, które ma dwojaki charakter: z jednej strony kształcenie nauczycieli i pokazywanie, [...] co można z tym zrobić i z dziećmi. Ale także to owocuje przychodzeniem nauczycieli z uczniami samodzielnie – robieniem samodzielnie tego, co w danym momencie potrzebne jest do procesu edukacyjnego, czyli włączone konkretnie w te działania, które są zintegrowane ze szkołą. [ODN]

Jednym z kluczowych sformułowań w wypowiedziach naszych rozmówców jest więc możliwość przeniesienia na praktykę szkolną propozycji instytucji kultury – w którym kwestia metod pracy wydaje się najbardziej niewralgicznym, ale także najbardziej obiecującym obszarem wymiany

doświadczeń. Pracownicy ODN w tym zresztą upatrują jedno ze swoich podstawowych zadań w zakresie współpracy między sektorem oświaty a kultury, które starają się realizować w swoich projektach:

Gdy mówimy o edukacji muzealnej na przykład, bo ona jest mi bliska, to nie tylko dajemy narzędzia związane z pogłębieniem własnych kompetencji, ale także pokazujemy, jak to można przenieść na praktykę szkolną, to jest dosyć celne. [ODN]

Zwraca się uwagę na fakt, że integrowanie kompetencji merytorycznych w jakimś obszarze kultury (nierzadko wręcz z odniesieniem do wiedzy eksperckiej) z kompetencjami metodycznymi właśnie jest tą formułą pracy z nauczycielami, która sprawdza się najlepiej i cieszy największym zainteresowaniem. Jako przykład pada:

[...] interdyscyplinarna konferencja organizowana przez Instytut Filozofii [...] metodycy prowadzili zajęcia, ale także akademicy, dlatego [nauczyciele – CPE] mogli skorzystać. Właściwie takie oświetlenie się wzajemne. [ODN]

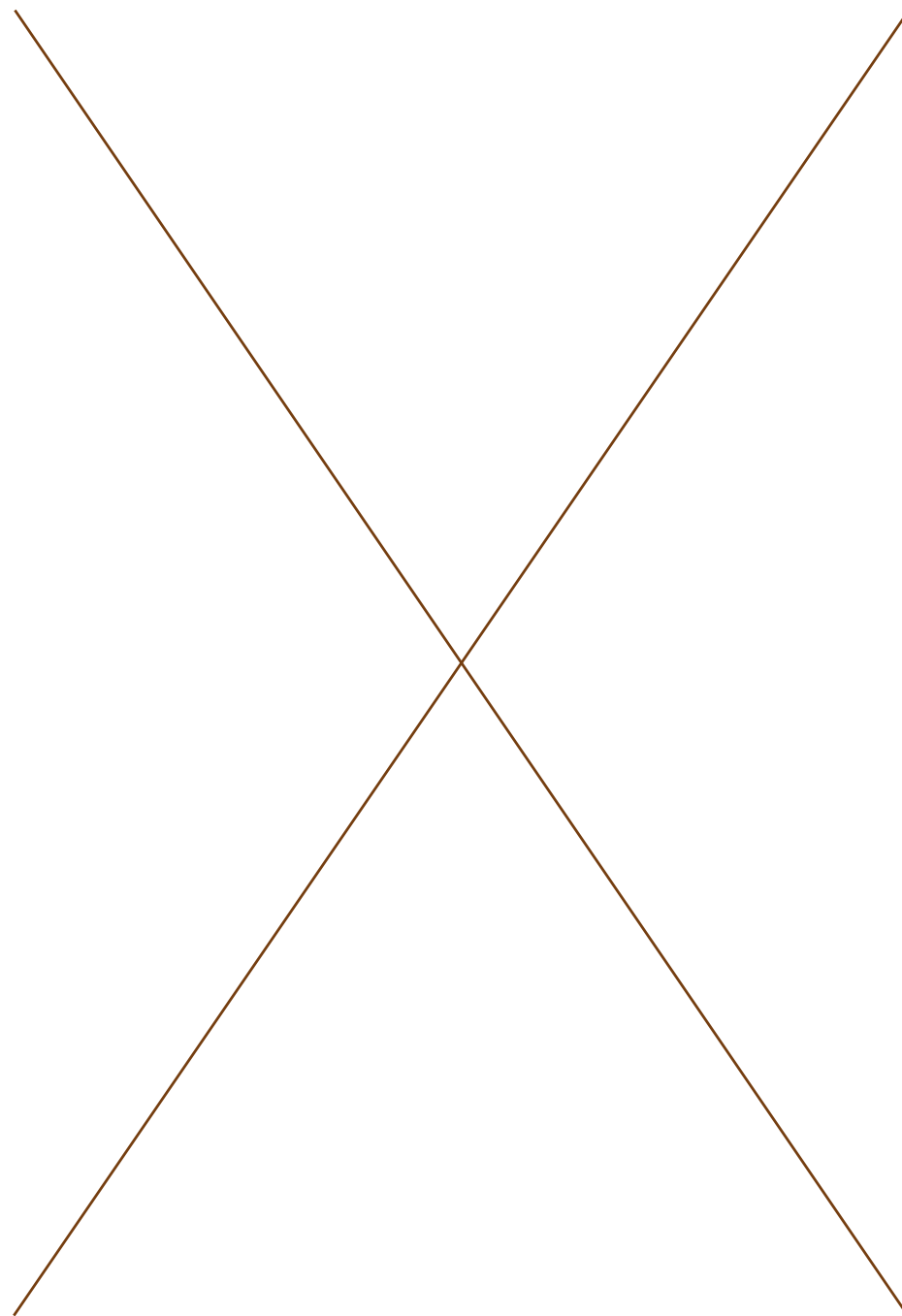
Co ważne, mimo wielu wzajemnych uprzedzeń i stereotypów, które utrudniają wymianę doświadczeń między edukatorami, związanymi z sektorem kultury, i nauczycielami, metodycy wyraźnie pokazują, że atmosfera do realizacji projektów opartych na współpracy jest coraz lepsza:

[...] jest dobry klimat na wymianę doświadczeń, umiejętności i pomysłów między na przykład animatorami a nauczycielami. [...] Jedni i drudzy musieli uświadomić sobie swoje niekompetencje po prostu [...]. [ODN]

Wzmacnianie wiedzy metodycznej u pozaszkolnych edukatorów kulturalnych, z jednej strony, oraz pogłębianie szczegółowych kompetencji merytorycznych u nauczycieli, z drugiej – jest zadaniem, które stoi przed zróżnicowanymi środowiskami zaangażowanymi w działania z zakresu

edukacji kulturowej. Niezwykle istotna rola w tym procesie przypada zarówno instytucjom kultury, jak i środowiskom akademickim, które mogłyby mediować i pośredniczyć w tym poszerzonym polu współpracy międzysektorowej. Uświadomienie sobie roli pośrednika przez te podmioty jest kluczową kwestią dla dynamiki procesu wzmacniania kompetencji edukatorów kulturalnych.

Równie ważnym zadaniem jest stworzenie systemu dokumentowania, katalogowania, przechowywania oraz dostępu do literatury metodycznej, wraz z mechanizmem rekomendacji dla najbardziej wartościowych pozycji w tej dziedzinie.



CZĘŚĆ III

**KTO EDUKUJE I ANIMUJE
W POZNANIU**

Wstęp

Zebranie kompletnej informacji na temat tego, co w obszarze animacji i edukacji dzieje się w Poznaniu, a zwłaszcza pogłębionych informacji o wykonawcach takich działań, jest zadaniem trudnym i pracochłonnym. Na potrzeby tego raportu wykonaliśmy pierwszy krok: stworzyliśmy bazę podmiotów zajmujących się edukacją oraz animacją kulturalną i kulturową w oparciu o istniejące informatory i bazy danych (takie jak informator Centrum Sztuki Dziecka czy baza www.ngo.pl), strony internetowe edukatorów oraz listy podmiotów startujących w różnych konkursach grantowych. Poddaliśmy też analizie konkursy Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, tak by dowiedzieć się, ile i jakich podmiotów startowało w nich w latach 2008-2014 i uzyskało dotację, ze szczególnym naciskiem na te programy, które dotyczyły edukacji.

Zidentyfikowaliśmy ok. 150 podmiotów – instytucji kultury i innych podmiotów samorządowych, organizacji pozarządowych oraz firm – które uprawiają edukację kulturalną lub kulturową albo animację kultury. Najliczniejsze są organizacje pozarządowe, których udział w tej zbiorowości wynosi ok. 45%, na drugim miejscu plasują się firmy (30%), a niewiele mniej liczne są instytucje kultury (25%). Analiza ujawnia kilka prawidłowości.

Po pierwsze, dla większości z tych podmiotów animacja/edukacja nie jest jedynym, a często nawet głównym obszarem ich działalności, co nie jest jednak specyfiką poznańską, lecz zjawiskiem ogólnopolskim¹. Szczególnie często jest to dodatek wobec działalności polegającej na tworzeniu i udostępnianiu sztuki, a nieraz także – edukacji artystycznej.

Po drugie, istnieje ograniczona liczba bardzo aktywnych podmiotów, odpowiedzialnych za większość działań edukacyjnych i animacyjnych w Poznaniu, następnie nieco szersza rzesza drobnych, okazjonalnie działających, i wreszcie – spora liczba nieaktywnych. Tego typu zróżnicowanie widoczne jest nie tylko wśród organizacji pozarządowych, ale i wśród instytucji kultury. Analiza stron internetowych 23 instytucji kultury

1. Zob. Marek Krajewski i Filip Schmidt, *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce, Raport końcowy*, Kraków 2014 (w opracowaniu).

z powiatu poznańskiego i zamieszczonych na nich informacji o strukturze organizacyjnej, o pracownikach czy działach edukacyjnych (15 instytucji kultury prowadzonych przez UMP, 7 prowadzonych przez UMWW oraz jedna przez MKiDN) pokazuje, że zaledwie w 8 z nich utworzone zostały działy lub zespoły poświęcone edukacji kulturalnej lub artystycznej (Muzeum Narodowe, Teatr Nowy, Centrum Sztuki Dziecka, Centrum Kultury ZAMEK, Brama Poznania – ICHOT, Muzeum Archeologiczne, Wojewódzka Biblioteka Publiczna i Centrum Animacji Kultury oraz Dom Kultury Stokrotka, który jest instytucją kultury prowadzoną przez UMP i w całości jego działalność poświęcona jest edukacji). Dodatkowo w 4 instytucjach kultury zatrudnieni są pracownicy na stanowiskach odpowiadających za edukację². Nie musi to znaczyć, że w pozostałych 11 instytucjach kultury nie jest prowadzona działalność edukacyjna. Ale jeśli jest ona prowadzona, choć nie pojawia się w oficjalnych informacjach na stronie internetowej danego podmiotu wskazanie na konkretne osoby czy działy za nią odpowiedzialne, to ma ona często charakter towarzyszący głównemu programowi, jest działaniem pobocznym, zdaje się, że marginalizowanym i traktowanym z lekceważeniem przez samych dyrektorów instytucji, którzy często upatrują najważniejszy cel istnienia instytucji kultury w tworzeniu oferty kulturalno-artystycznej, nieobejmującej działań edukacyjnych, przygotowujących do odbioru tej oferty.

Po trzecie, prawie 90% zidentyfikowanych przedsięwzięć jest skierowanych do dzieci lub młodzieży. W prawie połowie pojawiają się natomiast dorośli lub seniorzy, niemal zawsze jako drugi rodzaj uczestników – obok tych najmłodszych. Dominacja dzieci wśród uczestników działań edukacyjnych i animacyjnych i rzadka obecność dorosłych (a już zwłaszcza tych w średnim wieku i zwłaszcza w roli głównych lub samodzielnych uczestników działań edukacyjnych i animacyjnych) także nie jest zjawiskiem ograniczonym do Poznania³.

2. Na stronie internetowej Biblioteki Raczyńskich widnieje następujące sformułowanie: „Wycieczki i lekcje biblioteczne” (telefon i mail, bez wskazania osoby odpowiedzialnej), w kinie Muza prowadzonym przez Estradę Poznańską za Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej odpowiada jego kierowniczka, w Teatrze Muzycznym zatrudniony jest specjalista ds. edukacji, w Wydawnictwie Miejskim – jedna osoba zatrudniona jest na stanowisku redaktora, specjalisty ds. edukacji i promocji.

3. Marek Krajewski, Filip Schmidt, *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce, Raport z pierwszego etapu badań*, Kraków 2013.

Po czwarte, działania edukacyjne i animacyjne często skupiają się w centrum miasta, słabiej obecne są w otaczających je dzielnicach, a jeszcze słabiej – na peryferiach. 2/3 z dokładniej przeanalizowanych przez nas przedsięwzięć odbywało się w ścisłym Śródmieściu, co piąte – w dzielnicach je okalających, takich jak Jeżyce, Wilda, Grunwald czy Naramowice, niewielki odsetek – w pozostałych rejonach Poznania.

Jednocześnie do podanych wyżej danych należy podchodzić z pewną ostrożnością z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że dotyczą one dopiero wstępnej diagnozy, która nie objęła wszystkich istniejących w mieście przedsięwzięć. Można też przypuszczać, że te niewielkie i rozsiane na peryferiach miasta są trudniejsze do odnalezienia. Po drugie dlatego, że spojrzenie na poziom instytucjonalny edukacji i animacji nie mówi wszystkiego o edukatorach i animatorach z uwagi na słabe sformalizowanie tego pola i ważną rolę tzw. wolnych strzelców.

Wolni strzelcy i nieformalność pola

Istotną grupę edukatorów kulturowych tworzą osoby bez stałego zatrudnienia w instytucjach kultury lub organizacjach zajmujących się edukacją. Uczestnicy przeprowadzonych przez nas badań fokusowych określają ich jako „wolnych strzelców”, artystów-edukatorów lub, eufemistycznie, jako edukatorów „tego rodzaju”. Znaczącą część tej grupy tworzą edukatorzy zatrudnieni na stałe na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza (pracownicy naukowo-dydaktyczni) oraz na Uniwersytecie Artystycznym (artyści). Zajmują się oni edukacją kulturowo-artystyczną w swoim czasie wolnym, często angażując się w różne formy działalności społecznej oraz kulturotwórczej lub traktując aktywność w zakresie edukacji kulturowej jako naturalne przedłużenie ich pracy zawodowej w otoczeniu społecznym uniwersytetu. Wielu z nich traktuje edukacyjno-animacyjną aktywność jako realizację społecznej misji związanej z pracą akademika. Praca taka stanowi także często element rozwoju kariery akademickiej – „bycia zapraszanym” w roli eksperta lub trenera w obszarze edukacyjnych przedsięwzięć pozauniwersyteckich.

Artyści prowadzą z kolei często działania edukacyjne w zakresie edukacji artystycznej na zaproszenie poszczególnych instytucji kulturalnych i artystycznych, także realizując warsztaty z edukacji artystycznej niejako „przy okazji” realizowanych przez siebie wystaw. Zarówno instytucje kultury, organizacje pozarządowe, jak i przedsiębiorstwa często korzystają z usług „wolnych strzelców”. Warto zaznaczyć, że ci ostatni raczej nie dysponują przygotowaną przez siebie zawczasu ofertą edukacyjną. Wybór ich osoby do współpracy przez poszczególne instytucje kulturalno-artystyczne opiera się zazwyczaj na wiedzy dotyczącej ich wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych (na przykład przeprowadzonych warsztatów z zakresu edukacji artystycznej), na docenieniu ich osobowości czy też merytorycznej specyfiki ich działalności. Często także do udziału w przedsięwzięciach edukacyjnych zaprasza się osoby, które nie posiadają wcześniejszego doświadczenia w zakresie edukacji. Wielu uznanych dzisiaj edukatorów kulturowych rozpoczynało swoją pracę edukacyjną właśnie w taki, niesformalizowany sposób.

Duże instytucje kultury w Poznaniu, jak na przykład Centrum Kultury ZAMEK, szczególnie cenią sobie współpracę z „wolnymi strzelcami”, rekrutowanymi w szczególności z kręgu poznańskich artystów:

Ważne są dla nas też na pewno osoby prywatne. Mówię tu o artystach, którzy uprawiają wolny zawód i nie są przypisani do żadnej instytucji i do żadnego NGO-sa, ponieważ bardzo często organizujemy różnego rodzaju konkursy na jakieś pomysły, granty. I to z nimi jest tak naprawdę taka najbardziej twórcza, wartościowa, interesująca praca. Z artystami, którzy zgłaszają się do nas, odpowiadając na wszelkiego rodzaju konkursy, które ogłaszamy. [IK]

Także niewielkie organizacje pozarządowe oraz prywatne domy kultury wybierają najchętniej współpracę z „wolnymi strzelcami”. Wśród pozytywnych aspektów tego rodzaju współpracy wymienia się: kreatywność, wyobraźnię, personalny i bliski kontakt we współpracy, nieformalność kooperacji, możliwość realizacji bardziej specjalistycznych przedsięwzięć, poczucie swobody i wolności przy jednoczesnej dużej dozie profesjonalizmu.

Badani posługiwali się często rozróżnieniem na współpracę merytoryczną oraz współpracę organizacyjną. Jeśli ta pierwsza jest zazwyczaj podejmowana przez nich właśnie z „wolnymi strzelcami”, tak druga z wymienionych jest współpracą zawiązywaną najczęściej ze sprawnymi instytucjami kultury lub innymi podmiotami z osobowością prawną, charakteryzującymi się wysoką kulturą organizacyjną.

Podejmowanie częstej współpracy z tak zwanymi „wolnymi strzelcami” jest także często efektem świadomego i nasyconego znaczeniami wyboru danej organizacji czy instytucji zajmującej się edukacją kulturowo-artystyczną. Wybór ten określa bowiem, w mniemaniu naszych rozmówców, charakter podmiotu zajmującego się edukacją, przesądza o bardziej swobodnej, twórczej, nieformalnej charakterystyce jego działań:

W tej chwili współpracujemy głównie z indywidualnymi jednostkami, właśnie artystami, choć bardzo nie lubię tego określenia, ale właśnie muzykami, plastykami, osobami adekwatnymi do danych projektów. I też nasz charakter jest taki, że jesteśmy partnerem różnego rodzaju działań grup nieformalnych, czyli że jeżeli ktoś chce coś zrobić, warsztaty „śpiewu-krzyku”, to je u nas robi, jeśli ktoś chce robić jakieś inne formy działania, niezrzeszone ani pod NGO-sem, ani instytucją, ani nie jest formalnie, oficjalnie określonym twórcą – to właśnie z takimi osobami jest to największa i najczęstsza współpraca. [NGO]

Szczególnym przykładem współpracy z edukacyjnymi „wolnymi strzelcami” w Poznaniu jest działalność stowarzyszenia Kolektyw 1a. Większość osób działających w stowarzyszeniu to studenci Uniwersytetu Artystycznego, którzy za swój zasadniczy cel przyjęli wspieranie artystycznych środowisk twórczych, także w zakresie ich działalności edukacyjnej i kulturotwórczej. Współpraca ta często przyjmuje charakter mniej formalny aniżeli w innych, bardziej zinstytucjonalizowanych sposobach organizacji przedsięwzięć o charakterze edukacyjnym. Działalność Kolektywu wyróżnia się w tym kontekście wielością zrealizowanych projektów, ale także ich krótkotrwałością. To działania oparte przede wszystkim

na kreatywnej, pomysłowej współpracy, przepełnione twórczą energią, niepozbawione także niekiedy elementów humanistycznej praktyki badawczo-interpretacyjnej.

Choć inicjatywy Kolektywu zdecydowanie ożywiają poznańskie młode środowiska twórcze, to jednak nie tworzą stałej, strukturalnej ramy oraz warunków dla rozwoju konsekwentnej i długoterminowej działalności w zakresie edukacji kulturowo-artystycznej.

Możliwość mniej sformalizowanej współpracy w zakresie edukacji kulturowej jest dla edukatorów niezwykle istotna. Pole edukacji kulturowo-artystycznej jest dla nich bowiem polem otwartym na uczenie się, na nowe doświadczenia, na twórczy eksperyment. Nie do końca sformalizowana współpraca stanowi więc często w tym polu nie punkt dojścia, ale punkt wyjścia dla działalności edukatorów. To spotkania między ludźmi tworzą często pierwsze inspiracje, z których następnie wyrastają większe projekty.

Edukatorzy deklarują więc potrzebę utrzymania bardziej swobodnych i nieformalnych przestrzeni w polu edukacji kulturowej. Ich istnienie przesądza o twórczym charakterze tego pola i odróżnia je od mocno sformalizowanej struktury edukacji szkolnej:

Co jest też dla mnie ważne w odniesieniu do instytucji, to być otwartym na bardzo różnych ludzi. Jak ktoś czasami do nas przyjdzie, o coś pyta, to chcemy go wysłuchać, bo to nas tworzy, przynajmniej takie instytucje jak domy kultury. Przynajmniej tak mi się wydaje, że to nie zawsze musi być zaproszony artysta z pierwszej ligi, tylko czasami zwykły człowiek może z czymś ciekawym przyjść i robimy projekt, który może być naprawdę ważny. [IK]

Nieformalny charakter części pola edukacji kulturowo-artystycznej wynika także z faktu, iż ogromna część działań edukacyjnych w tym polu to działania podejmowane przez poznańskie środowiska twórcze. Tworzą one silne społeczne sieci podmiotów znajdujących się na co dzień, wspierających się często w swoich działaniach, orientujących się wzajemnie w swoich poczynaniach. Często nie planują one odrębnych, przeznaczonych dla konkretnej grupy propozycji edukacyjnych, ale działając kulturotwórczo, na

przykład w obrębie poznańskich klubokawiarni i podejmując różnorodne inicjatywy – planują przedsięwzięcia edukacyjne niejako „przy okazji” organizowanych wydarzeń bądź też kwalifikują wydarzenia kulturotwórcze już jako działania posiadające także i walor edukacyjny:

Edukacja i kultura jest często gdzieś tam przeciągana w ten rejon szkolno-„emdekowy” i jeżeli jakieś działania się dzieją (tu odnosząc się do miejsca) poza tą specyfiką, to już częściej mówi się o tym, że to jest bardziej „kultura” niż „edukacja”. Bo edukacja to musi być w jakiś sposób związana ze sferą nauczania, tak dość schematycznie rozumianego. A ja działam w tego typu środowisku, gdzie, mi się wydaje, że my się gdzieś uczymy albo edukujemy kulturalnie przez działalność klubokawiarni i tego typu miejsc, które inicjują różne działania... [NGO].

Nieformalny charakter wielu typów współpracy w ramach edukacji kulturowo-artystycznej stanowi silną potrzebę środowiska poznańskich edukatorów. Potrzeba ta nie wyklucza jednak konieczności zaplanowania i wdrażania rozwiązań o charakterze systemowym, obejmujących pole edukacji kulturowej prawną i organizacyjną opieką. Zachowanie równowagi pomiędzy formalnym i systemowym oraz nieformalnym charakterem edukacji kulturowej wydaje się jednym z kluczowych postulatów poznańskich edukatorów. Co szczególnie istotne: zachowanie nieformalnego charakteru wielu rodzajów działalności w zakresie edukacji kulturowej nie oznacza braku uregulowań stosunków pracy pomiędzy stronami zawiązującymi współpracę.

Pilną potrzebą jest więc przede wszystkim rozwiązanie problemu „umów śmieciowych”, dramatycznie niskiego uposażenia lub pracy bez żadnego wynagrodzenia podejmowanej przez artystów-edukatorów oraz edukacyjnych „wolnych strzelców”. Ów zasadniczy paradoks charakterystyczny dla pola edukacji kulturowej: chęć działania w warunkach nie-sformalizowanej swobody twórczej przy jednoczesnej pilnej potrzebie rozwiązań systemowych – stanowi także efekt społecznej kategoryzacji „zawodu edukatora”. Nie istnieje bowiem żaden specyficzny zestaw kompetencji zawodowych i merytorycznych koniecznych do spełnienia w tego

rodzaju działalności. Rola edukatora kulturowego jest często klasyfikowana jako rola „twórczego i kompetentnego amatora”. Swobodny, samodzielnie kształtowany przebieg kariery zawodowej, nieustannie uzupełniany wysiłkiem samokształcenia, nakłada – z jednej strony – na środowisko edukatorów ogromną dozę odpowiedzialności indywidualnej za podejmowane przedsięwzięcia. Z drugiej strony, staje się on przyczyną wielu nadużyć – zarówno w regulowaniu stosunków pracy, jak i doborze kompetentnej kadry edukatorów przy rozmaitych przedsięwzięciach.

Dalece nieunormowaną kwestią jest problem wolontariatu w zakresie edukacji kulturowej i artystycznej. W charakterze wolontariuszy angażuje się często studentów kierunków humanistycznych i artystycznych, wychodząc z założenia, iż jest to najlepsza droga zdobywania kompetencji edukatora. Jednak przebieg świadczenia wolontariatu w tym zakresie nie przypomina formy szkolenia czy treningu edukacyjnego. W powiecie poznańskim jest bardzo niewiele działań, mających znamiona sprawdzonych systemów szkoleń czy warsztatów metodycznych, przeznaczonych dla grupy edukatorów kulturowo-artystycznych.

Co więcej, z podobnymi problemami spotykają się nie tylko „wolni strzelcy”. Brak zrozumienia dla działań edukacyjnych, wyodrębnianych z działań kulturowych, pojawia się dość często w instytucjach kultury. Nierzadko pracujący w nich edukatorzy nie mają wystarczających narzędzi czy organizacyjnego umocowania, by sprawnie i długofalowo tworzyć i realizować spójną politykę edukacyjną, a dodatkowo – móc współpracować z innymi podmiotami.

W konsekwencji, umacnia się społeczne i instytucjonalne przekonanie o tym, że „działalnością edukacyjną może zajmować się prawie każdy”. Nie kształtuje się oraz nie jest weryfikowany żaden system pożądaných kompetencji dla pracy edukatora. Nie rozwijają się systemy kształcenia edukatorów kulturowych i artystycznych. Nie rozwija się system wiedzy, w oparciu o który mógłby powstać zunifikowany model ewaluacji projektów edukacyjnych.

Udział powiatu poznańskiego w konkursach grantowych MKiDN: kto aplikuje i kto realizuje działania edukacyjne/animacyjne?

Aby dowiedzieć się więcej o tym, jakie podmioty pełnią pierwszoplanową rolę w polu animacji i edukacji i na ile istotne jest zewnętrzne finansowanie, uzyskiwane przez poznańskich edukatorów/animatorów, poddaliśmy dokładniejszej analizie programy grantowe Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego z lat 2008-2014.

Struktura programów grantowych MKiDN w powiecie poznańskim a edukacja kulturowa

Podmioty chętne do realizowania działań w obszarze kultury i edukacji często szukają źródła finansowania takich działań poza środowiskiem lokalnym. Zewnętrzne środki to zarówno szansa na pozyskanie większych pieniędzy, jak i możliwość realizowania działań mimo problemów ze współpracą w lokalnym środowisku. W latach 2008-2014 podmioty usytuowane w Poznaniu i powiecie poznańskim złożyły w programach ministra 2344 wnioski, które można zaklasyfikować do kilku zbiorczych kategorii.

Rodzaj działań	Odsetek wniosków
Wydarzenia artystyczne	27%
Dziedzictwo i patriotyzm	17%
Edukacja	15%
Infrastruktura	11%
Literatura i czytelnictwo	11%
Promocja kultury	8%
Wybitne postacie	5%
Zbiory, zasoby, digitalizacja	2%
Pozostałe	4%

Utworzone przez nas powyżej kategorie obejmują następujące programy MKiDN:

- Wydarzenia artystyczne – program o tej samej nazwie;
- Dziedzictwo i patriotyzm: Dziedzictwo kultury, Patriotyzm jutra;
- Edukacja: Edukacja, Edukacja kulturalna, Edukacja kulturalna i diagnoza kultury, Edukacja kulturalna i upowszechnianie kultury, Rozwój szkolnictwa artystycznego;
- Infrastruktura: Rozwój infrastruktury kultury, Rozwój infrastruktury kultury i szkolnictwa artystycznego;
- Literatura i czytelnictwo: Literatura i czytelnictwo, Promocja czytelnictwa, Promocja literatury i czytelnictwa;
- Promocja kultury: Kultura polska za granicą, Polska Prezydencja 2011 – Promesa, Promesa Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Promocja twórczości, Rosja 2015, Turcja;
- Wybitne postacie: Fryderyk Chopin, Fryderyk Chopin 2010 – Promesa, Herbert, Kolberg 2014 – promesa, Lutosławski 2013 – Promesa, Miłosz 2011 – Promesa, Polska Prezydencja 2011 – Promesa;
- Infrastruktura: Fortepian dla szkoły;
- Zbiory, zasoby, digitalizacja: Kolekcje, Zasoby cyfrowe;
- Pozostałe: Mecenat, Obserwatorium kultury, Rozwój inicjatyw lokalnych.

Z uwagi na to, że wiele z ww. programów dotyczy działań o bardzo różnym charakterze, precyzyjniejszy podział projektów na zbiorcze kategorie wymagałby uwzględnienia priorytetów i typów zadań w poszczególnych konkursach, a czasem nawet ich wniosków, dlatego na razie pozostajemy przy takim ogólnym podziale, a w poniższych analizach bierzemy pod uwagę programy zaliczone powyżej do grupy „Edukacja”.

Propozycje działań edukacyjnych

Typy wnioskowanych działań

Działania zaliczone do grupy edukacyjnej obejmują 355 wniosków złożonych w trakcie siedmiu analizowanych lat przez podmioty z Poznania i powiatu poznańskiego, przy czym tylko 32, a więc 10% z nich, pochodziło od podmiotów spoza Poznania.

W latach 2008-2014 zmieniały się zarówno nazwy programów edukacyjnych, jak i ich priorytety i rodzaje wspieranych w nich działań. Co więcej, pod tymi samymi rodzajami zadań kryją się często projekty o zupełnie innym celu i formie, często przypominającej raczej te obecne w innym priorytecie. Mając to na uwadze, skonstruowaliśmy jednak orientacyjną kategoryzację wniosków na działania edukacyjne, złożonych przez podmioty z powiatu poznańskiego, opartą na informacji o programie, priorytecie i rodzaju zadania, w którym znalazł się projekt.

Typ działania	Odsetek projektów
Projekty: kreatywność i umiejętności	33%
Kadry kultury: kształcenie, wymiana doświadczeń itp.	12%
Projekty: twórczość artystyczna dla dzieci i młodzieży	12%
Projekty: innowacyjne formy działania artystyczno-społecznego	9%
Działania dla uczniów szkół i uczelni artystycznych (od kursów, plenerów itp. po przeglądy, wystawy itp., sporadycznie zakup sprzętu)	9%
Badania, diagnozy, konferencje/seminaria	6%
Projekty: aktywność seniorów oraz działania międzygeneracyjne	6%
Wydarzenia artystyczne dla dzieci, młodzieży oraz dla nieprofesjonalistów (przeglądy, festiwale itp.)	5%
Projekty: wykluczeni i niepełnosprawni	2%
Projekty integracyjne	2%
Tworzenie i udostępnianie zasobów edukacyjnych (otwartych baz, portali, pomocy dydaktycznych)	1%

Typ działania	Odsetek projektów
Projekty: kompetencje medialne	1%
Promocja uczestnictwa w kulturze	1%
Inne	1%

Bliska edukacji kulturowej, w zaproponowanym przez nas rozumieniu, jest tylko część projektów, zaklasyfikowana powyżej do takich kategorii, jak „Projekty: kreatywność i umiejętności”, „Projekty: innowacyjne formy działania artystyczno-społeczne”, „Projekty: aktywność seniorów oraz działania międzygeneracyjne”, „Projekty: wykluczeni i niepełnosprawni”, „Projekty integracyjne” i „Projekty: kompetencje medialne”, a zatem maksymalnie połowa działań. Pozostałe dotyczą raczej edukacji artystycznej oraz działalności badawczej, publikacyjnej i szkoleniowej.

Typy wnioskodawców

Ponad 2/3 wniosków zostało złożone przez organizacje pozarządowe. Jeśli potraktować samorządowe instytucje kultury łącznie, są one autorami ponad 20% aplikacji, z tego aż co czwarta pochodziła z centrum kultury i sztuki, czyli CK ZAMEK lub CSD. 5% wniosków przypada na szkoły i uczelnie artystyczne, większość spośród pozostałych – na osoby i spółki prowadzące działalność gospodarczą.

Typ podmiotu	Odsetek projektów
Stowarzyszenie	35%
Fundacja	33%
Szkoła lub uczelnia artystyczna	5%
SIK – CKiS	5%
SIK – biblioteka	5%
SIK – galeria	3%

Typ podmiotu	Odsetek projektów
Podmiot prowadzący działalność gospodarczą	3%
SIK – muzeum	3%
SIK – teatr	2%
Inne	2%
SIK – dom/ośrodek kultury	2%
Inna	1%
SIK – filharmonia	1%

Należy zatem zauważyć, że wśród wnioskujących prawie nieobecne są:

- muzea (jakkolwiek wnioski zostały złożone w Poznaniu i całym powiecie jedynie dwa: w Poznaniu jest to wyłącznie regularnie aplikujące do MKiDN Muzeum Archeologiczne, a w powiecie – Muzeum Narodowe Rolnictwa i Przemysłu Rolno-Spożywczego w Szreniawie);
- biblioteki (jakkolwiek wnioski zostały złożone w Poznaniu i całym powiecie jedynie trzy: bardzo aktywna na tym polu Wojewódzka Biblioteka Publiczna, a także Biblioteka Raczyńskich i Biblioteka Miejska w Puszczykowie);
- teatry i opery (jakkolwiek wnioski zostały złożone w Poznaniu i całym powiecie jedynie trzy: Polski Teatr Tańca, Teatr Animacji i Teatr Nowy, przy czym tylko temu ostatniemu udało się jeden raz uzyskać pozytywne rozstrzygnięcie);
- domy kultury (jakkolwiek wnioski zostały złożone w Poznaniu i całym powiecie jedynie cztery: Gminny Ośrodek Kultury Sokół w Czerwonaku, Kórnicki Ośrodek Kultury, Miejsko-Gminny Ośrodek Kultury i Rekreacji w Murowanej Goślinie i Mosiński Ośrodek Kultury, przy czym żadnemu nie udało się nigdy uzyskać dofinansowania);
- a także galerie, co jednak wynika z tego, że istnieje tylko jedna samorządowa galeria – Arsenał – natomiast złożyła ona dotychczas sporo, bo aż 10 wniosków.

Skuteczność wnioskujących

Spośród 355 analizowanych projektów finansowanie uzyskały 92 z nich, a więc co czwarty. Odsetek wniosków przypadających na poszczególne typy podmiotów nie pokrywa się z odsetkiem faktycznie realizowanych projektów z powodu różnic w skuteczności uzyskiwania dofinansowania.

- Absolutnie bezkonkurencyjne w pozyskiwaniu środków ministerialnych na edukację są CK ZAMEK i Centrum Sztuki Dziecka, które uzyskały dofinansowanie dla wszystkich 18 złożonych przez siebie wniosków.
- Bardzo wysoką skutecznością (ponad 50%) cechują się też szkoły i uczelnie artystyczne, przy czym startują one zwykle w innych konkursach niż pozostałe analizowane podmioty, przeznaczonych dla edukacji prowadzonej przez szkoły artystyczne i dotyczących edukacji artystycznej.
- Filharmonia w Poznaniu uzyskała jak dotąd finansowanie dla jednego z trzech stworzonych przez siebie projektów, co daje jej skuteczność na poziomie 33%.
- Poznańskie biblioteki, a więc Wojewódzka Biblioteka Publiczna i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu oraz Biblioteka Raczyńskich, uzyskały finansowanie co czwartego ze złożonych przez siebie projektów, co jest wynikiem o wiele lepszym niż wynosi średnia dla bibliotek na poziomie całego kraju.
- Bardzo podobna do siebie jest skuteczność kilku innych typów podmiotów: NGO-sów, muzeów i galerii, a także podmiotów prowadzących działalność gospodarczą. Wszystkie te rodzaje podmiotów uzyskują pozytywną odpowiedź na średnio co piąty złożony przez siebie wniosek.
- Nieco niższa jest skuteczność teatrów (14%), natomiast zupełnie nieskuteczne w edukacyjnych programach grantowych ministra są poznańskie i podpoznańskie domy i ośrodki kultury, które bardzo rzadko biorą też w ogóle udział w tego typu konkursach.

Typ podmiotu	Odsetek projektów
SIK – CKiS	100%
szkoła lub uczelnia artystyczna	53%
SIK – filharmonia	33%
SIK – biblioteka	24%
Stowarzyszenie	22%
SIK – galeria	20%
podmiot prowadzący działalność gospodarczą	20%
SIK – muzeum	20%
Fundacja	19%
SIK – teatr	14%
Inne	14%
Inna	1%
SIK – dom/ośrodek kultury	0%

Działania realizowane

Typy wykonawców działań

Istnieją trzy główne rodzaje podmiotów realizujących większość grantów ministerialnych w Poznaniu.

Połowę sfinansowanych przez MKiDN 92 działań edukacyjnych zrealizowały w Poznaniu NGO-sy, przy czym istnieje wśród nich kilku liderów, na których przypada zdecydowana większość działań, podczas gdy szereg stowarzyszeń i fundacji nie uzyskało finansowania ani razu lub nie więcej niż raz. Do takich liderów należą: Polski Komitet Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę przy Centrum Sztuki Dziecka (7 projektów), Stowarzyszenie Artystyczno-Edukacyjne Magazyn (6 projektów), Art Stations Foundation (5 projektów), Fundacja „Vox – Artis” i Stowarzyszenie Edukacyjne MCA (po 4 projekty) – tych pięć organizacji

zrealizowało w sumie co czwarty projekt edukacyjny sfinansowany przez MKiDN w latach 2008-2014, a biorąc pod uwagę tylko działania NGO-sów – aż połowę.

Drugim najważniejszym wykonawcą projektów edukacyjnych są dwa podmioty: Centrum Kultury ZAMEK i Centrum Sztuki Dziecka, które zrealizowały aż 20% wszystkich projektów edukacyjnych, sfinansowanych przez 7 lat w Poznaniu, nie licząc już 7 projektów wymienionego wcześniej Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę przy CSD oraz 8 projektów związanego z CSD Stowarzyszenia Artystyczno-Edukacyjnego Magazyn.

Po trzecie, co dziesiąty projekt przypada na uczelnie artystyczne, dotyczą jednak one edukacji artystycznej i często – osobnych konkursów.

Jeśli spojrzeć na to nie zbiorczo, lecz z punktu widzenia poszczególnych podmiotów, a za główne kryterium uporządkowania przyjąć liczbę zrealizowanych działań, uzyskamy następującą listę wykonawców wszystkich projektów edukacyjnych MKiDN w Poznaniu.

Typ podmiotu	Liczba złożonych wniosków	Liczba dofinansowanych działań	Odsetek dofinansowanych
Centrum Sztuki Dziecka	14	14	100%
Polski Komitet Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę przy CSD	11	7	64%
Stowarzyszenie Artystyczno-Edukacyjne Magazyn	8	6	75%
Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu	7	5	71%
Art Stations Foundation	9	5	56%
Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu	9	5	56%
Centrum Kultury ZAMEK	4	4	100%
Fundacja "Vox Artis" Promocja Polskiej Sztuki Współczesnej	5	4	80%

Typ podmiotu	Liczba złożonych wniosków	Liczba dofinansowanych działań	Odsetek dofinansowanych
Stowarzyszenie Edukacyjne MCA	4	4	100%
Fundacja Barak Kultury	4	3	75%
Wojewódzka Biblioteka Publiczna i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu	12	3	25%
Bona Fide Stowarzyszenie Wielkopolan	3	2	66%
Fundacja Fabryka Sztuki	7	2	29%
Fundacja Pro Cello	5	2	40%
Fundacja Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu	11	2	18%
Galeria Miejska Arsenał	10	2	20%
Instytut im. Oskara Kolberga	2	2	100%
Muzeum Archeologiczne w Poznaniu	8	2	25%
Stowarzyszenie „Jeden Świat”	4	2	50%
Art Fraction Foundation	1	1	100%
Biblioteka Raczyńskich	2	1	50%
Camfilm Katarzyna Kubacka	1	1	100%
Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT	4	1	25%
Filharmonia Poznańska im. Tadeusza Szeligowskiego	3	1	33%
Fundacja „Filmowiec”	4	1	25%
Fundacja Aktywności Lokalnej	1	1	100%
Fundacja Mały Dom Kultury	3	1	33%
Fundacja Media Visage	2	1	50%

Typ podmiotu	Liczba złożonych wniosków	Liczba dofinansowanych działań	Odsetek dofinansowanych
Fundacja Muzyczna Amadeus	2	1	50%
Future Voice System Sp. z o.o.	1	1	100%
Spółeczne Stowarzyszenie Edukacyjno-Artystyczne Via Activa	3	1	33%
Stowarzyszenie Inicjatyw Twórczych kod_krowa	1	1	100%
Stowarzyszenie Teatr Strefa Ciszy	5	1	20%
Teatr Nowy im. Tadeusza Łomnickiego w Poznaniu	4	1	25%
Wielkopolska Rada Koordynacyjna Związek Organizacji Pozarządowych	2	1	50%

Jeszcze jeden istotny wniosek dotyczy rozlokowania przestrzennego działań ze środków MKiDN. Po pierwsze, zaledwie 3 spośród ww. 92 projektów zostały zrealizowane przez podmiot usytuowany poza Poznaniem – na terenie powiatu (jedno z nich – w Suchym Lesie, jedno – w Czapurach, a jedno – w Puszczykowie). Po drugie, niemal wszystkie podmioty realizujące działania edukacyjne w programach ministra – z kilkoma tylko drobnymi wyjątkami – ma siedzibę i działa w ścisłym centrum miasta, a niemała część nawet w tym samym budynku przy ul. Św. Marcin 80/82.

Nie oznacza to, że w Poznaniu nie są tworzone inne inicjatywy edukacyjne i nie działają inne podmioty niż te wyżej wymienione. Przeciwnie, takie działania istnieją i staramy się dokumentować ich funkcjonowanie przy pomocy bazy i mapy utworzonej na stronie internetowej CPE. Wiele z nich nie uczestniczy jednak w głównym obiegu wiedzy i konkursów dotyczących edukacji kulturowej, mimo że prowadzi niejednokrotnie bardzo cenną działalność i dysponuje znajomością lokalnego środowiska.

Typy realizowanych działań

Jakie projekty realizowane są w Poznaniu ze środków MKiDN? Poniżej prezentujemy kategorizację działań zrealizowanych ze środków MKiDN w Poznaniu i powiecie w latach 2008-2014. Posługujemy się tutaj, przytoczoną już wcześniej, orientacyjną kategorizacją wniosków, opartą na informacji o programie, priorytecie i rodzaju zadania, w którym znalazł się projekt.

Typ działania	Odsetek projektów
Projekty: kreatywność i umiejętności	29%
Działania dla uczniów szkół i uczelni artystycznych (od kursów, plenerów itp. po przeglądy, wystawy itp., sporadycznie zakup sprzętu)	15%
Projekty: innowacyjne formy działania artystyczno-społecznego	13%
Projekty: twórczość artystyczna dla dzieci i młodzieży	10%
Kadry kultury – kształcenie, wymiana doświadczeń itp.	10%
Badania, diagnozy, konferencje/seminaria	8%
Wydarzenia artystyczne dla dzieci, młodzieży oraz dla nieprofesjonalistów (przeglądy, festiwale itp.)	5%
Projekty: aktywność seniorów oraz działania międzygeneracyjne	2%
Projekty integracyjne	2%
Tworzenie i udostępnianie zasobów edukacyjnych (otwartych baz, portali, pomocy dydaktycznych)	1%
Promocja uczestnictwa w kulturze	1%
Projekty: wykluczeni i niepełnosprawni	1%
Projekty: kompetencje medialne	1%
Inne	1%

Tabela pokazuje, że projekty mające najwięcej wspólnego z edukacją kulturową, w stosowanym przez nas rozumieniu, stanowią od 25% do 50% działań. Pozostałe bliższe są raczej edukacji artystycznej – od działań dla uczniów szkół i uczelni artystycznych po wydarzenia artystyczne i rozwijanie kompetencji artystycznych – lub innym typom działań (badawczym, promocyjnym, publikacyjnym, szkoleniowym itp.).

Bliższe edukacji kulturowej są najczęściej działania należące do takich zdefiniowanych przez ministerstwo rodzajów, jak:

- „zadanie integracyjne, oparte na współdziałaniu przedstawicieli różnych grup wiekowych i różnych środowisk”;
- „edukacyjne projekty międzypokoleniowe oparte na współdziałaniu przedstawicieli różnych grup wiekowych”;
- „projekty edukacyjno-animacyjne skoncentrowane na jednej dziedzinie sztuki, zbudowane z różnorodnych działań artystycznych, rozwijające kreatywność przy jednoczesnym zdobywaniu umiejętności”;
- „zadanie interdyscyplinarne lub skoncentrowane na wybranej dziedzinie sztuki, rozwijające kreatywność przy jednoczesnym zdobywaniu umiejętności”;
- „przedsięwzięcia edukacyjne przeciwdziałające wykluczeniu społecznemu i patologiom, szczególnie wśród dzieci i młodzieży, oraz zwiększające dostęp do uczestnictwa w kulturze osobom niepełnosprawnym”;
- a czasem także te należące do innych ministerialnych kategorii, takich jak:
- „interdyscyplinarne (wykorzystujące różne formy ekspresji artystycznej) projekty edukacyjno-animacyjne skoncentrowane wokół jednego tematu lub problemu prowadzone w ramach innowacyjnych form działania, m.in. instalacji, interaktywnych warsztatów twórczych, akcji, happeningów”;
- „interdyscyplinarne projekty edukacyjne dla dzieci i młodzieży zawierające różnego rodzaju działania takie jak na przykład zajęcia/ warsztaty artystyczne/twórcze z udziałem artystów i profesjo-

nalistów ze wszystkich dziedzin sztuki zakończone prezentacją dokonań”;

- „wydarzenie artystyczne dla dzieci i młodzieży – festiwal / przegląd sztuki”;
- „konkursy, koncerty, przeglądy, festiwale, wystawy popularyzujące osiągnięcia twórców nieprofesjonalnych, w tym szczególnie dzieci i młodzieży, itp.”;
- „warsztaty, kursy i szkolenia ze wszystkich dziedzin sztuki wzbogacające ofertę zagospodarowania wolnego czasu”.

Dokładne określenie charakteru każdego z projektów wymagałoby jednak dostępu do materiałów, którymi nie dysponujemy, oraz ich ewaluacji i wykraczałoby poza możliwości realizowanego przez nas badania.

Tu warto natomiast podkreślić, że zazwyczaj są to działania projektowe, o wyraźnych ramach czasowych, niektóre z nich trwają zaledwie kilka dni, na przykład przybierając postać festiwalu.

Pewną ciągłość mają takie działania, które są powtarzane rokrocznie, takie jak Biennale Sztuki dla Dziecka (rozbite obecnie na dwa roczne programy), Międzynarodowe Warsztaty Niepokoju Twórczego Kieszeń Vincenta, Inwazja Barbarzyńców, Ogólnopolski Festiwal Sztuki Małego Dziecka „Ogrody”, Alternatywna Akademia Tańca, KontenerART. Dla sporej części takich działań ciągłość przybiera jednak raczej formę cykliczności (co roku kolejna edycja wydarzenia) niż systematycznej, wielomiesięcznej pracy z tymi samymi uczestnikami. Dwa projekty starają się też nadać swojej pracy ciągłość w ten sposób, że uzyskały dofinansowanie w perspektywie trzyletniej, rozpisując swoje działania na taki właśnie okres. Są to „Upowszechnianie nowej dramaturgii i muzyki dla dzieci i młodzieży” CSD oraz „Centrum Rezydencji Teatralnej SCENA ROBOCZA – edukacja” Stowarzyszenia Teatr Strefa Ciszy.

Konkluzja

Analiza zidentyfikowanych dotąd przedsięwzięć edukacyjnych i animacyjnych w Poznaniu, a już w szczególności – analiza udziału Poznania

i powiatu poznańskiego w programie grantowym MKiDN, pokazuje, po pierwsze, istnienie w Poznaniu ekstraklasy projektów edukacyjnych i tworzących je podmiotów, do których należy dosłownie kilka instytucji kultury i organizacji pozarządowych, na które przypada większość środków grantowych. Są to głównie podmioty o długiej tradycji, a także tzw. wielkomięjscy profesjonaliści⁴. Mniej skuteczne lub zupełnie nieobecne w takich programach są podmioty działające bardziej lokalnie, od domów kultury i młodzieżowych domów kultury, poprzez świetlice socjoterapeutyczne, aż po klubokawiarnie czy nauczycieli-pasjonatów. Warto rozważyć intensywniejsze wspieranie takich podmiotów w miejskich programach.

Po drugie, tylko mniejszość składanych do MKiDN propozycji spełniających formalne kryteria działania edukacyjnego dotyczy edukacji kulturowej w szerokim sensie. Często jest to raczej edukacja artystyczna, a także prezentowanie sztuki. (Podobnie jest w wielu innych – zidentyfikowanych przez nas – działaniach, ale finansowanych z innych źródeł.)

Po trzecie, do zdecydowanej mniejszości należą także działania polegające na długotrwałej, systematycznej pracy i animowaniu lokalnej społeczności. Dokładne określenie zakresu tego zjawiska wymagałoby jednak dalszych analiz.

4. Marek Krajewski, Filip Schmidt, *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce, Raport z pierwszego etapu badań, Raport z drugiego etapu badań*, Kraków.

CZĘŚĆ IV

**WSPÓŁPRACA
I KOMUNIKACJA**

A czy to nie od tego się zaczyna, że między kulturą a edukacją jest słowo „współpraca”? [ODN]

Wstęp

Wielu edukatorów kulturowych utrzymuje, że najważniejsza dla ich działalności jest współpraca między różnymi podmiotami. Pomiedzy obszarem edukacji i kultury sytuuje się więc szerokie pole współpracy, bez której edukacja kulturowa byłaby nie do pomyślenia. Ta ostanina stanowi bowiem działalność w newralgicznym obszarze wartości i norm kulturowych, dotyka więc różnorodności kulturowej w wielu wymiarach: mentalnym, światopoglądowym, obyczajowym itd. Idiom współpracy postrzegany jest zatem przez samych edukatorów jako kluczowy dla ich działalności, a zarazem najbardziej problematyczny. Na współpracy budowana jest przestrzeń działań edukacyjnych, realizowanych tak przez samych edukatorów kulturowych, związanych z organizacjami pozarządowymi, instytucjami kultury czy przedsięwzięciami prywatnymi, jak i podmiotów, które inicjują działalność edukacyjno-kulturową od strony oświatowej, czy organizatorów formalnych tej działalności, takich jak urzędy.

W tej części raportu wyróżniliśmy szereg problemów, które pojawiały się w drodze analizy danych, zebranych podczas dwóch badań fokusowych, wywiadów z ODN, UMWW (Departament Kultury), UMP (Wydział Kultury i Dziedzictwa) oraz wybranymi pracownikami Centrum Kultury ZAMEK. Materiał badawczy stanowiły tu również rozmaite dokumenty organizacyjne, które pokazują zakres kompetencji i obowiązków formalnych organizatorów edukacji, oraz informacje pochodzące z analizy stron internetowych podmiotów, z którymi prowadzone były wywiady i badania fokusowe.

Do najważniejszych kategorii, określających współpracę w zakresie edukacji kulturalnej i kulturowej, które pojawiły się w procesie analizy przede wszystkim danych pochodzących z wywiadów i badań fokusowych, należą: partnerstwo, zaufanie, bariery komunikacyjne, odpowiedzialność, formalizacja, problemy systemowe i organizacyjne, mentalność, strategia

rozwoju czy kultura organizacyjna. Kategorie te i sposoby ich rozumienia będą przedmiotem rozważań w niniejszym rozdziale.

Kto z kim współpracuje?

Kiedy mowa o współpracy jako kluczowym działaniu usprawniającym realizowanie oferty edukacyjno-kulturowej różnych podmiotów, wskazywane są następujące osie, na których współpraca jest bądź powinna być realizowana:

- oświata — kultura;
- szkoły — instytucje kultury — organizacje pozarządowe;
- Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli — Kuratorium Oświaty — szkoła — rodzice;
- Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, szkoła — UMP (Wydział Kultury i Dziedzictwa, Wydział Oświaty);
- Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli — uczelnie wyższe;
- instytucja kultury — UMP (Wydział Kultury i Dziedzictwa, Wydział Oświaty), UMWW (Departament Kultury);
- organizacja pozarządowa — Departament Kultury (UMWW), Wydział Kultury i Dziedzictwa (UMP);
- Wydział Kultury i Dziedzictwa UMP — Wydział Oświaty UMP;
- Departament Kultury UMWW — Departament Edukacji i Nauki UMWW.

Wśród wyróżnionych powyżej relacji najbardziej enigmatyczna wydaje się pierwsza z nich: oświata – kultura. Na potrzebę poprawy jakości współpracy między tymi dwoma sektorami wskazują niemal wszyscy uczestnicy badań fokusowych i wywiadów. Chodzi tu zarówno o zastosowanie rozwiązań strukturalnych, organizacyjnych (np. brak współdziałania podmiotów z obu sektorów i odpowiednich zachęt ze strony urzędów), jak i o brak znaczącej liczby dobrych praktyk, uwarunkowania społeczne, nastawienia mentalne itd. Relacje współpracy sygnalizowane w punktach a) – i) są definiowane przez różne formy współdziałania, nieograniczone

do „organizowania przez nadrzędny podmiot” działalności edukacyjno-kulturowej czy jej finansowania. Chodzi więc o współpracę rozumianą jako wymiana doświadczeń, wspólne uczestnictwo w działaniach kulturalnych, wsparcie merytoryczne, wspólnie organizowane przedsięwzięcia (dyskusje, pokazy, konkursy).

W dalszej części raportu pojawią się analizy relacji wskazanych w punktach b) – i), które w oczywisty sposób odnosić się będą do współpracy między sektorem oświaty a sektorem kultury (punkt a) oraz rysować obraz tej współpracy.

„Współpraca sprawdzona”, czyli personalizacja kontaktów i wymiana doświadczeń

Wśród najczęstszych form współpracy zawiązywanych przez szkoły w dziedzinie edukacji kulturowej uczestnicy badań fokusowych wymieniają współpracę szkół z instytucjami kultury. Kilka spośród poznańskich instytucji nauczyciele i edukatorzy wymieniają szczególnie chętnie, i określają jako „sprawdzone”. Wśród nich na pierwszym miejscu znajdują się Muzeum Narodowe oraz Teatr Animacji. Instytucje te dysponują stałą ofertą edukacyjną skierowaną do szkół.

Edukatorzy, którzy wzięli udział w badaniach, wskazują na fakt, że zasadniczą rolę w długoterminowej współpracy pomiędzy szkołami a instytucjami kultury w zakresie edukacji kulturowej odgrywa nauczyciel oraz jego osobowość. Według rozmówców najlepszą formą nawiązywania współpracy pomiędzy daną szkołą a inną instytucją jest kontakt bardziej spersonalizowany: konkretny nauczyciel – edukator z instytucji kultury. To od ich inwencji i wyobraźni zależy tworzenie warunków i możliwości dla pogłębionej współpracy pomiędzy instytucjami kulturalno-artystycznymi a szkołami. Pole edukacji kulturowej postrzegane jest przez wielu edukatorów zatrudnionych w instytucjach kultury bardziej jako przestrzeń zindywidualizowanych, spersonalizowanych i pieczołowicie podtrzymywanych kontaktów pomiędzy konkretnymi podmiotami, aniżeli masowo reprodukowany system oferty edukacyjnej dla przypadkowego odbiorcy. O takiej sytuacji, na którą pracowano przez lata i która dopiero z czasem

zaczęła przynosić efekty, mówi Małgorzata Michałowska, kierowniczka Działu Edukacji Artystycznej w Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu:

Nie możemy narzekać na frekwencję, my te relacje budowaliśmy przez lata, dlatego na wszystkie niemal bez wyjątku zajęcia organizowane przez pracownie zawsze mamy komplet. [CKZ]

Sytuacja „zamkowych” pracowni i realizowanych w ich ramach zajęć wydaje się jednak dość szczególna, bowiem powyższe konstatacje – nie są typowe już w opinii innych pracowników Zamku. Ci bowiem wskazują częściej na bardzo zróżnicowaną frekwencję, trudną do przewidzenia w niektórych sytuacjach, niezależnie od organizowanych wydarzeń.

Współpracę ze szkołami podejmują także świetlice socjoterapeutyczne, zarówno w zakresie pomocy socjalnej, jak i działań edukacyjnych. W tym obszarze współpraca zawiązuje się częściej pomiędzy edukatorem a nauczycielem, aniżeli na linii: świetlica socjoterapeutyczna – dyrekcja szkoły. Edukatorzy ze świetlic socjoterapeutycznych wskazują na pozytywne doświadczenia we współpracy ze szkołami, jeśli napotkali otwartych oraz chętnych do współdziałania nauczycieli. Edukatorzy-socjoterapeuci mówią także o szeregu ograniczeń formalnych, utrudniających współpracę socjoterapeutyczno-edukacyjną ze szkołami:

Wielokrotnie torpeduje się świetne inicjatywy państwa, NGO-sów, chociażby – animatorów z domów kultury [...]. Bariery związane z godzinami, z czasem pracy, z bezpieczeństwem sformalizowanym dzieci – tutaj trzeba szukać rozwiązań. [IK]

Jako przyczynę hamowania progresywnych rozwiązań w zakresie edukacji kulturowej wskazywano często brak otwartej na zmiany mentalności wśród różnych grup zaangażowanych w pole edukacji: urzędników, nauczycieli, uczestników działań.

Wśród instytucji kultury, z którymi współpraca układa się najlepiej z perspektywy nauczycieli, pracujących także w ODN, wymieniano: Muzeum w Żabikowie, Muzeum Archeologiczne, Muzeum Instrumentów

Muzycznych, Teatr Animacji, Centrum Sztuki Dziecka (projekt „Kieszeń Vincenta”), Towarzystwo Muzyczne im. Feliksa Nowowiejskiego, Muzeum Archidiecezjalne, Estradę Poznańską, Kino Muza, Centrum Turystyki Kulturowej Trakt, Zespoły Cepelia i Wielkopoleanie, Muzeum Narodowe w Poznaniu oraz Teatr Nowy. Natomiast w zakresie współpracy z organizacjami pozarządowymi zwracano uwagę na brak informacji na temat aktywnych w obszarze edukacji kulturowej NGO-sów. Wśród najczęściej wymienianych przez edukatorów kulturowych podczas badań fokusowych organizacji pozarządowych, współpracujących ze szkołami oraz instytucjami kultury, pojawiają się przede wszystkim duże organizacje, takie jak: Art Stations Foundation, Biennale Mediations czy Fundacja Ars. Pozytywne elementy we współpracy z dużymi organizacjami pozarządowymi wynikają przede wszystkim z ich rozbudowanej struktury oraz sprawnej organizacji. Duże NGO-sy są oceniane przez edukatorów jako należące do tej samej kultury organizacyjnej, co instytucje kultury. Posiadają one wypracowane mechanizmy działania oraz sprawdzone formy zawiązywania partnerstwa. Organizacje te:

zarówno w kwestiach formalnych, jak i w kwestiach samej organizacji są zazwyczaj na fantastycznym poziomie, na etapie produkcyjnym projektów wspólnie realizowanych nie ma z nimi problemu. [IK]

Brak w Poznaniu sprawnie funkcjonującego systemu weryfikacji podmiotów przygotowujących ofertę edukacyjną jest szczególnie kłopotliwy dla organizacji pozarządowych o krótkim stażu. Często traktowane są one nieufnie przez pracowników szkół, instytucji kultury oraz podmiotów prywatnych zajmujących się edukacją. Uczestnicy badań fokusowych chętnie widzieliby taki system weryfikacji jako formę „ramy”, „procedury” – umożliwiającej szybką i pewną weryfikację osób zgłaszających się w szczególności do szkół jako edukatorzy kulturowi. Niektóre z instytucji stosują samodzielne systemy weryfikacji edukatorów: uczestniczą w prowadzonych przez edukatorów zajęciach przed podjęciem z nimi współpracy bądź zapraszają ich na tak zwane lekcje pokazowe.

Problem Mentalności: marazm vs kreatywność

Jednym z istotniejszych problemów dla edukatorów kulturowych jest mentalność środowisk nauczycielskich. Jest ona traktowana jako najpoważniejsza bariera dla edukacji kulturowej.

Jeżeli potencjalnych uczestników – nie wiem: dzieci, młodzież – nie zaprowadzi ktoś za rękę, kto jest otwarty, to koniec. To znaczy, to jakby oni zostaną w swoim „nurcie”. Jeżeli jest nauczyciel, który jest zamknięty, ponieważ nie rozumie sztuki współczesnej, teatru współczesnego, performansu, no to trzydzieści osób – jego wychowanków – nie będzie otwartych na sztukę. Czyli problem, który ja dostrzegam, leży niestety w mentalności nauczycieli, którzy są „najbardziej rozpowszechnionymi” edukatorami. [NGO]

Wśród najważniejszych problemów edukatorzy wymieniają: niechęć nauczycieli do działania poza godzinami pracy, do przełamywania barier, ograniczeń, do działań niestandardowych, do działania poza sztywno wytyczonymi im przez szkołę ramami.

Edukatorzy zdają sobie sprawę z generalizacji, która przeciwstawia sobie zamkniętego, niechętnego działaniom twórczym nauczyciela oraz pełnego pasji i zaangażowania edukatora kulturowego, jednak generalizacja ta jest często świadomie przez nich przywoływana. Rysuje ona bowiem szerszy obraz różnic pomiędzy polami edukacji i kultury. Pole edukacji kojarzone jest ze skostniałym, sformalizowanym systemem oświaty, natomiast kultura z przestrzenią żywych, wolnych i swobodnych działań kulturowych, freelancerów. Metody działania w tych dwóch środowiskach są interpretowane jako skrajnie odmienne, a różnice między nimi postrzegane niekiedy jako tak duże, że sankcjonujące istnienie dwóch odmiennych światów. Świat kultury interpretowany jest jako przestrzeń eksperymentu, często odważnego czy kontrowersyjnego. Edukatorzy kulturowi wskazywali na tak zwanych „ludzi kultury”, postrzeganych jako środowisko, które charakteryzują liberalne i otwarte postawy. Dla odmiany „ludziom oświaty” przypisywano często postawy wycofane, zamknięte, konserwatywne.

Różnice pomiędzy środowiskiem edukatorów związanych z oświatą oraz tych związanych z instytucjami i organizacjami, zajmującymi się kulturą i sztuką, to także różnice wynikające z odmiennych struktur zatrudnienia oraz organizacji pracy. Elementem różnicującym te dwa środowiska jest również praktykowany w ich obrębie model pracy, a także struktura czasowa pracy edukatora: nauczyciela szkolnego w wyznaczonych mu/jej ściśle godzinach pracy szkoły oraz edukatora kulturowego, swobodnie zarządzającego czasem pracy i ciągle gotowego renegocjować go.

Szczególnie edukatorzy-freelancerzy, na co dzień niezwiązani z żadną instytucją kultury, wskazują na swoje doświadczenie pracownicze jako generujące postawy odważne, twórcze, eksperymentujące:

Tam, gdzie cię nie wpuszczą drzwiami, musisz wejść oknem. Musisz codziennie kombinować, wytyczać ścieżki, którymi nikt jeszcze nie szedł, eksperymentować, walczyć, ciągle się uczyć. „Towar”, który sprzedajesz, jest wtedy ciągle atrakcyjny, sprzedajesz ciągle „świeże bułeczki”. I masz poczucie, że chcesz działać inaczej, niż wszyscy inni. To rodzi pewność siebie, odwagę i czasami nawet „zadzieranie nosa”. [F]

Mentalność środowisk nauczycielskich jest, według badanych przez nas edukatorów, często ograniczona, jak i ograniczająca odbiorców edukacji. W interpretacji naszych rozmówców chodzi tu o raczej tradycyjny światopogląd, krytycyzm wobec dynamicznych przemian współczesnej kultury i sztuki. Owo niezrozumienie wynika, według badanych, zarówno z poziomu i charakteru edukacji samych nauczycieli, jak i ich niechęci wobec samodzielnego poszerzania swojej wiedzy i podnoszenia kompetencji zawodowych. Zdaniem edukatorów, wymagałoby ono wysiłku ponoszonego poza wyznaczonymi godzinami pracy, czemu, jak już zostało wcześniej wspomniane, środowiska nauczycielskie są wyjątkowo niechętne.

W konsekwencji, nauczycielom częstokroć brakuje kompetencji do odbioru i interpretacji współczesnych zjawisk kulturowo-artystycznych. Brakuje im także świadomości, że niedostatki w tych dziedzinach nie są możliwe do uzupełnienia za pomocą działania jednorazowego, na przykład pojedynczego kursu czy szkolenia. Kompetencja do świadomego

uczestnictwa w kulturze i sztuce współczesnej wymaga, według badanych, nieustannego procesu auto-edukacji, samo-szkolenia, które jest zadaniem na całe życie, podejmowanym poza godzinami pracy, w obrębie samodzielnie organizowanych ram czasowych.

Kiedy zorganizowaliśmy w naszej instytucji szkolenia dla nauczycieli, przyszli i narzekali, dlaczego tak długo! A to było w piątek, od 9.00 do 14.00, kiedy dla mnie samej, to było zdecydowanie za krótko... Po roku tak zorganizowaliśmy to szkolenie, żeby było dostępne zarówno dla tych, którzy już je przeszli, jak i dla nowych nauczycieli. Ale już nikomu nie chciało się przyjść. [...] Nie są otwarci na to, żeby się edukować! [IK]

Uczestnicy badań fokusowych zwracają także uwagę na brak powszechnie dostępnego mechanizmu weryfikacji oferty edukacyjnej docierającej do szkół. Nauczyciel nie jest w stanie samodzielnie dokonywać wyboru zajęć pozalekcyjnych. Ponadto często wykazuje obawę przed korzystaniem z ofert edukacyjnych docierających do jego szkoły. Obawa ta dotyczy zwłaszcza współpracy szkół z organizacjami pozarządowymi – nauczyciele wyrażają lęk przed nawiązywaniem współpracy z podmiotami wcześniej nieznanymi.

Nauczyciele mają też takie troszkę wycofanie, obawę może, jeśli zapraszają, nie mają wcześniejszych doświadczeń na przykład we współpracy ze stowarzyszeniami czy z edukatorami, którzy na przykład nie są w sposób sformalizowany nauczycielami. Ja bardzo często odbieram takie sygnały, które nie do końca są nieraz zwerbalizowane, „no wie pani, ja nie wiem, jak to się potoczy”. Mieliśmy takie doświadczenia ze stowarzyszeniem [XXX]. Tam był temat wielokulturowości, gdzie edukatorzy wchodził na godziny wychowawcze i prowadzili zajęcia. No i właśnie wychowawcy się bardzo obawiali, jak to będzie wyglądać, jakieś szaleństwo. To nie nauczyciel, ale jakiś młody człowiek, wygląda jak młodszy od ucznia, z plecakiem przyszedł, dyrektor pyta, ja mam go wpuścić na zajęcia? Ja mówię: naturalnie! On jeszcze mi mówi, że

dobrze by było, jakby mnie nie było na tych zajęciach. Jak to jest możliwe – zostawić grupę uczniów? [ODN]

Ponadto rozmówcy akcentują fakt, że uczniowie szkół podstawowych oraz gimnazjalnych nie wykazują się jeszcze samodzielnością w wyborze pozaszkolnej oferty edukacyjnej. Jedną z kluczowych ról w organizacji czasu wolnego tych grup odgrywa więc nauczyciel:

Uczniowie jako „odbiorcy kultury” w gimnazjum, czyli tam, gdzie oni powinni być już samodzielni – nie są. To znaczy, że jeżeli nie ma wspólnej inicjatywy, która wychodzi od nauczyciela, to nie pójdą. Nie są samodzielni w poszukiwaniu czy podążaniu [N].

To właśnie grupy gimnazjalne wskazywane są przez edukatorów pracujących w instytucjach kultury jako najrzadziej korzystające z przygotowywanej przez nich oferty edukacyjnej. Są także wymieniane jako grupy „najtrudniejsze”, sprawiające wiele kłopotów podczas zajęć:

[...] natomiast rzeczywiście gimnazjum to jest... duży problem. Próbowaliśmy robić dużo takich inicjatyw warsztatowo-plastycznych, ale też teatralnych, czy robiliśmy projekty z Urzędem Miasta... Natomiast jeśli chodzi o gimnazjalistów, to naprawdę była to droga przez mękę i nie ukrywam, i podkreślam [...], że fajnie pracowało się z grupami, które były fajnie prowadzone przez nauczycieli. Jeżeli był fajny nauczyciel, opiekun, to ta praca była też łatwiejsza, młodzież potem przychodziła na kolejne spotkania do nas, spektakle, to się toczyło przez cały rok, ale nie ukrywam, że była to praca trudna. Nie wiem, czy to ten wiek [...] [IK].

Badani wskazywali także na problematyczną według nich bezpłatność edukacji kulturowo-artystycznej w instytucjach kultury. Opłata w postaci „symbolicznej złotówki” usprawniłaby, ich zdaniem, współpracę ze szkołami, wprowadziłaby także większą odpowiedzialność za udział w zajęciach:

Zapisuje się grupa na warsztaty, na targi, masz zarezerwowaną salę, inne grupy pytają, czy są miejsca, a ty odmawiasz i nagle dostajesz telefon, 10 minut przed warsztatami: no my jednak nie dojedziemy. I to jest w ogóle, moim zdaniem, minus organizowania bezpłatnych warsztatów. Pobranie choćby złotówki... i sprowokowanie tego wysiłku, i tego, że nie odmówisz tego tak lekko. [IK]

Wymienione powyżej trudności w nawiązywaniu współpracy edukacyjnej ze szkołami interpretowane są przez edukatorów jako związane z charakterem struktury szkoły jako instytucji oraz wynikających z niej obowiązków nauczycieli, przede wszystkim obowiązku zapewnienia uczniom bezpieczeństwa czy zrealizowania programu nauczania.

Zatrudnieni w instytucjach kultury uczestnicy naszych badań zwracali także uwagę na częste, nieodpowiedzialne zachowanie nauczycieli podczas pozaszkolnych spotkań edukacyjnych:

Ktoś przychodzi do nas i potrafi zostawić prawie 40-osobową klasę na zajęciach i pójść sobie na pizzę, bo zdarzały nam się takie sytuacje. Nauczyciele proszą nas o umożliwienie im zajęć i potem ja muszę gonić uczniów po budynku, i cieszę się, że zepsuli mi tylko windę. [...] Natomiast jest taki problem, że tylko nauczyciel w tym momencie jest tą instancją, która powinna ich upilnować. Niestety, to było też nasze takie tegoroczne rozczarowanie, że takie sytuacje zdarzyły nam się w tym roku 3 razy – że ktoś przyszedł z uczniami na zajęcia i zostawił ich po prostu. Naprawdę, i dowiedzieliśmy się, że panie siedzą w pizzerii za rogiem albo że pani po prostu sobie wyszła w ogóle z pokazu, na której jej uczniowie pracowali cały rok. A jej się po prostu nie chciało tam już być i pojechała do domu. [IK]

Brak pasji nauczycieli, odpowiedzialnych za grupy szkolne, korzystające z oferty edukacyjnej instytucji kultury, jest interpretowany przez edukatorów także jako skutek odgórnie narzucanego nauczycielom obowiązku odbywania zajęć pozaszkolnych:

Szkoły też mają w programie jakąś taką wycieczkę do muzeum czy lekcję, którą muszą odbyć, bo taki jest program, tak narzuca dyrekcja. I czasami to widać, że przychodzą trochę z przymusu, bo muszą się potem wykazać w jakiejś tam pracy nauczyciela. [IK]

Nauczyciele, którzy mają poczucie swoich ograniczonych, niepełnych kompetencji w odbiorze i interpretacji zjawisk kulturowo-artystycznych, według badanych – niechętnie otwierają się na działania edukacyjne w tym obszarze, unikają wizyt wraz z uczniami na wystawach sztuki, w instytucjach kultury, oraz nie zawiązują szerzej zakrojonej współpracy z instytucjami kulturalno-edukacyjnymi. Tak interpretowane postawy nauczycieli traktowane są przez edukatorów jako pierwsza i podstawowa bariera w edukacji kulturowej, a sam nauczyciel – paradoksalnie – jako przeszkoda pomiędzy uczniem a światem kultury i sztuki.

Edukatorzy zdają sobie sprawę zarówno z przyczyn tak głębokiego zróżnicowania środowisk oświaty i kultury, jak i z jego konsekwencji. Wśród przyczyn wymieniają społeczny system oczekiwań skierowany wobec polskiej szkoły i preferowanego w niej modelu nauczania. Pedagodzy są więc rozpoznawani jako osoby samokontrolujące się, świadomie unikające postaw i treści, które mogłyby wywołać jakiegokolwiek kontrowersję. W tym kontekście zakres swobody działania i możliwości edukatorów zatrudnionych w instytucjach kultury, organizacjach pozarządowych, czy edukatorów-freelancerów interpretowany jest jako o wiele większy:

[...] edukatorom kulturowym, powiedzmy sobie szczerze, prawie wszystko wolno... Wolno nam się ubrać jakkolwiek, wyglądać jakkolwiek, mówić bardzo wiele. Wyobraźmy sobie nauczyciela, który wygląda jakkolwiek i mówi cokolwiek ... [NGO]

Instruktor, na przykład działający w instytucji kultury, przedstawia edukatorowi swój scenariusz zajęć, jednak w większości przypadków będzie on oparty o jego autorską koncepcję. [NGO]

Zwraca się jednak również uwagę na fakt większej „swobody programowej” nauczycieli w ramach szkolnej edukacji artystycznej, aniżeli w odniesieniu do innych przedmiotów. Pomimo ograniczeń strukturalnych nauczyciela, wynikających z pracy w instytucji szkoły, edukatorzy kulturowi chętnie widzieliby bardziej otwarte i progresywne postawy wśród nauczycieli zajmujących się edukacją artystyczną.

Natomiast z obserwacji poczynionych przez samych nauczycieli wynika, że w różnych szkołach i placówkach edukacyjno-wychowawczych mimo to pojawia się coraz większa potrzeba współpracy z instytucjami kultury:

Ja muszę powiedzieć państwu, że ja odczuwam ogromny głód ze strony nauczycieli takiego kontaktu z instytucjami kultury i wszelkie nasze propozycje, które łączą się na przykład z organizowaniem zajęć poza formalną salą wykładową czy salą warsztatową, np.: muzeum, kino, sala wystawowa, jakiegokolwiek miejsce na mapie kultury Poznania, które będzie łączyło się też ze sferą edukacji, jest już — bo od razu to obserwujemy — większe zainteresowanie taką formą doskonalenia. [ODN]

Dotyczy to przede wszystkim nauczycieli przedmiotów humanistycznych:

Ja z kolei chciałabym nawiązać do tego wątku „głodu”. Ja mam takie wrażenie, że jest ogromny głód wśród nauczycieli, nawet myślę, że to nie jest związane z takim idealizmem, ale nauczyciele-humaniści potrzebują nieustannego przewietrzania się, odkurzania różnych pomysłów. [ODN]

Nauczyciele, czego konsultanci i doradcy dowiadują się z rozmów z nimi, narzekają jednak na brak elastyczności w konstruowaniu oferty edukacyjnej ze strony instytucji kultury; konkretna oferta proponowana jest jako gotowy „projekt”, podczas gdy nauczyciele chętniej wykazywaliby się własną inicjatywą w ramach takiej współpracy. Inną kwestią są trudności organizacyjne po stronie samej szkoły – z „gotowej”, mało otwartej na potrzeby konkretnego nauczyciela czy grupy oferty – trudno jest skorzystać:

Ja to wiem też z odsłuchu nauczycielskiego, że „kurczę, chciałbym coś, ale ja też myślę, że instytucje jeśli już coś mają w programie, to oferują gotową ofertę, i albo ja to kupuję, albo nie”. Natomiast nauczyciele bardzo chętnie też wykazywaliby się własną inicjatywą. Niekoniecznie chcą się włączać w cały program roczny, to może być okazjonalne. [ODN]

Rola ODN i Kuratorium Oświaty

Istotnym pośrednikiem w zakresie edukacji kulturowo-artystycznej pomiędzy instytucjami kultury a poznańskimi szkołami jest Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Poznański ODN stale współpracuje z Teatrem Nowym, Estradą Poznańską i prowadzonym przez nią kinem Muza, Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT, Muzeum Narodowym, Muzeum Archeologicznym czy Muzeum Martyrologicznym w Żabikowie. Przygotowuje także edukacyjne opracowanie Bramy Poznania, posiada doświadczenie w organizacji kilkuletnich szkoleń metodycznych dla nauczycieli wykorzystujących wycieczki miejskie. Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we współpracy z poszczególnymi instytucjami kultury w Poznaniu stara się wypracowywać niestandardowe metody edukacji muzealnej czy filmowej (por. cz. II niniejszego raportu, zwłaszcza fragment *Podstawowe metody pracy edukacyjnej*).

Metody edukacyjne wypracowywane przez ODN są metodami nauczycielskiej pracy z dostępnymi w sferze kultury i sztuki zasobami, „tekstami kultury”. Pogłębiają w pierwszym rzędzie kompetencje oraz interpretacyjne umiejętności samych nauczycieli, przygotowując ich do pełnienia roli „przewodników” po kulturze, interpretatorów, tłumaczy. Wypracowują oraz oferują nauczycielom ramy dla samodzielnej, twórczej pracy z uczniami – nie gwarantując jednak, że przeszkoleni nauczyciele w przyszłości będą z udostępnionych im możliwości korzystać.

Metodycy z ODN zwracali uwagę na bardzo dobrą współpracę z Wielkopolskim Kuratorium Oświaty – wykazującym otwartość na proponowane przez ODN projekty, ale podkreślić warto chociażby sam patronat

Kuratorium, który staje się często „gwarantem” jakości proponowanych przez ODN działań w oczach środowisk szkolnych:

Z Kuratorium mamy bardzo dobrą współpracę, nie zdarzyło się chyba, żeby nie odpowiedziało pozytywnie na nasze propozycje, uczestniczy w organizowanych przez nas konferencjach, bardzo często, kiedy rozważamy wagę jakiejś konferencji, to prosimy o patronat, wielokrotnie takie działania były opatrzone patronatem Kuratora, żeby pokazać, że to jest bardzo ważne. [ODN]

Zwracano uwagę, że głos Kuratorium jako organu nadzorującego szkoły w zakresie realizacji założeń ustawy o systemie oświaty i procesu kształcenia jest niezwykle istotny i ma znaczący wpływ na promowanie dobrych praktyk w szkołach, również w odniesieniu do, kłopotliwej, organizacji działań z zakresu edukacji kulturowej i niechęci dyrektorów szkół do uznawania aktywności pozaszkolnej za realizację planu kształcenia:

[...] bardzo dużo dała wypowiedź pani Kurator, która chyba dwa lata temu na tych konferencjach dla dyrektorów powiedziała, że „lekcje muzealne to są lekcje. Państwo Dyrektorzy, pozwólcie nauczycielom wychodzić z dziećmi, uczyć poza klasą szkolną i liczyć to normalnie jako zajęcia szkolne”. [ODN]

Jednocześnie zwracano uwagę na fakt, że kuratorium jako instytucja nadzorująca musi przede wszystkim stosować się do wymogów ustawowych, które z punktu widzenia organizowania aktywności kulturalnej poza szkołą są pewnym utrudnieniem. Jedną z głównych barier systemowych to właśnie problem z ujęciem aktywności pozaszkolnej w ramy zajęć szkolnych w sytuacji, w której nauczyciele muszą przede wszystkim realizować w ramach godzin lekcyjnych założenia „Podstawy programowej”, a jednocześnie trzymać się planu kształcenia, co powoduje, że „bardzo trudno organizacyjnie zbudować taką praktykę wyjść z uczniami [...]” [ODN].

Jednym z problemów systemowych w zakresie współpracy międzysektorowej, wynikającym z rozproszenia kompetencji (organizacyjnych,

nadzorczych i merytorycznych) między różnymi podmiotami jest niestabilizowana formalnie współpraca z bezpośrednimi organami odpowiedzialnymi za dany typ szkół (miasto/gmina). Różne szkoły podlegają różnym organom prowadzącym i nie ma „zasady integralności działań”:

ODN: Nie ma czegoś takiego, że jest taka zasada integralności działań, to znaczy, że jeżeli my coś metodycznie przyklepujemy, to mamy automatycznie zielone światło od nadzoru, który pozwala nauczycielom w tym uczestniczyć, i jednocześnie od miasta, które widzi sens dania dodatkowych pieniędzy albo uzasadnienia pewnych wydatków.

CPE: A współpraca z władzami lokalnymi, które są organizatorami instytucji kultury i szkół?

ODN: To bardzo różnie wygląda, bo szkoły ze względu na stopień edukacyjny podlegają różnym organom prowadzącym, podstawówki to miasto, a w tych małych ośrodkach to gminy...

Kolejną relacją, istotną w perspektywie edukacji kulturowej i rysującą się w wyniku analiz zebranych materiałów, jest relacja między nauczycielami (szkołami) i stojącymi w tym kontekście za nimi ODN i Kuratorium Oświaty – a rodzicami. ODN z jednej strony wskazuje na brak wsparcia od rodziców – to, charakteryzowane w części I niniejszego raportu, delegowanie na szkołę uczestnictwa dzieci w kulturze. Przeważa więc przede wszystkim wparcie finansowe, ale to także ważny problem ze względu na możliwości ekonomiczne rodziców, ale i ich hierarchię potrzeb i wydatków. Często u rodziców nie pojawia się zrozumienie celowości i sensowności uczestnictwa w kulturze i koniecznego edukowania do tego uczestnictwa – rodzice chętniej dofinansowują działania znane i „bezpieczne” (czyli na przykład film w multipleksie). Piszemy o tym więcej także w rozdziale poświęconym uczestnikom edukacji kulturowej (por. cz. V niniejszego raportu).

Budowanie relacji z rodzicami, które spoczywa przede wszystkim na nauczycielach, oznaczałoby zatem konieczność, z jednej strony,

przekonania rodziców do znaczenia uczestnictwa w kulturze, z drugiej, doprowadzenia do sytuacji, w której sam nauczyciel musiałby wiedzieć, dlaczego uczestnictwo w kulturze czy budowana na współpracy edukacja kulturowa odgrywa – dla rozwoju ucznia – tak ważną rolę i które formy uczestnictwa w kulturze (i edukacji kulturowej) są szczególnie istotne i warte tego także perswazyjnego wysiłku.

Jak budowana jest natomiast współpraca w między ODN i szkołami a odpowiedzialnymi za kulturę i edukację wydziałami UMP – Wydziałem Oświaty i Wydziałem Kultury i Dziedzictwa? Jak czytamy na stronie internetowej, do kompetencji Wydziału Oświaty, a w szczególności Oddziału Organizacji Szkół i Placówek Oświatowych, należy m.in.:

przygotowanie propozycji w zakresie dokonywania zmian w sieci szkół i placówek oświatowych, współdziałanie z Wielkopolskim Kuratorium Oświaty w sprawach zmian w sieci szkół i placówek oświatowych oraz oceny pracy dyrektorów szkół i placówek oświatowych. Współpraca i zasięganie opinii Rad Osiedli¹.

Jak wynika jednak z analizy zebranych danych, działalność Wydziału Oświaty sprowadza się przede wszystkim do ilościowych ocen funkcjonowania placówek oświatowych oraz do finansowania ich działalności. Wydział Oświaty kontaktuje się przede wszystkim ze szczeblem zarządczym szkół, kieruje ofertę poszerzającą podstawową działalność szkolną do dyrektorów tych placówek, którzy z kolei w bardzo różnym stopniu informują i zachęcają do jej realizacji poszczególnych nauczycieli. Nauczyciele i pracownicy ODN podczas przeprowadzonych wywiadów i badań fokusowych nie wspominają natomiast w ogóle o współpracy z Wydziałem Kultury i Dziedzictwa UMP.

Przez pracowników ODN dobrze oceniana jest współpraca z uczelniami wyższymi – zwłaszcza z Wydziałem Edukacji Artystycznej UAP (w trakcie wywiadów wspomniano także projekt zrealizowany przez ODN

we współpracy z Instytutem Filozofii UAM). Wskazywano jednak także na utrudniony dostęp do wykładowców jako ekspertów w danej dziedzinie, a ich udział w działaniach doskonalących i podnoszeniu kompetencji jest bardzo pożądanym punktem widzenia nauczycieli:

Często jest trudne pozyskanie wykładowców... [ODN]

Właśnie jestem po rozmowach z Panią Dziekan [Wydział Edukacji Artystycznej UAP – CPE], która wręcz będzie zabiegała o to, bo są bardzo otwarci, a z tego powodu, że niż demograficzny dotarł na uczelnie [...] szukają możliwości pracy i będą bardzo otwarci na współpracę z nauczycielami, szkołami. [ODN]

Udane inicjatywy jak ta interdyscyplinarna konferencja organizowana przez Instytut Filozofii, kiedy połączyły [się] siły. To był i filozoficzny, ale także artystyczny, metodycy prowadzili zajęcia, ale także akademicy. Dla tego mogli skorzystać, właściwie takie oświećlanie się wzajemne. [ODN]

To była taka formuła, że mamy akademika i metodyka, nauczyciel dostaje wsparcie dwustronne i to się bardzo podoba, i super uzupełnia [ODN]

Nauczyciele są bardzo zainteresowani taką ofertą. Ja robię spotkania także na UAP, jest frekwencja, zainteresowanie i potrzeba. [ODN]

O innych wspólnie realizowanych przedsięwzięciach i rozwijanej współpracy można przeczytać na stronie internetowej wielkopolskiego ODN, wśród ogłoszeń znajdziemy tam na przykład konkurs skierowany do nauczycieli przedmiotów informatycznych „Informatica Alio Modo”, realizowany wspólnie przez ODN, UAM i Politechnikę Poznańską.

Perspektywa urzędów

Z rozmów z pracownikami Wydziału Kultury i Dziedzictwa UMP oraz Departamentu Kultury UMWW wyłaniają się trzy najważniejsze problemy,

¹ <http://www.poznan.pl/mim/oswiata/oddzialy/oddzial-organizacji-szkol-i-placowek-oswiatowych,122,kompetencje.html>, dostęp: 20.08.2014.

w optyce których postrzegana jest współpraca podmiotów edukacyjno-kulturowych.

Problem współpracy wewnątrz samych urzędów

Edukacja kulturalna i kulturowa, których warunki organizowania (w kontekście współpracy) są przedmiotem analiz w niniejszym rozdziale, rozpięta jest między trzema wierzchołkami: instytucjami edukacyjnymi, instytucjami kultury oraz podmiotami pozarządowymi i innymi aktorami działającymi na własną rękę. Jak była już o tym mowa wcześniej, komunikacja między nimi jest dość ograniczona. Okazuje się jednak, że „edukacja” i „kultura” są słabo skomunikowane także wewnątrz wymienionych wyżej sektorów i wewnątrz poszczególnych instytucji oraz urzędów. Wypowiedź pracownika Wydziału Kultury świadczy jednak o świadomości, że poprawa komunikacji z Wydziałem Oświaty i wypracowanie wspólnego planu działania są zarówno konieczne, jak i możliwe:

To jest też nasza wina, że z Wydziałem Oświaty nie przygotowaliśmy takiego [planu – CPE] do tej pory, dlatego te nasze działania są punktowe, to nie jest rozwiązanie systemowe [UM]

Chcieliśmy włączyć Wydział Oświaty w realizację Dni Karskiego w Muzeum Historii Polski, przesłaliśmy wszystkie materiały i czekamy na informację. [UM]

Współpraca między „edukacją” a „kulturą”

W perspektywie pracowników Wydziału Kultury i Dziedzictwa poznańskiego Urzędu Miasta współpraca urzędu oraz instytucji kultury ze szkołami jest szczątkowa, a winę za ten stan rzecz pracownicy Wydziału przypisują zwłaszcza niechęci i braku wiedzy po stronie nauczycieli, choć także – braku zainteresowania działaniami edukacyjnymi po stronie instytucji kultury.

Wydaje mi się, że idealnym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie rozwiązania systemowego obejmującego wszystkie placówki szkolne prowadzone przez Miasto Poznań, na szczeblu podstawówki – przedszkole – gimnazjum – szkoły ponadgimnazjalne. Tylko obawiam się, obserwując przez rok czas sposobu funkcjonowania tak złożonej struktury, jaką jest to miasto, to nie wiem, czy uda się wprowadzić systemowe rozwiązanie, uwzględniając to, że tam na dole w tych przedszkolach, szkołach wcale nie musimy znaleźć zwolenników, a możemy znaleźć przeciwników, bo ktoś to odbierze jako następny obowiązek. Przestałem wierzyć w misjonarzy... [UM]

Trochę takim miernikiem dla mnie zaangażowania instytucji (o teatrach tylko) w działania edukacyjne było to, kiedy kilka tygodni temu prosiłem [imię pracowniczki – CPE], żeby rozesłała do wszystkich teatrów naszych informację, ale też do NGO-sów, które projekty teatralne organizują, informację o dwóch projektach Instytutu Teatralnego [zawierających komponent edukacyjny – CPE] czyli „Teatr Polska” i „Lato w Teatrze”. To było dla mnie niemiłym zaskoczeniem, że dla większości tych naszych instytucji, one powiedziały, że przystąpią, ale ilość pytań kierowanych do nas... Przystępują do tego po raz pierwszy, mimo że te projekty funkcjonują od kilku lat. [UM]

Szansy na zmianę takiego stanu rzeczy respondenci upatrują, po pierwsze, w edukowaniu nauczycieli:

Od kilku lat organizujemy [w Jarocinie – CPE] „Wielki teatr w małym mieście junior” dlatego, że jest olbrzymie zainteresowanie szkół i przedszkoli, i wydaje nam się, że osiągnęliśmy, trochę wyedukowaliśmy tą kadrę też, i oni już wolą zapłacić za ten bilet. [...] Tym razem, za tydzień w środę będzie spektakl „Chodź na słówko” CSD, i tam dyrektor Moszkowicz przyjeżdża z tą sztuką, ale poprosiliśmy również go, żeby miał rodzaj wykładu do dyrektorów szkół i nauczycieli, żeby zaczęli odróżniać, czym jest teatr, a czym jest teatrzyk. [...] Tylko dla mnie podstawę całej edukacji kulturalnej trzeba oprzeć o system szkół, zwłaszcza,

jeśli one też miastu podlegają, ale tam najpierw trzeba przygotować kadrę do tego, żeby chciała w tym uczestniczyć. [UM]

Po drugie, we „wciąganiu” ich do działań organizowanych przez inne podmioty i wychodzeniu uczniów poza teren szkoły. Podawany jako dobry przykład, wzorcowym programem jest w tym względzie realizowana w Jarocinie „Akademia filmowa im. Piotra Łazarkiewicza”:

UM: To jest cykl 10 spotkań filmowych, jest film, pakiet dla nauczyciela, uzyskujemy raport z tego, jak te zajęcia przeprowadzono, jaki jest efekt w postaci recenzji napisanej przez dziecko, albo konkursem plastycznym...

CPE: Ta akademia, którą Pan realizował, ona siłą rzeczy funkcjonowała przez szkoły?

UM: Dzieciaki normalnie w ramach zajęć szkolnych przychodzą do kina, w którym najpierw jest wprowadzenie, później jest film.

CPE: Może to jest rozwiązanie, nie budowanie jakiejś struktury, tylko wspieranie takich działań w taki sposób?

UM: Jestem przekonany, że trudno prowadzić edukację kulturalną w ramach zajęć szkolnych w samej szkole. To musi być wyjście z budynku.

Pracownicy Wydziału Kultury i Dziedzictwa UMP dość sceptycznie podeszli natomiast do propozycji, aby intensyfikacją współpracy między edukacją kulturową zajmowali się tzw. agenci kulturalni – wyspecjalizowani pośrednicy. Powodem jest brak przekonania co do możliwości przełamania przez takie osoby niechęci i zamknięcia ze strony szkół.

CPE: Ja chciałem jeszcze prosić o ocenę takiego rozwiązania, które jest w Niemczech realizowane. Tam się pojawili na poziomie gminnym, to się nazywa Kulturagent, takie osoby, które są zatrudniane przez urzędy

gmin i ich zadaniem jest pośredniczenie między szkołami a instytucjami kultury.

UM: Na pewno jest potrzeba [...]. Tylko nie wiem, czy zanim określimy rolę tej osoby, czy nie powinniśmy rozpocząć od zbadania, z kim ten człowiek będzie miał do czynienia w tej szkole albo jak dotrzeć... W jaki sposób dotrzeć do tych, przez których ten projekt może się udać [...] Dla mnie kluczowi tutaj są nauczyciele.

Dodatkowym problemem, który musiałby być rozwiązany w przypadku wprowadzenia tego typu pośredników, jest potrzeba zastosowania nietypowego dla urzędów zadaniowego typu pracy, a także umiejętność występowania przez takie osoby z pozycji „nieurzędniczej”:

Tak, to na pewno, żeby on nie był tylko urzędnikiem, który chodzi z kwestionariuszem i odhacza. To nie musi być osoba chyba, która ma wysokie kompetencje w dziedzinie teatru czy muzyki, bo tutaj się zdajemy na tego innego partnera, czyli instytucję realizującą projekt. Na pewno musi to być osoba bardzo zdeterminowana, która nie... no bo opór łatwiej będzie przełamać w instytucji, jeśli w ogóle jest, bo z tymi instytucjami też jest różnie, natomiast dużo większy może być w szkole. Nie wiem, na ile jest tutaj możliwość zaangażowania samych dyrektorów, chociaż powinni być do tego pozyskani, no bo czasem ten nauczyciel liczy się ze zdaniem tego dyrektora. Myślę, że tutaj trzeba będzie wyłuskiwać [...]. A z drugiej strony na pewno te osoby będą wymagały wsparcia dla tych nauczycieli, żeby oni się nie poddawali presji środowiska, w którym pracują, no bo w szkole mamy do czynienia ze ściąganiem w dół: „nie wychylaj się, podnosisz poprzeczkę wszystkim”... [UM]

Co ciekawe, istnieje obszar, na którym współpraca między szkołami a instytucjami kultury i NGO, z pośredniczącym między nimi Urzędem, wydaje się w jakimś stopniu rozwijać: jest to, wedle relacji jednej z urzędniczek, oferta wakacyjna dla dzieci. Polega to jednak raczej na organizowaniu miejsc, do których można „wysłać dzieci”, niż na współpracy merytorycznej.

To jest wyjście na przykład w momencie, kiedy szkoły przygotowują zimowy czy letni wypoczynek w czasie ferii i korzystają wtedy z oferty naszych instytucji, bo my przygotowujemy 2 razy w roku spotkania z kulturą, przygotowujemy specjalne ulotki, zbieramy informację od naszych – to jest takie wydawnictwo, taka ulotka, własnymi siłami zbieramy informację od naszych instytucji, które przygotowują taką ofertę i w tej ulotce zebrane są... to są dwa działy, instytucje i NGO-sy, i taki komplet informacji jest przez nas co roku od lat przygotowywany, te informacje są w formie papierowej, przekazywane też do Wydziału Oświaty, do naszych instytucji, u nas w urzędzie cieszy się wielkim zainteresowaniem i bardzo szybko się rozchodzi to wydawnictwo, ale też jest w formie elektronicznej na stronie miasta zawieszane. Także wtedy rzeczywiście są grupowe wyjścia ze szkoły i wiemy, kiedy szkoły bardzo chętnie uczestniczą w zajęciach kulturalnych proponowanych przez nasze instytucje. [UMWW]

Współpraca między centrum i peryferiami

W trakcie wywiadu z pracownikami Departamentu Kultury UMWW nie pojawiło się zbyt wiele kwestii związanych z komunikacją i współdziałaniem pomiędzy różnymi podmiotami, w zasadzie jedyną wypowiedzią na ten temat było wskazanie na problem szerszy, silnie powiązany z metropolitarnością kultury w Polsce, z tym, że jest ona, w profesjonalnej formie, obecna przede wszystkim w dużych ośrodkach, co z kolei sprawia, iż brakuje jej poza nimi.

Brak komunikacji między światem takich superartystów i właśnie gdzieś z tymi prowincjami, tak? Dwa obce światy, każdy chce się spotkać z każdym, jak się okazuje, natomiast nic się nie dzieje, żeby ich spotkać. Czyli mamy zamknięcie prowincji w swoim obiegu. [UMWW]

Problem ten stanowi niewątpliwie istotne wyzwanie dla działań o charakterze animacyjnym, ale wiąże się też z niebezpieczeństwem kolonialnego patrzenia na prowincję, jako miejsce, w którym brakuje kultury

na wysokim poziomie i gdzie trzeba ją przywieźć. Spojrzenia, z którym wiąże się niedocenywanie tego, co prowincja sama kreuje.

Komunikacja i polityka informacyjna

Jako podstawową formę kontaktu instytucji kultury ze szkołami edukatorzy wskazują „mailing do sekretariatu”. Jest on dla nich dalece niewystarczającym sposobem nawiązywania współpracy:

Do mnie jako do nauczyciela dochodzi różnorodna oferta z instytucji kultury czy z innych szkół, powiedzmy „konkurs plastyczny” – i na tym się właściwie ta oferta kończy, czyli mailing do sekretariatu. Myślę, że tu jest sporo do zrobienia, naprawdę bardzo, bardzo dużo. Czyli odbiorca kultury i bezpośredni kontakt z instytucjami, młody człowiek jakby nie umie sobie jeszcze wyjść i poszukać... [N].

Podobne przemyślenia mają pracownicy Centrum Kultury ZAMEK, zajmujący się edukacją i poszukujący odbiorców wśród uczniów i nauczycieli. Najczęściej ich działania opierają się na wysyłaniu maili do dyrektorów i sekretariatów szkolnych. Pracownicy Zamku narzekają przy tym na brak możliwości kontaktu z samymi nauczycielami, którzy mogliby być potencjalnie zainteresowani ich ofertą:

My oczywiście mamy bazę mailingową do wszystkich szkół, to są podstawówki, gimnazja, licea, ale to są kontakty do sekretariatów, informacja często bezpośrednio nie dociera do osób najbardziej zainteresowanych, czyli samych nauczycieli. Kiedy mamy więc projekt dedykowany liceom czy gimnazjom, strasznie ciężko dotrzeć do nich. [CKZ]

Pracownicy Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu mówią także o wzajemnej nieufności i konieczności przełamywania barier komunikacyjnych, powstających w relacji ich instytucji ze szkołami. Jako główną przeszkodę, która już była wskazywana, identyfikowali brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielami. A za tym brakiem bezpośredniej komunikacji, czego nie

ukrywali pracownicy Zamku, stoi również bardzo często brak diagnozy odbiorców działań edukacyjnych, związany z niepoświęcaniem czasu na ten etap realizacji określonego przedsięwzięcia. Planowane często intuicyjnie – czy też w zgodzie z wyobrażonym i artykułowanym wizerunkiem, i programem instytucji/organizacji – działania edukacyjno-kulturowe nie zostają na etapie planowania/projektowania skonfrontowane z rzeczywistością publicznością, z realnymi możliwościami uczestniczenia w nich odbiorców.

Nauczyciele natomiast, wskazując na problemy w podjęciu wspólnych działań z instytucjami kultury i organizacjami pozarządowymi, odnoszą się w pierwszej kolejności do braku informacji na temat propozycji edukacyjnych, które w ofercie mają muzea, teatry, kina (w konsekwencji pojawia się tu konieczność bardziej rudymenarna: przełamania stereotypowego kojarzenia kina z seansem filmowym, teatru ze spektaklem, muzeum ze stałą wystawą):

Jest też taki mankament, ale myślę, że wynika to z braku informacji, więc to Centrum Praktyk Edukacyjnych powinno mieć też taką bazę informacyjną. Nauczyciele bardzo często [...] w ogóle nie mają pojęcia, że tam się dzieją jakieś rzeczy edukacyjne. [ODN]

Konsultanci i doradcy zwracają uwagę na ogólnikowość dotychczasowej i najczęstszej formy informacji o działaniach edukacyjnych – automatycznie wysyłanych przez instytucje kultury do szkół newsletterów. Brak więc dokładnych informacji na temat samych projektów: jakie nakłady (przede wszystkim czasu i pracy) wymagałoby to od szkoły (nauczycieli i uczniów).

Nauczyciele sygnalizują ponadto brak skutecznego kanału przekazywania informacji, tu przede wszystkim – na ogólniejszy problem z sekretariatami instytucji czy placówek oświatowych, w których wszelkie informacje, zaproszenia itp. kończą – niewykorzystane – swą wędrówkę:

[...] ta informacja, jeżeli jest, to jest ogólnikowa. To jest newsletter, który przynosi standardowe „zapraszamy na kolejną lekcję, kolejny cykl”. Nie ma tutaj takiego zindywidualizowanego wsparcia, ale też mamy

doświadczenie, bo gdy robiliśmy w ubiegłym roku tę wystawę taką partycypacyjną, budowaną przez nauczycieli w muzeum albo wcześniej, mówię o Holandii, a wcześniej audiodeskrypcje, to wysyłaliśmy taki zmasowany atak informacyjny do organów prowadzących, a i tak mieliśmy często świadomość, że jest to informacja, która zostaje w sekretariacie. [ODN]

Z perspektywy szkoły – brak też informacji na temat NGO-sów, które byłyby chętne do współpracy; informacji na temat ich działalności trzeba wyszukiwać, nie ma zintegrowanej platformy komunikacyjnej, dzięki której można byłoby orientować się szybciej w działalności sektora pozarządowego:

Można powiedzieć, że mamy naprawdę zdolną młodzież, tylko trzeba tak to zorganizować, żeby była informacja o tym. Państwo możecie też wspomóc w tym przepływie informacji, bo na przykład jest to też współpraca z NGO-sami i to jest bardzo cenne, z tym że my na przykład przy swoich obszarach wyszukujemy indywidualnie. Szukanie jest piękne, natomiast dużo czasu zabiera, więc gdyby była taka baza... [ODN]

Na przykład nie wiemy, ile stowarzyszeń w Poznaniu zajmuje się taką działalnością, która mnie by interesowała, bo mnie by się przydali ludzie, których bym zaprosiła na zajęcia. [ODN]

Braki w zakresie „polityki informacyjnej” określone zostały dość jasno – jako brak tego typu portalu internetowego: „potrzebne jest scentralizowanie pewnych danych”.

Odczuwa się wyraźny brak miejsca czy instytucji, które mogłyby służyć dzieleniu się informacjami, przekazywaniu doświadczeń, dyskusji, itp. (wskazano tu „zastępczą” rolę kularów, ale przede wszystkim wyrażona została pozytywna opinia na temat długofalowych form współpracy, która sprzyja rozszerzaniu się kręgu zainteresowanych edukacją kulturową osób):

A jeszcze odpowiadając na to pytanie związane z informacją, bo to jest sedno sprawy, nie ma takiego miejsca, gdzie można by się zorientować, bo ani e-poznan, ani... (no dobra, nie będę wymieniać), nie ma ogólnie takiego portalu. Dlatego mamy absurd, kiedy konferencja o podobnej tematyce, wydarzenia o podobnym zakresie lub kierowane do podobnego, mówiąc tak „elegancko”, marketingowo, targetu, odbywają się w tym samym momencie. [ODN]

To jest problem jeszcze tej skali. Mówimy o grupie pewnych pasjonatów, którzy zawsze odpowiedzą, przyjdą ci, którzy chodzą na seminaria. Ale niewątpliwie brakuje takich informacji, zresztą na tej konferencji to wyraźnie wybrzmiało, że potrzebne jest scentralizowanie pewnych danych, takie miejsce, gdzie będzie portal, takie miejsce, gdzie ten nauczyciel, który będzie poszukujący, [...] będzie wiedział, że znajdzie informacje. [ODN]

Zwrócono także uwagę na brak nawyku wśród nauczycieli i dyrektorów, aby ofertę edukacyjno-kulturową systematycznie wyszukiwać – choć sygnalizowano tu także zmianę nastawienia niektórych dyrektorów szkół. W sytuacji, w której brakuje zintegrowanej platformy komunikacyjnej, do informacji docierają jednak najczęściej tylko najaktywniejsi nauczyciele, którzy wiedzą, gdzie szukać informacji, ale nie jest to nawyk powszechny:

CPE: Ale jak mówimy o informacji, to nauczyciele nie mają takiego nawyku, żeby do Państwa się zgłaszać o poradę, informację?

ODN1: Nie, tylko ci, co chcą, to przyjdą, w obszarze idealistycznym.

ODN2: Nie. Aczkolwiek dyrektorzy mają już na przykład nawyk, albo zlecają to sekretarkom – przeglądanie wszystkich nowości, czy zagłędanie na cztery, pięć stron od samego rana, co tam jest ciekawego, nowego, co jest w nowych wydarzeniach i między innymi jest to też strona o ODN-owska, a my te najważniejsze rzeczy mamy tu zawsze albo w newsletterze.

ODN3: Teraz też facebook. Mamy sygnały, że to się okazuje być bardzo aktywnym medium, nie tylko dla najmłodszych... Natomiast, oczywiście, nie jest tak, jak pan mówi, że nauczyciel chcący zasięgnąć języka w kwestii tego, gdzie warto pójść, co warto zobaczyć, informuje się bezpośrednio u nas. Nie ma takich kanałów. To znaczy, jeżeli chce, to oczywiście zapraszamy i pomożemy, wskażemy doradcę lub jeżeli będzie się to wiązało z naszymi kompetencjami, to jak najbardziej, ale to nie jest popularne.

Modele współpracy

Najczęstsze praktyki współpracy, na jakie wskazują uczestnicy badań fokusowych, to takie, w których jednym z partnerów jest organizacja pozarządowa lub instytucja kultury. Możemy je określić jako:

- **Projekt za miejsce** – sprawna i mobilna organizacja pozarządowa poszukuje silnej infrastruktury, wypracowanej przez daną instytucję kultury do realizacji swego projektu. Organizacja korzysta z przestrzeni, sprzętu oraz przede wszystkim społecznego usieciowienia instytucji, w której realizuje swój projekt. Choć obie strony często mówią o współprodukcji w ten sposób realizowanych projektów, instytucja rzadko ingeruje w zawartość merytoryczną projektu, raczej użycza mu jedynie swoich zasobów oraz miejsca.
- **Zróbmy coś razem** – niewielka i młoda organizacja pozarządowa zwraca się do instytucji kultury z niesprecyzowanym pomysłem wspólnego działania.
- **Współpraca na zaproszenie** – instytucja kultury, realizująca projekt edukacyjny, zaprasza wybrane przez siebie organizacje pozarządowe do współpracy w całości lub części projektu.

Niezwykle rzadko udaje się współpraca polegająca na całkowitej współodpowiedzialności zaangażowanych stron za podejmowane razem przedsięwzięcie edukacyjne. Nieczęsto także wszystkie podmioty

zaangażowane we współpracę w równym stopniu uczestniczą we wszystkich etapach produkcji przedsięwzięcia.

Edukatorzy zatrudnieni w instytucjach wskazują w wymienionym wyżej kontekście na „zachłanność” współpracujących jednostek i ich „roszczeniowość”:

Bo też nam się zdarza bardzo często, że chcemy coś robić na zasadzie współpracy, a potem się okazuje, że mamy coś robić za kogoś. I to są dla mnie też zupełnie dwie różne rzeczy. [...] mój podstawowy problem we współpracy z NGO-sami jest taki, że do mnie notorycznie przychodzą ludzie i nie wiedzą, czego ode mnie chcą. To znaczy przychodzą do mnie i mówią: „zróbmy coś razem”. A ja mówię: „A co robicie?” „Coś tam”. „No, ale co byście chcieli konkretnie zrobić?” „Ale co wy robicie?” I nagle się okazuje ta sama sytuacja, czyli ktoś do mnie przychodzi i chce, nie wiem, gotowego systemu warsztatów, gotowego systemu działań. Ja mam problem z taką współpracą, bo nie wiem wtedy, gdzie jest to „współ”. [IK]

Instytucje, stowarzyszenia i tak dalej: chcą pracować tylko i wyłącznie na własne „imię” i ta współpraca jest bardzo trudna... To jest egoizm. Ja siedem lat temu przyszłam do Ośrodka i naiwnie mówiłam: „współpracujmy”, „współpracujmy”. Tylko mówię, to instytucje, zresztą organizacje pozarządowe też – jakby oczekują, żeby coś dostać, ale żeby tak współpracować, żeby jedna i druga „nazwa” były razem – to nie! Bo każdy na siebie, rywalizacja... [IK].

Zdaniem edukatorów zatrudnionych w instytucjach główną przyczyną trudności we współpracy edukacyjnej z organizacjami pozarządowymi jest charakterystyczny dla nich brak sprawdzonych i efektywnych struktur działania, niska kultura organizacyjna. W konsekwencji, wynikające z tego trudności we współpracy z wieloma NGO-sami występują w realizacji wszelkiego rodzaju projektów, nie tylko edukacyjnych. Edukatorzy określają ten styl działania jako „mało realistyczny”, „entuzjastyczny, ale niekonkretny”.

Działania i projekty edukacyjne podejmowane przez organizacje pozarządowe są często działaniami *ad hoc*, realizowanymi „przy okazji” innych wydarzeń, z przypadkowo dobranymi grupami docelowymi. Działania te nie powstają jako adresowane do poszczególnych, celowo wybranych grup, ale odwrotnie – grupy docelowe są niejako „doszywane” do zaplanowanych wcześniej wydarzeń. Wynika stąd przypadkowość wielu przedsięwzięć edukacyjnych oraz ich wyabstrahowanie z realnych potrzeb i deficytów potencjalnych grup odbiorczych na terenie Poznania.

Pracownicy instytucji kultury oraz Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli wskazują także na stosowane niekiedy rozwiązania przeciwdziałające projektom opartym na źle zaplanowanej współpracy z nierówno rozłożonym podziałem odpowiedzialności. Jednym z takich rozwiązań jest podpisywanie umów partnerskich lub porozumień przed rozpoczęciem realizacji projektu. Określają one konsekwencje wynikające z niedotrzymania obowiązków partnerskich zawartych w porozumieniu. Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli posiada dokładnie określoną strukturę realizowanych przez siebie projektów, na którą ewentualni partnerzy przed przystąpieniem do współpracy muszą przystać.

Co istotne, przez poszczególne instytucje, placówki oraz organizacje struktura projektu edukacyjnego jest traktowana autorsko. Każdy z podmiotów przyjmuje swoje własne zasady dotyczące tego, jak rozumieć porządek i organizację projektu edukacyjnego. Wiele instytucji, realizując na co dzień projekty edukacyjne, jednocześnie wyraża poważne wątpliwości co do tego, czym jest praca metodą projektu, w szczególności w dziedzinie edukacji kulturowej.

Niezależnie od obszarów, w których zawiązywana jest współpraca w zakresie edukacji kulturowej i kulturalnej, możemy wyróżnić poszczególne jej modele. Do najczęstszych modeli współpracy należą:

- długofalowa współpraca oparta na strategii partnerstwa i rozwoju,
- współpraca partnerska,
- wymiana barterowa,
- regranting.

Strategia partnerstwa i rozwoju

Długofalowe formy współpracy są konsekwentnie kontynuowane i rozwijane, jeśli podmiot organizujący działania z zakresu edukacji kulturowej stale poszerza listę swoich stałych współpracowników. Można wtedy mówić o świadomym stosowaniu strategii partnerstwa i rozwoju. W ten sposób w Poznaniu działają podmioty edukacyjne o bardzo różnorodnych statusach, od Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, po podmioty prywatne, na przykład wydawnictwa prowadzące działalność edukacyjną, jak chociażby Wydawnictwo „Zakamarki”.

Do zalet konsekwentnie rozwijanej strategii partnerstwa i rozwoju należą:

- wzajemna znajomość możliwości, metod i zasobów pomiędzy długotrwale współpracującymi ze sobą podmiotami;
- długofalowe i wspólne wypracowywanie jakości ponawianych działań edukacyjnych;
- możliwość ewaluacji i ewentualnej modyfikacji form współpracy wieloletniej;
- wypracowywanie trwałych standardów działania zamiast nerwowych, krótkoterminowych strategii *ad hoc*;
- wzajemne wsparcie oraz promocja podejmowanych przez partnerów działań;
- korzystanie z wielu wspólnych kanałów informacyjnych i kontaktowych.

Wypracowanie pozytywnych rezultatów wynikających ze strategii partnerstwa i rozwoju jest bardziej prawdopodobne w perspektywie współpracy długoterminowej. Zawijanie długotrwałej, systematycznie ponawianej współpracy może być traktowane jako rodzaj długoterminowej inwestycji z odroczonym zyskiem.

Strategie partnerstwa i rozwoju obarczone są także licznymi możliwymi trudnościami oraz uchybieniami. W modelu tym wzajemne pozycje partnerów działań edukacyjnych często są nierównoważne, dominuje

układ: **silny podmiot** + drobniejsi satelici. To silniejszy podmiot jest odpowiedzialny za ogólną strategię i plan działania, dostarcza infrastruktury i ram organizacyjnych. Często jego funkcję spełniają instytucje kultury, placówki oświatowe lub podmioty prywatne, natomiast rolę mniejszych satelitów – organizacje pozarządowe lub też samodzielnie działające podmioty: artyści, edukatorzy, szkoleniowcy, animatorzy. Podmioty silniejsze często dysponują rozbudowaną infrastrukturą instytucji oraz dużymi możliwościami organizacyjnymi i merytorycznymi, jednak potrzebują mobilności i kompetencji drobniejszych podmiotów. Tak jest w przypadku Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, który posiada ograniczone możliwości aplikacyjne:

Bardzo chętnie potrzebujemy partnera, który jest fundacją lub stowarzyszeniem. Który może aplikować o granty, do których my nie możemy startować. W projektach międzynarodowych staramy się działać w ten sposób, bo to też jest dobrze widziane [...]. To też zależy, na ile sprawnie stowarzyszenie wywiąże się z krótkiego terminu i jest na tyle mobilne, że jest w stanie te wszystkie wymogi projektu europejskiego spełnić. To wtedy tak, bardzo chętnie, bo wtedy mamy więcej punktów. [ODN]

Często jednak organizacje pozarządowe niechętnie wchodzi w tego rodzaju partnerstwa. Jako przyczyny takiego stanu rzeczy silne podmioty wskazują brak zainteresowania, woli oraz wiedzy dotyczącej oferty instytucji kulturalno-oświatowych w Poznaniu:

[...] wiele NGO-sów nie widzi takiej potrzeby, [...] nie wychodzi z inicjatywą, [...] nie przychodzi albo nie kontaktują się. [ODN]

Podobny brak inicjatywy do poszukiwania możliwości współpracy przypisywany jest poznańskim domom kultury, które, jak sądzą nasi badani, nie są zaznajomione z ofertą placówek kulturalno-oświatowych.

Często chęć zawiazania współpracy pomiędzy podmiotami wynika przede wszystkim z rozpoznania własnych ograniczeń i potrzeb. Wstępne rozpoznanie warunków i możliwości współpracy w terminach deficytów

własnych może skutkować traktowaniem potencjalnego partnera jako podmiotu jedynie uzupełniającego, a nie równego nam autora projektu, ponoszącego odpowiedzialność za całościowy przebieg działania edukacyjnego.

Współpraca oparta jedynie na uzupełnianiu własnych deficytów często prowadzi do nierównego zaangażowania podmiotów w projekt edukacyjny, nierównego wzrostu doświadczeń oraz kompetencji. Przede wszystkim współpraca taka nie rozwija wspólnie tematyzowanej świadomości warunków i możliwości działania edukacyjnego, traktowanego jako wspólne.

Współpraca partnerska

Współpraca partnerska jest dla wielu edukatorów kulturowych najbardziej pożądaną formą współpracy, a jednocześnie istotnym modelem kooperacji, typem idealnym. Niestety, badani często wskazywali na trudności w realizacji tego modelu. Współpraca partnerska może być współpracą podejmowaną na czas realizacji danego projektu edukacyjnego i – w odróżnieniu od strategii partnerstwa i rozwoju – może być współpracą jednorazową. Jej idealny przebieg powinien zakładać:

- podpisanie wspólnego porozumienia przez wszystkich partnerów przed rozpoczęciem realizacji projektu;
- zaangażowanie wszystkich partnerów w prace koncepcyjne nad zawartością merytoryczną projektu;
- jednakowe zaangażowanie oraz odpowiedzialność wszystkich partnerów za poszczególne fazy realizacji projektu;
- wspólnie realizowana przez wszystkich partnerów dokumentacja i ewaluacja projektu.

Charakter trudności w realizacji wszystkich wymienionych powyżej punktów oraz ich przyczyny opisywaliśmy szczegółowo na początku niniejszego rozdziału raportu.

Współpraca rozumiana jako wymiana barterowa

Inną często przyjmowaną formą współpracy w zakresie projektów edukacji kulturowej jest wymiana barterowa. Jako najbardziej udane barte-ry nasi badani wskazywali te wymiany, które zawiązywane były pomiędzy instytucjami kultury, placówkami oświatowymi a instytucjami kultury lub też pomiędzy wszelkiego rodzaju podmiotami prowadzącymi działalność edukacyjną a przedstawicielami biznesu. Produkty udostępniane przez partnerów biznesowych uatrakcywiają w opinii naszych badanych działania edukacyjne, a nawet komercjalizują je, jednak, jak sądzą oni – z pozytywnym skutkiem:

My się z tych wszystkich rzeczy bardzo cieszymy, i cieszymy się, że to jest tak różnorodność – że to jest od wydawnictwa, poprzez wielką korporację, do małej poznańskiej cukierni [IK].

O ile należy docenić poszukiwanie różnorodnych, progresywnych form współpracy podmiotów kulturowo-edukacyjnych z biznesem, tak jednocześnie warto zaznaczyć, że dla części badanych tego rodzaju wymiana barterowa nie może być klasyfikowana jako forma „pozyskiwania partnerów tak naprawdę” [ŚŚ], a więc jako realna, pogłębiona współpraca na rzecz doskonalenia merytorycznej jakości działań kulturowo-edukacyjnych.

Współpraca rozumiana jako regranting

Mechanizm regrantingu polega na wyłonieniu w konkursie operatora, do zadań którego należy rozdysponowanie kwoty przeznaczonej na realizację określonego zadania publicznego. W powiecie poznańskim pilotażowy program regrantingowy wdrożono wraz z rozstrzygnięciem konkursu na wsparcie przeprowadzenia zadania „Realizacja wydarzeń animujących życie kulturalne dzielnic i centrum Poznania” w lipcu 2014 roku.

Przedmiotem konkursu było wyłonienie operatora pilotażowego programu regrantingowego, którego zobowiązano do:

- organizacji cyklu szkoleń informacyjno-warsztatowych w minimalnej ilości 4 spotkań;
- opracowania systemu naboru mikrograntów w formule regrantingu na nie mniej niż 10 projektów, każdy finansowany w kwocie nie większej niż 1500 zł.

Jako operatora poznański Urząd Miasta wyłonił Stowarzyszenie Kolektyw 1a, którego zadaniem jest wytypowanie podmiotów realizujących działania w ramach programu „Miastoczynni”, wspierającego oddolne inicjatywy kulturotwórcze na terenie miasta Poznania. Termin realizacji zadania został wyznaczony do 31 grudnia 2014 roku.

Praktyka regrantingu znacząco upraszcza procedury i wymagania konkursowe – odpłatne działania kulturotwórcze mogą być realizowane z ograniczoną księgowością, bez szczegółowo przygotowanej oferty konkursowej, także przez podmioty prywatne i grupy nieformalne.

Regranting jest przez poznańskich edukatorów i działaczy kulturowych traktowany jako specyficzna forma kooperacji, często odróżniana od „klasycznej” współpracy. Dostrzegają oni wyraźną różnicę pomiędzy współpracą partnerską, opartą na podziale ról, kompetencji oraz odpowiedzialności za projekt, a regrantingiem jako formą „zlecenia”. Rola zleceńbiorcy raczej nie jest interpretowana jako partnerska wobec operatora wyłaniającego podmioty edukacyjne.

Poznańscy edukatorzy rozpoznają w konsekwencji dwie różne filozofie myślenia, na których opiera się organizacja działalności edukacyjnej. Tę, która zakłada pogłębioną, partnerską współpracę pomiędzy różnymi podmiotami, oraz filozofię „samowystarczalności i zlecenia”:

PP: *Jesteście trochę samowystarczalni...*

NGO: *Tak.*

PP: *Sami sobie zrobicie wszystko.*

NGO: *Tak.*

PP: *Bo na przykład w naszej sytuacji, [...] jeśli mówimy o działalności edukacyjnej, to dla nas podstawą jest współpraca.*

NGO: *No właśnie, to super, zaczynamy się kłócić.*

Podmioty działające w formule regrantingu są w mniejszym stopniu skłonne uważać za najistotniejszy problem współpracę partnerską. Na pierwszy plan w kontekście współpracy wysuwa się w ich doświadczeniu współpraca z Urzędem Miasta:

[...] widzę, że tutaj się totalnie różnimy, bo nasza instytucja też prowadzi działania edukacyjne, ale na zupełnie innym poziomie. Nie mamy zorganizowanych grup, żadnych umów itd., nikt nam nie nawala itd. Nasza główna współpraca, którą zauważam, to jest miasto. I tu się zaczyna problem prawdziwy: ZKZL, ZDM, po prostu tysiące różnych podpunktów miasta, które dyktują... są nie do przejścia. Szczególnie dla nas i dla artystów. [NGO]

Zwolennicy formuły regrantingu wśród poznańskich edukatorów podkreślają zaufanie, jakie samorząd pokłada w organizacjach pozarządowych jako takich, które poprzez wieloletnią działalność rozpoznały i zdiagnozowały potrzeby mieszkańców miasta:

Miasto generalnie nie orientuje się, jakie są potrzeby lokalne w dzielnicach, tak naprawdę. I oni wreszcie stwierdzili, że jedynym sposobem jest znalezienie różnych NGO-sów czy instytucji, które się już dobrze na tym znają. Bo mają diagnoz zrobionych przez lata tyle, że wiedzą, kto tam jest i gdzie są braki. [NGO]

Wśród zalet tej formuły badani wyliczają także:

- przydzielenie kompetencji w kwestii decydowania o zawartości merytorycznej realizowanych projektów organizacjom i podmiotom prowadzącym taką działalność;
- sprawdzone wzorce działania regrantingowego w Wielkiej Brytanii;
- uproszczenie skomplikowanych procedur organizowania konkursów, realizacji i rozliczania grantów, na które uskarżają się poznańscy edukatorzy i animatorzy kulturowi;

- prowadzenie działalności edukacyjnej przez edukatorów-free-lancerów.

Nie brakuje jednak także obaw związanych z wprowadzeniem formuły regrantingu do polityki kulturalnej miasta Poznania. Praktyka ta może nieść ze sobą poważne konsekwencje dla realizacji całościowej polityki kulturalnej miasta. Wśród obaw i zagrożeń możemy wyróżnić następujące:

- Promuje działania krótkoterminowe, projekty generujące koszty nie wyższe niż 1500 zł, niepozwalające na utrzymanie choćby minimalnych płac dla edukatorów, często realizowane rękami wolontariuszy i niezdolne do podejmowania problemów wymagających działań długoterminowych. Działania tego rodzaju przypominają więc raczej „działania pozorowane”: [...] *te pieniądze rozejdą się w pięć różnych instytucji. Masz środki tak pocięte, że nic z nimi nie zrobisz.* [NGO]
- Bazuje na mechanizmie społecznego usieciowienia podmiotów realizujących działania edukacyjne i kulturotwórcze. Organizator regrantingu, w tym wypadku poznański Urząd Miasta, wychodzi z założenia, że miejskie organizacje same najlepiej orientują się w potrzebach swoich odbiorców oraz w możliwościach i kompetencjach lokalnych edukatorów, a także są w stanie same organizować porządek działań edukacyjnych w powiecie. Tym samym organizator procedury regrantingowej rezygnuje z obowiązku diagnozy i ewaluacji inicjatyw edukacyjnych, pozostawiając je samym aktorom tych działań.
- Wyłoniony przez UMP operator nie musi jednak posługiwać się zasadą równości przy rozdysponowywaniu kwot na realizację działań edukacyjnych. Decyzje mogą opierać się na promowaniu działań zgodnych z jego partykularną wizją lub powielać architekturę społecznych i towarzyskich sieci, które operator zdołał w trakcie swej działalności wypracować. Formuła regrantingu nie obliguje go do świadomej zmiany tego sieciowo-społecznego uporządkowania. Operator procedury regrantingowej nie jest bowiem zobowiązany prawnie do myślenia i działania

w terminach dobrostanu całościowo pojętej polityki kulturalnej powiatu. Jego decyzje mogą potencjalnie rozwiązywać problemy współpracy organizacji edukacyjnych z UMP, ale jednocześnie mogą pogłębiać konflikty wewnątrzśrodowiskowe.

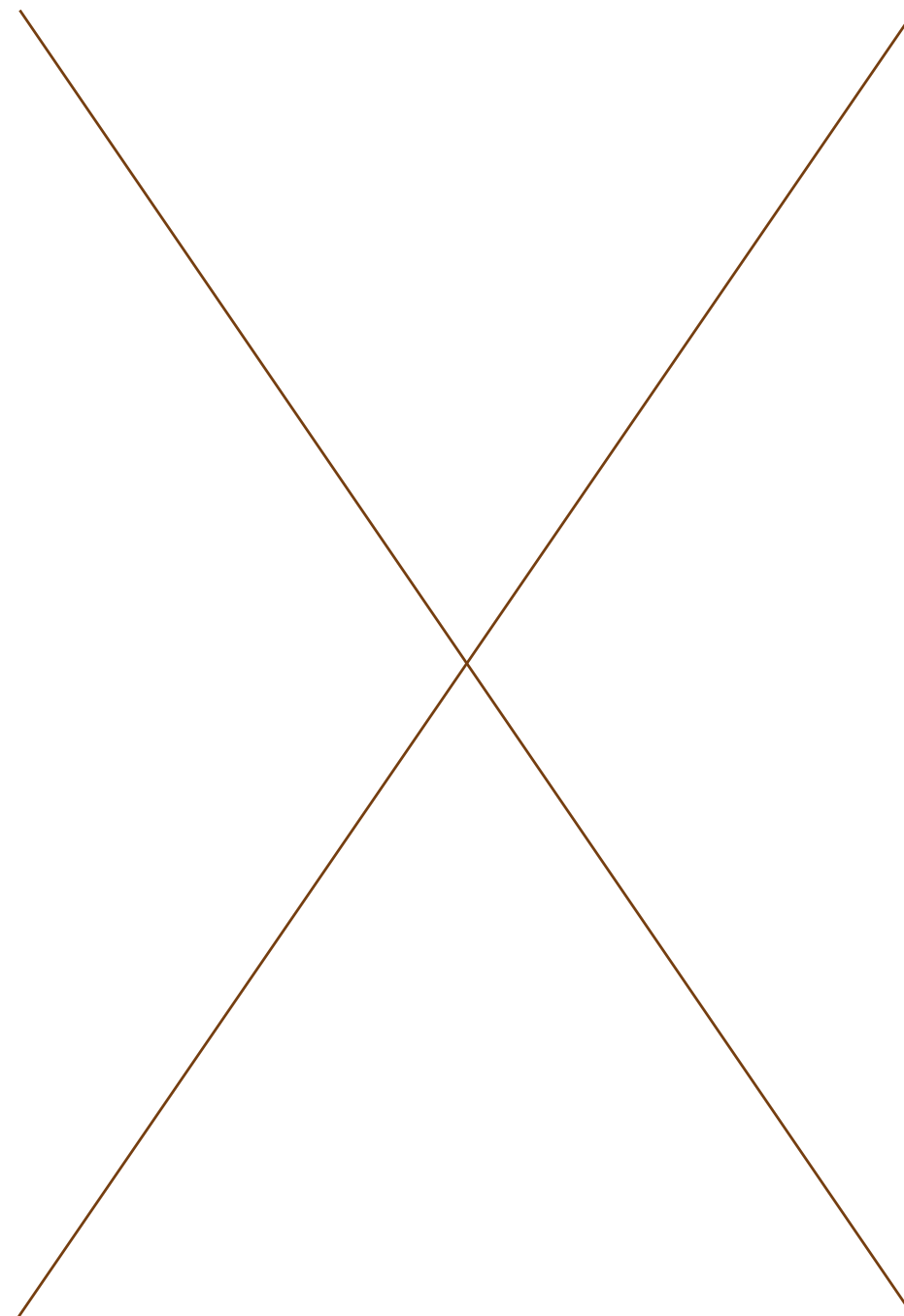
- Zmiana operatora danego zadania publicznego może skutkować brakiem kontynuacji rozpoczętych działań edukacyjnych i przyjętego kierunku rozwoju organizacji edukacji kulturalnej w powiecie. Jest to zagrożenie szczególnie istotne ze względu na specyficzny charakter działań edukacyjnych, wymagających po częstokroć długoterminowego, cierpliwego działania na rzecz społeczności lokalnych.
- W końcu, uproszczenie procedur realizacji projektów edukacyjnych niebezpiecznie ogranicza miejsce dla ich ewaluacji w kontekście przyjętego kierunku całościowej polityki kulturalnej miasta.

Konkluzja

Współpraca, która w tak wyrazisty sposób pojawiała się w wypowiedziach naszych respondentów, wydaje się kategorią niezmiernie problematyczną, niedającą się też sprowadzić do jednego poprawnego modelu. Jest postulowana niemal we wszystkich rodzajach przedsięwzięć, jednak odmienne sposoby jej rozumienia, a co za tym idzie, odmienne, wzajemne oczekiwania wobec potencjalnych partnerów – często niewyrażane wprost – sprawiają, że o *faktycznej* współpracy, już zrealizowanej (i ocenionej pozytywnie), nasi respondenci mówią rzadko. Poważnym utrudnieniem w jej nawiązywaniu, co podkreślano wielokrotnie, jest nie tylko brak czasu na wspólne planowanie działań przez potencjalnych partnerów, ale często również uwarunkowania organizacyjno-strukturalne oraz osobowościowe. Za tymi pierwszymi kryje się, z jednej strony, brak widocznych wskazówek i zachęt, wychodzących od osób decyzyjnych w danej organizacji, z drugiej – niewielka ilość formalnych udogodnień w realizowaniu kolektywnych przedsięwzięć i małe lub znikome doświadczenie w ich realizacji (łatwiej realizować działania znane, w znanym trybie). Co więcej, znaczenie ma

tutaj również organizacja pracy, zwłaszcza w przypadku instytucji kultury i szkół, w których często ze względu na mocno usystematyzowany i w całości wypełniony działaniami harmonogram zajęć – brakuje możliwości, żeby podjąć się zobowiązań, wymagających kolejnych wysiłków. Natomiast uwarunkowania osobowościowe, stojące często na przeszkodzie w realizacji działań podejmowanych wspólnie z partnerem, to przede wszystkim – wzajemne uprzedzenia i posługiwanie się stereotypami (na przykład „nauczycielom się nie chce”, a „instytucje kultury są mało otwarte”).

Do zalet działań z zakresu edukacji kulturowej, opartych na współpracy, zazwyczaj nie trzeba nikogo przekonywać. Jednak bez zmian o charakterze strukturalnym, obejmujących tak urzędy (chodzi o ich politykę wewnętrzną, a także o przygotowywane na zewnątrz oferty konkursowe czy wskazówki działań dla instytucji kultury, szkół), instytucje kultury, szkoły, jak i warunki funkcjonowania podmiotów z sektora pozarządowego – trudno będzie mówić o poprawieniu jakości współpracy między różnymi podmiotami czy nawet o jej zaistnieniu w sposób długotrwały, a nie incydentalny.



CZĘŚĆ V

**UCZESTNIK DZIAŁAŃ
ANIMACYJNYCH I EDUKACYJNYCH**

Wstęp

W tej części raportu prezentujemy wyniki analiz dotyczących uczestników działań z zakresu edukacji kulturalnej, w tym animacyjnych, realizowanych w Poznaniu. Na pierwszy rzut oka uczestnik tego rodzaju aktywności powinien zajmować centralną pozycję w ich obrębie – to przecież dla niego, w imię jego rozwoju, aktywizacji jego potencjałów są one przedsiębrane. Jak się okazało jednak w trakcie badań, to założenie wcale nie jest takie oczywiste. Przede wszystkim dlatego, że podmioty podejmujące działania animacyjno-edukacyjne niewiele wiedzą o tych, do których są one kierowane, mają ogromne problemy w rozpoznaniu ich potrzeb i oczekiwań, w identyfikacji deficytów, które miałyby w trakcie swoich przedsięwzięć niwelować, a często również z tak prozaicznymi kwestiami, jak trudność w dotarciu do tych, dla których ich oferta jest skierowana.

Strukturę tej części raportu tworzą dwie zasadnicze części – w pierwszej staramy się zidentyfikować to, kto jest w ogóle uczestnikiem działań animacyjnych i edukacyjnych, w drugiej prezentujemy to, jak widzą uczestników różne podmioty, albo te podejmujące podobne aktywności, albo te odpowiedzialne za organizację życia kulturalnego na poziomie lokalnym.

Uczestnik działań animacyjnych i edukacyjnych: kategorie i podstawowe problemy

Oferta edukacyjna podmiotów zinstytucjonalizowanych jest kierowana w pierwszym rzędzie do dzieci. Prawie wszyscy spośród badanych przez nas edukatorów narzekali jednak głównie na „brak środka”, czyli odbiorców, których określają jako dorosłych:

[...] na nasze imprezy tak trochę „skrajnie” ludzie przychodzą, czyli studenci i ludzie w takim jeszcze, można powiedzieć, młodym wieku, plus właśnie seniorzy, a brak jest dorosłych. To jest taka luka, która aż się rzuca w oczy. [NGO].

Prowadzimy szereg lekcji muzealnych – od przedszkoli, przez szkoły podstawowe, licea, gimnazja, nawet dla seniorów również. Seniorzy to jest grupa odbiorców, którzy przychodzą do nas najrzadziej, tak samo dorośli – jeśli chodzi o takie spontaniczne akcje to tutaj mamy najgorszą frekwencję [IK].

Edukacja dla dorosłych najczęściej rozumiana jest w klasyczny sposób i przyjmuje zazwyczaj formę cyklu spotkań lub wykładów. Żaden z naszych badanych nie wskazywał, na przykład, na organizację warsztatów dla dorosłych. W istocie oferta skierowana do dorosłych jest raczej uboga i klasyczna w formie. Tak jak dorośli są postrzegani przez edukatorów jako „grupa środka”, tak oferta edukacyjna dla nich jest „edukacją środka” – prowadzący tego typu zajęcia wychodzą z założenia, że dorośli powinni być odbiorcami ich najbardziej podstawowej, „żelaznej” oferty edukacyjnej, cykli wykładów otwartych, lub że w naturalny sposób edukują się poprzez uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych i nie potrzebują dodatkowej edukacji.

[...] w tym roku było dla osób generalnie dorosłych, nie mówiąc osobno o seniorach, był też taki cykl „Zanim spakuję walizkę”, to były właściwie takie 3 cykle – o Grecji, o Egipcie i jeszcze jedno dotyczące Ameryki Południowej. I tam rzeczywiście maksymalnie było 10 osób. To były takie spotkania archeologiczno-podróżnicze, z jakimś tam filmem, który towarzyszył temu wystąpieniu. No i rzeczywiście może termin może nie był zbyt dobrze trafiony (jeden czerwcowy, drugi pod koniec maja), ale frekwencja nie była zbyt duża. [IK]

Frekwencja na spotkaniach tego rodzaju, która uznawana jest przez instytucję za zadowalającą, wynosi około 20 osób. Istotnymi odbiorcami wielu działań edukacyjnych oraz kulturotwórczych są studenci, młodzi artyści oraz osoby twórcze. To do nich na przykład kieruje swoje działania jedno z poznańskich stowarzyszeń:

[...] połowa osób to są studenci Uniwersytetu Artystycznego (w tym ja), reszta osób to są studenci UAM, z różnych kierunków. Więc tak w skrócie powiem: przede wszystkim naszą misją jest wspieranie artystów, młodych artystów z Poznania, i właśnie młodych twórców, twórców w zakresie humanistyki. [NGO]

Studenci są postrzegani przez edukatorów skrajnie odmiennie: jako najmniej problematyczna grupa odbiorców ich działań – samodzielna, aktywna, inicjatywna, często rekrutująca spośród siebie wolontariuszy, albo jako grupa roszczeniowa, niechętnie angażująca się w działalność pozauniwersytecką, nie dokończająca się na własną rękę i nie poszukująca dodatkowej oferty edukacyjnej:

W ramach projektu robiłam bezpłatne szkolenie w Poznaniu ze street-workingu. W jaki sposób pozyskiwać, w jaki sposób się przedzierać, te wszystkie role w grupie itd. Dużo takich informacji praktycznych chciałam przekazać. Słuchajcie: ogłosiłam to oczywiście różnymi kanałami, żeby to do różnych grup na WSE trafiło. Trafiło. Zainteresowanie się przemieszczało, było na facebooku, mam informacje, że ileś tam osób i ileś tam otwarć było, tak więc fajnie. Po czym na szkolenie zgłosiło się osiem osób, z czego dwie tylko pracujące, nie? Ja nie wiem, parę lat temu kończyłam studia i pamiętam, że jak tylko było bezpłatne szkolenie, to ja z wywieszonym jęzorem latałam, żeby skorzystać z tego, co mi rynek daje. A w tej chwili, mam wrażenie, jak coś jest za darmo, to po prostu student nie jest zainteresowany. Moje takie poczucie. [ŚS]

Badani edukatorzy nie zaliczają studentów do odbiorców dorosłych. Dorośli to według nich osoby po 30. roku życia: „już nie student, ale jeszcze nie senior” [IK]. To także grupa wewnątrznie mocno zróżnicowana: od osób aktywnych zawodowo, poprzez aktywnych zawodowo rodziców, po rodziców w przerwie zawodowej. Wszystkie trzy wymienione kategorie dorosłych, choć odmiennie, mają pewną cechę wspólną – wymagają

„aktywizacji do edukacji kulturalnej”¹. Dorośli są traktowani przez naszych badanych jako grupa posiadająca kompetencje do uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych, ale też jako w nich nie uczestnicząca; jako prezentująca postawę niezaangażowanego wsparcia dobrych inicjatyw, określaną przez edukatorów jako „Fajne rzeczy robicie, fajnie, że je robicie, róbcie sobie, ale...”² To także grupa postrzegana przez edukatorów jako w pewnym sensie „wypalona” przesytem oferty, która docierała do niej w trakcie studiów:

Ja chyba wiem, skąd się bierze ten problem osób dorosłych. Bo oto doszliśmy do takiego czasu, że ta edukacja ekskluzywna w czasie studiów kształci nas tak, że faktycznie mamy bardzo dużo czasu i dostęp do różnych aktywności kulturowych, darmowych i niedarmowych. I przychodzi taki czas, że studia się kończą, zaczyna się praca i po prostu już się nie chce. Naprawdę. Ja to widzę po moich znajomych. Bo po prostu jesteśmy już wszyscy po studiach i naprawdę wszyscy gdzieś tam jakoś bardzo intensywnie żyli podczas tego czasu studenckiego, a teraz po prostu się nie chce. Wracają do domu po pracy. Nie interesują ich szkolenia. I ja naprawdę muszę wszystkich po prostu wyciągnąć, moich znajomych, inteligentnych ludzi, jak najbardziej, mądrych, wykształconych, ale nie chce im się już chodzić. Chodzili przez te sześć lat wszędzie, na wszystko po prostu, co było możliwe, darmowe i niedarmowe, wyjeżdżali wszędzie, a teraz już tak osiedli. I może to jest taka przyczyna lenistwa, gdzieś tam najwykleszego w świecie, że jest ten przesył...[PP].

Za najbardziej aktywną spośród różnych kategorii dorosłych badani uznają grupę rodziców małych dzieci (w szczególności dzieci w wieku 3-4 lat) – postrzeganą jako składającą się z osób edukujących się dla swoich dzieci.

1. Określenie użyte przez edukatorów, które pojawiło się podczas badań fokusowych.

2. j.w.

To jest taka grupa, która się najbardziej intensywnie angażuje. A faktycznie ci rodzice starszych dzieci, to oni jakby przeszli ten okres edukacji od tego najmniejszego dziecka, ten okres zmęczenia i w końcu znowu dochodzimy do etapu, gdzie zostawiam dziecko na warsztatach, dziękuję i idę na półtorej godziny załatwić swoje rzeczy. [PP]

Wśród dorosłych edukatorów, jako aktywnych uczestników swoich zajęć, wymieniają także grupę rodziców osób niepełnosprawnych oraz dorosłe osoby niedowidzące:

IK: U nas jest takie niesamowite szkolenie, trenerzy z Warszawy przyjechali do naszego muzeum. I tam były bardzo fajne zajęcia. Myśmy mieli rzeczywiście parę takich lekcji, gdzie zgłaszały się na przykład osoby z dziećmi niedosłyszącymi, głuchymi. Czy też osoby były u nas w muzeum niedowidzące. Rzeczywiście, to szkolenie było bardzo fajne. Teraz planujemy w związku z tym szkoleniem taki projekt, jest też w tym Kino Muza i Zamek chyba też w tym jest.

ODN: Audiodeskrypcja jest.

IK: Tak, audiodeskrypcja, był film z audiodeskrypcją w Muzie i był też pan, który robi audyty pod kątem przeglądu przestrzeni – czy ta przestrzeń jest, powiedzmy, dla osób na wózkach dostosowana. Więc też ci odbiorcy są u nas ważni. To jest może niewielka grupa, ale też się w naszym muzeum pojawiają i też chcemy ich pod tym kątem jeszcze bardziej przyciągnąć do muzeum.

Wiele podmiotów – organizacji i instytucji prowadzących działalność z zakresu edukacji kulturowej, stara się adresować ją do hybrydycznych grup odbiorczych, na przykład dzieci – rodzice, lub odwrotnie, rodzice – dzieci. Pośrednie grupy odbiorcze są naturalnie włączone w proces edukacyjny zarówno jako grupy edukowane, jak i pośredni beneficjenci działań edukacyjnych. Trudno przypisać ten model działania do jakiegoś jednego typu organizatora oferty edukacyjnej, jest on

powszechnie stosowany w instytucjach kultury, wpisujących swoje działania edukacyjne w strategię *audience development*, jak i w organizacjach pozarządowych silnie osadzonych w lokalnych społecznościach, a także w wielu świetlicach socjoterapeutycznych. Działania edukacyjne kierowane do grup hybrydycznych są także często podejmowane przez te podmioty organizujące działalność edukacyjną, które traktują różne wytwory oraz teksty kultury jako preteksty dla szeroko pojętej edukacji podejmującej problemy filozoficzne, społeczne, polityczne, międzykulturowe, itd. (zob. cz. I niniejszego raportu). Na przykład literaturę dla dzieci traktuje się w tego rodzaju działaniach jako pretekst do wspólnej rozmowy między dziećmi a dorosłymi – rodzicami, nauczycielami, edukatorami:

[...] wiemy, że ta edukacja to nie tylko dla dzieci i przez dzieci, ale bardzo nam też zależy na edukacji dorosłych, na edukacji nauczycieli, na edukacji rodziców. [PP]

Strategia docierania do hybrydycznych grup odbiorczych okazuje się najbardziej problematyczna właśnie dla działających lokalnie NGO-sów i świetlic socjoterapeutycznych, w szczególności tych, które pracują ze społecznościami marginalizowanymi, czy wymagającymi pomocy społecznej i kulturowego „wzmocnienia”:

[...] zrobiliśmy [dziewczynom] zajęcia z wizażu. W sobotę specjalnie, po południu, od 14-tej, była fryzjerka, która je od razu malowała, miały zdjęcia porobione. No po prostu cuda wianki, przebierały się. Więc mamusie w oknach siedziały. Mało tego, był plakat, że zapraszamy małe i duże kobiety. Żadna nie przyszła. [ŚS]

Choć wiele badanych przez nas instytucji oraz organizacji prowadzących zajęcia z zakresu edukacji kulturowej dysponuje stałą ofertą skierowaną do grup senioralnych, edukacja kulturalna dla seniorów okazuje się dla nich problematyczna. Seniorzy są postrzegani jako grupa aktywna, otwarta na edukację, zainteresowana, chętna do pogłębiania swojej wiedzy oraz zdobywania nowego doświadczenia, jako: „ludzie, którzy mają

totalnie czas, totalnie ochotę często i chęć poznania tego, co się aktualnie dzieje” [IK]. Jednocześnie – według rozmówców – są to grupy najslabiej uposażone, niezdolne korzystać z odpłatnych wydarzeń kulturalnych czy odpłatnych przedsięwzięć o charakterze edukacyjnym:

[...] my obserwujemy coś takiego, że na takie rzeczy, które u nas są bezpłatne, czyli takie dyskusje, premiery z legitymacją, emeryci chodzą i są. [...] Mieliśmy super spotkanie na przykład z takim państwem, człowiek przychodzi do teatru i po takiej super nowoczesnej inscenizacji mówi: ja tu chodzę trzydziesty rok, ale to mi się bardzo podobało – to to jest w ogóle coś niesamowitego. [...] Natomiast ja widzę, że na przykład w przypadku polskich seniorów zachęcenie ich do uczestnictwa w teatralnych rzeczach – jasne, związanych ze spektaklami, które trzeba było obejrzeć – to są rzeczy, na które oni po prostu nie mają pieniędzy. Moim zdaniem, to jest w przypadku seniorów duża bariera. No bo jeżeli ktoś ma 1500 emerytury na 2 osoby, to wiadomo, że nie wyda nagle 100 na bilet do teatru, jak musi kupić leki i zapłacić to wszystko. Więc dla mnie to jest w przypadku seniorów absolutnie największy problem. [IK]

Kwestia niskiego uposażenia seniorów jest postrzegana przez edukatorów jako problem systemowy, tworzący wręcz nieprzekraczalną barierę uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych dla potencjalnie najbardziej otwartej i aktywnej grupy odbiorców:

IK: [...] próbujemy na takiej zasadzie, żeby właśnie robić ulgi, darmowe spektakle – zapraszamy ich też na wiele bezpłatnych rzeczy – natomiast nie mamy takich mocy przerobowych, żeby... Mamy też w ramach akcji „Senioralni” w Poznaniu, zawsze w październiku, kilka spektakli w zniżkowej cenie właśnie dla seniorów. Natomiast sama mam też takie poczucie, że to jest kropla w morzu potrzeb i tego też nie załatwi żaden grant. Na zasadzie, że to jest już jakiś systemowy problem, którego się już nie rozwiąże pozyskaniem jednego czy drugiego grantu. To już skrzeczy rzeczywistość i ludzie, którzy mogliby spędzać u nas co drugie popołudnie, nie mogą tego ze względów finansowych.

ŚS: *To znaczy druga sprawa, przepraszam, seniorzy też się wycofują na pewnym etapie. [...] Bo jeśli finansowo nie są w stanie czemuś podostać, to nawet jeżeli ta akcja jest bezpłatna, raz kiedyś, to oni po prostu bardzo często z tego rezygnują.*

Institucje kultury, borykające się z ekonomiczną barierą dostępu do kultury dla seniorów, niekiedy starają się współpracować z organizacjami pozarządowymi zajmującymi się grupami senioralnymi lub z ośrodkami pomocy społecznej. Teatr Nowy w Poznaniu pozyskuje starsze wiekowo grupy odbiorcze poprzez Centrum Inicjatyw Senioralnych, natomiast Galeria Miejska „Arsenał” docierała do senioralnych przyszłych uczestników projektu „Lokalsi” za pośrednictwem Jeżyckiej Fundacji Senioralnej. Współpraca poznańskich organizacji pozarządowych z seniorami obarczona jest jednak także licznymi problemami. Do najważniejszych z nich należą:

- trudności z pozyskiwaniem środków na długoterminowe, animacyjne działania z konkretnymi grupami odbiorczymi;
- brak rozbudowanej struktury, form organizacji oraz zasobów kadrowych wielu organizacji pozarządowych, utrudniające „pracę w terenie” i pozyskiwanie coraz to nowych grup odbiorczych;
- brak zasobów lokalowych przeznaczonych dla seniorów – na miejsca spotkań, świetlice, społeczne domy kultury.

Status współpracy organizacji pozarządowych z grupami senioralnymi można określić jako naznaczony szczególnymi trudnościami: pozyskiwanie nowych podmiotów działań edukacyjnych w tej grupie wymaga długoterminowej pracy w terenie, dokładnego rozpoznania zasobów lokalnych w danej przestrzeni miasta, dobrej organizacji czasu oraz pomocy wolontariuszy. Tymczasem wiele spośród poznańskich organizacji pozarządowych to podmioty zatrudniające od jednego do dwóch pracowników, funkcjonujące „od grantu do grantu”, w niepełnym wymiarze czasowym. Dodatkowo dla organizacji pozarządowych dużym problemem jest niski status ekonomiczny grup senioralnych. Edukatorzy właśnie na przykładzie grup senioralnych mówią o poznańskiej edukacji kulturalnej jako

o ekskluzywnej edukacji, wykluczającej niektóre grupy odbiorcze. Ta interpretacja dostępu do edukacji kulturalnej odsłania swój szczególny sens w kontekście definiowania przez badanych pojęcia kultury. Dla wielu z nich kultura stanowi „drugą potrzebę”, jest przedmiotem zbytku i przestrzeni organizacji czasu wolnego (zob. cz. I niniejszego raportu). Może więc być rozumiana jako narzędzie społecznej dystynkcji, nie tylko w wymiarze symbolicznym, ale także ekonomicznym.

Część z nich, na przykład wymieniana już Jeżycka Fundacja Senioralna, podejmuje w ostatnim czasie próby wdrażania różnych form spółdzielczości, umożliwiające samym seniorom zdobywanie środków finansowych na działalność kulturalną. Tego rodzaju działania są jednak w powiecie poznańskim zupełnie nową, jeszcze niesprawdzoną, aczkolwiek obiecującą formą współpracy międzypokoleniowej oraz pozyskiwania środków.

Skuteczne działania edukacyjne i kulturotwórcze skierowane do grup senioralnych można przypisać organizacjom działającym lokalnie, posiadającym własną siedzibę w konkretnej dzielnicy miasta, zawiązującym różnorodne formy współpracy sąsiedzkiej oraz dobrze i długoterminowo rozpoznającym zasoby, potrzeby oraz relacje w obrębie swego najbliższego otoczenia społecznego:

NGO: *[...] jedna z najdziwniejszych sytuacji współpracy, jaka nam się przydarzyła, to była współpraca z proboszczem. Bo jesteśmy zupełnie apolityczni, w ogóle nie wchodzimy w sprawy religii, ale potrzebowaliśmy rekrutacji do projektu XXX. I długo szukaliśmy, roznosiliśmy plakaty, pukaliśmy do drzwi. Okazało się, że nie ma lepszej drogi niż pójść do proboszcza i powiedział w niedzielę o tym programie. [...] I nagle okazuje się, że ci ludzie przyszli.*

ODN: *Zjednujesz sobie środowisko poprzez rozpoznanie tego, kto w tym środowisku ma pozycję. No możemy się śmiać, zżymać, ale to jest po prostu to.*

NGO: *Ale to jest po prostu tak żywe...*

W konsekwencji dla wielu badanych przez nas edukatorów przestrzeń edukacji kulturalnej oraz sposoby jej projektowania to w istocie strategię unikania „obsługi” masowego odbiorcy i angażowanie się w działania usytuowane bardziej lokalnie:

Dla mnie barierą w kulturze, nade wszystko w kulturze, jest to, że chciałoby się robić kulturę, a robi się imprezy disco polo, bo takie są oczekiwania publiczności, które musimy zrealizować. I tutaj... Domy kultury nie powinny tego robić. [DK]

Edukatorzy wskazują także uwagę na fakt, że wolą unikać myślenia o odbiorcach swoich działań jako o „beneficjentach”. Kategoria ta przynależy – według nich – do żargonu „grantowego” i „wymusza” działanie modelowane „pod” konkretne grupy odbiorcze, narzucone ramami danego konkursu:

[...] jeśli przeprowadzasz projekt, działanie dla hipotetycznego jakiegoś odbiorcy, a na przykład tak zwanego „beneficjenta”, którego musisz pozyskać w danej, określonej grupie wiekowej, żeby spełnić kryteria do rozliczenia określonego projektu i stykasz się z tym – to otwartość jest w tym momencie bardzo pożądaną cechą [śmiech]. [NGO]

Uczestnicy działań animacyjnych i edukacyjnych z perspektywy różnych podmiotów instytucjonalnych i organizacji

Edukacja i animacja w kontekście szkoły

Z punktu widzenia konsultantów ODN i doradców metodycznych wyraźnie widać podwójne rozumienie „uczestnika” działań z zakresu edukacji kulturalnej. To po pierwsze – co ważne, a zaskakujące – nauczyciel, który potrzebuje wsparcia w zakresie edukacji kulturalnej. Potrzeba ta wynika z braku kompetencji – zwłaszcza w obszarze zjawisk kultury najnowszej (por. cz. I. niniejszego raportu). W opinii konsultantów i doradców metodycznych stereotypowe, rutynowe redukcje edukacji kulturalnej

do uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych (tu albo tzw. kultura wyższa, albo korzystanie z oferty komercyjnej) wynika właśnie z barier kompetencyjnych oraz obaw nauczycieli. Nauczyciel jako uczestnik, a nie pomysłodawca i osoba realizująca projekty z zakresu edukacji kulturalnej, pojawia się więc właśnie w kontekście niwelowania tych barier – w wywiadzie wyraźnie obecne było wskazanie, że nauczyciele coraz częściej są zainteresowani takimi formami doskonalenia (zwłaszcza z udziałem ekspertów spoza środowiska szkolnego), które dotyczą określonych dziedzin sztuki i, szerzej, kultury:

Ostatnio rozmawiałam z nauczycielkami, mówiły, że bardzo chciałyby mieć narzędzia, żeby móc rekomendować młodzieży takie wydarzenia, które są wpisane w nasze miasto, czyli Malta, Transatlantyk, Animator, ale nie takie jednoznaczne w definiowaniu i ocenianiu. W ogóle nauczyć krytyki, a nie krytykanctwa, mieć czas i możliwości, żeby pokazywać, na czym polega wartościowanie. Ani nie ma tego w kształceniu nauczycieli, generalnie w systemie, ani nie ma za bardzo pomysłu, jak to robić, więc tu jest gdzieś taki obszar, na który warto byłoby zwrócić uwagę. [ODN]

Pisaliśmy już w poprzednich rozdziałach o pewnej luce systemowej w kształceniu nauczycieli, powodującej nie tylko rzeczywiste braki kompetencji, ale też lęk przed oferowaniem uczniom pewnych treści kształcenia, umiejętności czy form działania (por. cz. I niniejszego raportu). Luka ta, o czym pisaliśmy, wywołana jest kilkoma czynnikami:

- po pierwsze tym, iż przedmioty artystyczne i wiedzę o kulturze prowadzą osoby o bardzo zróżnicowanych kompetencjach: są to na przykład nierzadko nauczyciele, którzy nie mają odpowiedniego wykształcenia w tym zakresie, a zajęcia prowadzą z konieczności uzupełnienia pensum³;

3. Mowa o tym np. w raportach z I, II, III i IV etapu oraz w raporcie końcowym z badań nad statusem muzyki i plastyki oraz zajęć artystycznych w szkołach podstawowych i gimnazjalnych po wprowadzeniu nowej podstawy programowej. Oprócz zjawiska uzupełniania pensum nauczycieli innych

- po drugie tym, iż kompetencje nauczycieli zależą w dużej mierze od tego, kiedy, gdzie oraz jakie wykształcenie zdobyli, a więc w pewnym sensie od szczęścia lub pecha trafienia na taką, a nie inną uczelnię wyższą. Powraca tu więc wątek aktualności wiedzy nauczycieli, ale także braku zintegrowanego, interdyscyplinarnego podejścia do edukacji kulturalnej, którego polski system kształcenia nauczycieli nie zapewnia. Studia edukacyjne koncentrują się raczej na wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, dydaktycznej i metodycznej, poza tym mamy nauczycieli z przygotowaniem dziedzinowym (muzyka, plastyka), brakuje natomiast międzywydziałowych, interdyscyplinarnych ośrodków doszkalających nauczycieli, zwłaszcza w zakresie zmian, jakim podlega sztuka i – szerzej – kultura najnowsza, miejsc proponujących spojrzenie na współczesne zjawiska w szerszej perspektywie kulturalnej, nieredukujących kompetencji nauczycieli tylko do tradycyjnie pojętej edukacji do sztuki. W pewnym sensie lukę tę wypełniają programy i seminaria ODN-u, ale jak wspominają sami jego pracownicy, oferta ta najczęściej trafia do wąskiego i stałego grona najbardziej aktywnych nauczycieli. Należy więc przemyśleć także kwestię skali doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie edukacji kulturalnej oraz metody aktywizowania tych spośród nich, którzy z oferty doszkalającej nie korzystają.

przedmiotów zajęciami z muzyki i plastyki, w raporcie mowa jest także o pracy w kilku szkołach jednocześnie (mała liczba godzin, poświęconych edukacji kulturalnej w szkołach). W badaniach tych, które między innymi analizują wypowiedzi nauczycieli przedmiotów artystycznych na forach internetowych, biografie nauczycieli (w oparciu o wywiady pogłębione) itd. mowa także o bardzo niskim prestiżu zawodu nauczycieli przedmiotów artystycznych, który jest istotnym czynnikiem demotywującym; o trafianiu do tego zawodu przez przypadek, przez osoby, które mają wykształcenia artystyczne, ale w szkole pracują z konieczności itp. Wspomniane badania pokazują więc wyraźnie, że szereg barier kompetencyjnych, mentalnych i trudności, które spotykają nauczyciele w tej grupie zawodowej – ma charakter systemowy, wynika z niedoceniaenia roli edukacyjnej nie przez konkretnego nauczyciela, dyrektora czy środowisko szkolne – ale jej zasadniczej marginalizacji w polskim systemie szkolnictwa w ogóle.

Paradoksalnie więc w wypowiedziach naszych rozmówców nauczyciel pojawia się w pierwszym rzędzie nie jako osoba, która może aktywnie wspierać uczestnictwo kulturalne uczniów lub aktywizować ich w dobrych projektach edukacyjnych, ale jako osoba, którą najpierw trzeba zachęcać do aktywnego uczestnictwa i poszerzania własnych kompetencji w tym zakresie. Trzeba jednak przyznać, iż zjawiskiem, które powinno napawać optymizmem, jest głód wiedzy nauczycieli, odczuwanie przez nich silnej potrzeby podnoszenia swoich kwalifikacji w kontakcie z wysokiej klasy specjalistami zajmującymi się kulturą i pochodzącymi spoza pola edukacji szkolnej.

[...] jeśli w skład wykładowców, bo nasi uczestnicy też bardzo analizują to, kto na przykład będzie prowadził zajęcia, więc jeśli poza znanym uczestnikowi składem naszej firmy pojawiają się nazwiska, które nie są w sposób ścisły związane z edukacją, a mówią coś o takim poziomie eksperckim też, związane [...] z teatrem czy z filmem, czy z działalnością wystawienniczą, czy muzealną itd., to jest to ogromny bonus na starcie takiej formy doskonalenia [...]. Zdecydowanie większa [jest – CPE] chęć udziału, czasami nawet mamy listy rezerwowe, które musimy robić. Z drugiej strony, jak analizujemy potem ankiety ewaluacyjne, to bardzo często podkreślane jest to, że mieli szansę spotkać się z taką osobą, że zajęcia bardzo zyskują na atrakcyjności [...]. [ODN]

Z drugiej strony – obraz nauczyciela jako uczestnika na przykład wydarzeń kulturalnych lub odbiorcy oferty doskonalącej nie jest jednoznaczny w oczach naszych rozmówców (o czym była już także mowa). Metodocy narzekają na przykład nie tylko na brak szerszego zainteresowania projektami, które realizowane są pod auspicjami ODN, ale także na brak nawyku konsultowania się, zasięgania opinii o projektach, na pasywność nauczycieli, którzy nierzadko liczą po prostu na gotową ofertę scenariusza lekcyjnego, a nie możliwość poszerzania swoich kompetencji. Jak wspomina jedna z naszych rozmówczyń:

Bo ja mam na przykład bardzo rzadkie takie przypadki osób, które przychodzą, żeby się poradzić. Owszem bywają, ale to nie jest częsty obraz. Nauczyciel często jest sam sobie panem, żeglarzem, okrętem, jak ja go widzę, i nawet jeśli czegoś nie wie, to nie znaczy, że koniecznie musi pytać. [ODN]

„Blokowanie się w swoich kompetencjach”, o którym wspominają doradcy metodyczni, ma swoje bardzo konkretne przejawy – na przykład wspomniany przez nich lęk do stosowania nowych mediów i rozwiązań technicznych, do aktywizującego, a nie nadawczo-odbiorczego wykorzystywania mediów audiowizualnych, wynikający z przekonania, że ich uczniowie są w tym zakresie znaczenie bardziej kompetentni:

Ja mam nauczycieli w projekcie takim międzynarodowym i jednym z elementów (wszyscy się co do tego zgodziliśmy) będzie element pracy na platformie e-learningowej, ponieważ projekt sam z natury tematu dotyczy wykorzystania multimediów. I ja rwę włosy z głowy, ponieważ aktywność nauczycieli, tych moich z projektu, na tejże platformie jest 0,1. Bardzo niechętnie podchodzą, jak pies do jeża, „bo te facebooki”, z takim ogromnym niesmakiem. [ODN]

Powyższe spostrzeżenia dają nam więc potencjalnie ważne wskazanie dla rozwiązań systemowych – konieczne jest tworzenie takich programów edukacyjnych, które adresowane są do nauczycieli. Jest to o tyle istotne, że nauczyciel jest zazwyczaj pierwszą osobą, która mediuje pomiędzy młodymi osobami a polem kultury. To od jego kompetencji, wiedzy, pomysłowości w dużej mierze zależy to, jaki charakter będą miały owe inicjacyjne relacje. Potrzeba tego rodzaju programów edukacyjnych adresowanych do nauczycieli jest o tyle istotna, że lapidarność wskazań „Podstawy programowej” w zakresie edukacji kulturowej pozostawia nauczyciela nieco samemu sobie, daje mu wolną rękę. Swoboda działań nauczyciela, jego autonomia są ogromnie istotną zdobyczą reformy systemów nauczania, ale może być ona w pełni wykorzystana, gdy nauczyciel jest osobą przygotowaną do uczestnictwa w kulturze. Tymczasem, poza

najbardziej aktywnymi *pasjonatami*, wśród nauczycieli dominuje specyficzny konformizm, polegający na wybieraniu najbardziej standardowych form edukacji kulturowej – jednorazowych wyjść do kina, muzeum lub teatru.

Jak wspomnieliśmy już wyżej, to szkoła wypełnia najczęściej, ogromnie istotną, rolę inicjatora w relacjach młodych ludzi z kulturą. Tymczasem urzeczywistnianie tej roli rodzi cały szereg problemów. Po pierwsze, w działaniach szkół, ale też rodziców i decydentów brakuje najczęściej szerokiego rozumienia edukacji kulturowej i dostrzeżenia całego szeregu kompetencji i umiejętności, jakie może ona za sobą nieść. Co więcej, takie szerokie, antropologiczne rozumienie edukacji kulturowej nie jest także widoczne w zapisach „Podstawy programowej” – o czym pisaliśmy więcej w rozdziałach poświęconych rozumieniu edukacji kulturowej. Jeszcze innym problemem, dodatkowo wzmacniającym rolę szkoły jako podstawowego ośrodka edukacji kulturowej, jest fakt, iż rodzice niemal całkowicie cedują prowadzenie tego rodzaju działań właśnie na nią i – co więcej – nie są do końca przekonani o sensowności prowadzenia tego typu form edukacyjnych. Powodem tej niechęci są nie tyle postawy rodziców, ile zazwyczaj kwestie materialne:

[...] rodzic nie mając czasu, kompetencji ani uwagi dostatecznej, nie zajmuje się tą edukacją [...]. [ODN]

Ja myślę, że od strony materialnej, jeśli jakaś aktywność wiąże się z przyniesieniem 2 zł, to to już jest kłopot. [ODN]

Problemem jest jednak również to, co można było określić jako klienckie nastawienie rodziców wobec szkoły. Wątek ten był przedmiotem wypowiedzi zarówno kuratora oświaty, jak i organizatorów kultury podczas – zorganizowanej przez nas – debaty w listopadzie 2013 roku⁴.

4. Por. np. wypowiedzi E. Walkowiak oraz R. Kaźmierczaka w debacie: *Warunki działania. Debata*, [w:] *Edukacja kulturowa. Poręcznik*, red. A. Skórzyńska, R. Koschany, CPE – CK ZAMEK, Poznań 2014, ss. 89; 107-108.

Respondenci, podejmując wątek uczestnictwa uczniów w różnych formach edukacji kulturowej, zwracali również uwagę na jego ekonomiczny wymiar, który może stanowić istotną barierę w placówkach położonych poza dużymi ośrodkami miejskimi i w przypadku dzieci pochodzących ze środowisk gorzej sytuowanych:

Ja pracuję w takiej szkole, gdzie bardzo duża część rodziców żyje z pomocy socjalnej itp., gdzie dziecko w niczym praktycznie nie może uczestniczyć. To nie jest już kwestia wyboru na jaki film pójdzie, tylko czy w ogóle. [ODN]

Innym problemem, na który zwracali uwagę rozmówcy, to fakt, iż dla uczniów aktywności, które proponują im nauczyciele, są z definicji traktowane jest jako mniej atrakcyjne, niż ich pozaszkolne, rówieśnicze formy spędzania czasu, a także, iż wciąż pokutuje stereotyp, zgodnie z którym to, co proponuje szkoła, musi być nudne, sztamkowe, mało przydatne. Nauczyciele konkurują też z silnie dystrakcyjnymi, niezwykle różnorodnymi formami rozrywki, których dostarczają nowe media. Przewaga tych ostatnich nad ofertą szkolną jest wzmacniana też przez fakt, iż te pierwsze wymagają minimalnego wysiłku ze strony uczniów, są bezpłatne i na wyciągnięcie ręki, dostępne w każdym miejscu i czasie:

Dla uczniów szkoła jest jednak ciągle betonem, ja znam taki przypadek koleżanki, która próbuje wprowadzać warsztaty pisanie i wprowadziła blog, i nie może nagonić kijem do blogowania, chociaż wie dokładnie, że każdy ma bloga, i oni między sobą gdzieś tam wymieniają. Albo jest pilna uczennica, która regularnie te wpisy ma takim „formalnym” językiem, albo są takie schematy/stereotypy myślowe, że „szkoła jest betonowa, więc po co?” [ODN]

Tego rodzaju bariery trudno jest przełamywać, bo jak pokazaliśmy w poprzednich częściach raportu, nauczyciel nie znajduje tu wsparcia w „Podstawie programowej” (w której wciąż więcej jest odniesień do „tańców i pieśni narodowych”, dziedzinowego ujmowania sztuki, historii kultury

i dziedzictwa, niż do form, które są współczesnemu dziecku bliższe i są dla niego bardziej atrakcyjne). Nie pomagają też obawy i braki kompetencyjne nauczycieli w tym zakresie, którzy chętniej wybiorą akademię lub wizytę w kinie, niż warsztaty filmowe, z obawy, że do udziału w tych ostatnich nie mają wystarczającego przygotowania. Obraz szkoły jako proponującej schematyczne, „sztamkowe” rozwiązania pojawia się także w wypowiedziach reprezentantów środowiska organizacji pozarządowych i instytucji kultury. Jest to jednak również nierzadko obraz wynikający ze stereotypowego myślenia, nie tylko niepotwierdzony doświadczeniami dobrej współpracy, ale w gruncie rzeczy kreujący niechęć wobec niej.

To zatem kolejne wskazanie dla nas. Chociaż oba środowiska – i „edukacyjne”, i „kulturalne” – pracują często z tymi samymi kategoriami uczestników (dzieci, młodzież szkolna), to bariery związane z narosłymi stereotypami i uprzedzeniami powodują, że bardzo trudno o współpracę, o koordynację tego typu działań czy o wymianę doświadczeń.

Uczestnicy działań animacyjnych i edukacyjnych – perspektywa NGO

Ofertą alternatywną wobec tej proponowanej przez szkołę czy przedszkole są dziś, coraz bardziej popularne, warsztaty i projekty organizowane przez organizacje pozarządowe, ale też przez podmioty prywatne, zajmujące się edukacją i animacją kulturową. Od kilku lat w Poznaniu można zaobserwować spore zainteresowanie podmiotów trzeciego sektora i sektora prywatnego właśnie ofertą kierowaną do dzieci i młodzieży.

Co ciekawe – a o czym wspominaliśmy z rozdziale poświęconym formom współpracy i komunikacji między sektorami – oferta organizacji pozarządowych jest tą, z której szkoły korzystają stosunkowo najrzadziej. Najmniejsza jest bowiem wiedza, zarówno pracowników ODN, jak i po prostu nauczycieli, na temat tego, co w tej sferze się dzieje. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy może być, wskazywany przez nas wcześniej, brak dobrych źródeł informacji – wiedza na temat działalności poznańskich NGO jest rozproszona albo trudno dostępna. Drugą jednak nastawienie – nierzadko stereotypowe – niezależnych animatorów do działań edukacyjnych, podejmowanych w oficjalnym systemie szkolnictwa i, deklarowana

przez nich wprost, chęć działania w innym trybie niż ten utożsamiany przez nich z edukacją szkolną (a nawet w innych przestrzeniach, nie kojarzących się uczestnikom z domem kultury lub szkołą). Potwierdza to wypowiedź reprezentanta organizacji pozarządowej z prowadzonych przez nas badań fokusowych:

[...] edukacja i kultura jest często gdzieś tam przeciągana w ten rejon szkolno-„emdekowy” i jeżeli jakieś działania się dzieją poza tą specyfiką, to już częściej mówi się o tym, że to jest bardziej „kultura” niż „edukacja”. Bo edukacja to musi być w jakiś sposób związana ze sferą nauczania, tak dość schematycznie rozumianego. A ja działałam w tego typu środowisku, gdzie [...] edukujemy kulturalnie przez działalność klubokawiarni i tego typu miejsc, które inicjują różne działania... [NGO]

Tworzenie alternatywnej propozycji dla „schematycznie rozumianego”, szkolnego edukowania jako swój główny cel wskazywali także przedstawiciele organizacji pozarządowej, z którymi rozmawialiśmy. Podstawowym zadaniem realizowanych przez siebie od kilku lat warsztatów dla dzieci (przeważnie między 4 a 7 rokiem życia, choć organizacja ta ma też ofertę dla starszych dzieci i młodzieży) wskazywali stwarzanie warunków „przygotowanej swobody” – sytuacji animacyjnej, w ramach której dzieci wraz z rodzicami mogą działać twórczo i bez sztywnego schematu postępowania, utożsamianego przez naszych rozmówców właśnie z warunkami współczesnej edukacji szkolnej. Warto jednak zwrócić uwagę, iż traktowanie szkoły jako negatywnego punktu odniesienia, prowadzi często do dezynwoltury, uzasadnia, częsty w przypadku edukatorów i animatorów kulturowych III sektora, warsztatowy tryb pracy, który nierzadko – o czym już wspominaliśmy – nie opiera się na zastosowaniu żadnej określonej metodyki (por. cz. II niniejszego raportu). Niemniej to tworzenie swobodnej przestrzeni kreacji wydaje się najważniejszym celem edukatorów wobec uczestników ich zajęć:

[...] przy dzisiejszym pędzie życia, i przy takiej „strukturalizacji”, że dziecko od najmłodszego pakowane jest w milion różnych „skillsów”,

w nabywanie umiejętności różnego rodzaju, pakowanie tego rozwoju. To jest paradoks – rozwijamy nasze dzieci, ale to już tak bardzo je „rozwijamy”, że nie zostawiamy im przestrzeni, żeby się same rozwinęły... To jest ta przestrzeń, w której, w bezpiecznych warunkach, mogą robić co chcą, na co wpadną, a naszą rolą jest ich jakoś tam kierować w tę stronę. [NGO]

Konieczność kreowania tego rodzaju przestrzeni wydaje się naszym rozmówcom o tyle uzasadniona, że traktują ją jako swoiste remedium na opresyjny charakter edukacji o charakterze formalnym:

[...] [okazało się] że to jest jedyne miejsce, w którym ona [uczestniczka zajęć – CPE] czuje się na tyle bezpiecznie, że zaczyna w ogóle coś robić, zaczyna rozmawiać z innymi dziećmi, bo w przedszkolu jest wycofana. [...] A tutaj dostała miejsce, gdzie może zrobić co chce, może się pomylić, a my akceptujemy to, co ona robi, nic jej nie nakazujemy. Dajemy sygnał, odpalamy jakiś proces, dajemy im przestrzeń do tego, żeby sobie działały. [NGO]

Abstrahując od opisywanej wyżej sytuacji, warto zauważyć, iż wypowiedź ta pokazuje jednak również pewne wyobrażenia, jakie animatorzy mają o przedszkolnej czy szkolnej sytuacji edukacyjnej. Praca projektowa, warsztatowa, którą realizują nasi rozmówcy, ma jednak także swoje mankamenty – najważniejszym z nich jest to, że w odróżnieniu od stałej działalności domów kultury, przedszkoli i szkół, jest realizowana w trybie projektowym (od grantu do grantu) i charakteryzuje się pewną nieregularnością. Warsztaty organizowane przez naszych rozmówców odbywają się wprawdzie cyklicznie w małych grupach, ale grupy te mają zmienny skład. Zdarzają się uczestnicy, którzy wracają na kolejne warsztaty lub kontynuują uczestnictwo w kolejnych latach i innych grupach wiekowych, stała praca z jedną grupą jest jednak w trybie projektowym utrudniona. Warsztaty odbywają się raz w miesiącu, również w wakacje, ale nie codziennie – a w tych okolicznościach trudno jest zbudować stałą grupę uczestników, zwłaszcza jeżeli są to mniejsze dzieci:

CPE: *A nie myśleliście o tym, żeby robić cykle warsztatów dla konkretnej grupy dzieci?*

NGO1: *To jest trudne do zrealizowania tak naprawdę.*

NGO2: *To jest trudne, bo dzieciaki są często chore, i jak zakładasz sobie, że pracujesz z grupą, która się powtarza, to okazuje się, że się nie powtarza, trójka jest chora, ktoś tam wyjeżdża...*

NGO1: *Takie rzeczy robimy ze starszymi.*

NGO2: *Zdarza się, ale też naprawdę rzadko. Wiesz co, bo to jest trudne organizacyjnie – i myślę, że to dlatego.*

Jako propozycja edukacyjna, warsztat animacyjny realizowany w trybie projektowym jest więc raczej uzupełnieniem, niż alternatywą dla edukacji formalnej. Jest to ważne wskazanie wobec deklaracji naszych rozmówców, że jednym z najważniejszych elementów warsztatowej pracy animacyjnej jest proces. Na pytanie o cel swoich działań nasi rozmówcy odpowiadają w sposób następujący:

Myślę, że to szeroki cel: rozwój dziecka. Myślę, że bardzo ważne jest dla nas właśnie wspieranie funkcjonowania w grupie. [NGO]

Dlatego najważniejsza jest w tych warsztatach praca „na procesie” [...] – jeśli coś się dzieje podczas warsztatu, to reagujemy na to od razu i możemy nawet zmienić, po szybkiej konsultacji, przebieg warsztatu. [NGO]

Widoczny jest tu paradoks pracy animacyjnej w III sektorze i sprzeczność, której, jak się okazuje, często nie dostrzegają sami animatorzy. Szerzej omawiamy ten problem w rozdziale poświęconym metodom pracy (por. cz. II niniejszego raportu). Z jednej strony bowiem, praca animatorów kulturowych zakłada rzeczywiście realizację długotrwałego procesu,

z drugiej zaś – grantowo-projektowa norma realizacji podobnych działań w zasadzie uniemożliwia urzeczywistnienie tego celu. Dodatkowo warsztat (podobnie zresztą jak projekt i proces) jako elementy pracy animacyjnej rozumiane są często bardzo ogólnikowo, wyjaśnienia ich celów i wpisanych w nie metod są enigmatyczne, a animatorzy nierzadko nie dostrzegają sprzeczności między założonymi celami a sposobami ich realizacji od strony metodycznej właśnie. Hasło proces częściej dotyczy więc, jak się wydaje, pracy podczas jednego warsztatu, niż cyklu czy projektu, nie mówiąc już o długotrwałym procesie edukacyjno-wychowawczym. Co ciekawe, nasi rozmówcy w odpowiedzi na pytanie o najczęstsze błędy w pracy animacyjnej i edukacyjnej w trzecim sektorze dostrzegają ten problem, choć nie zawsze potrafią go dostrzec we własnych działaniach:

Część jest takich... nie wiem, jak to nazwać, no, nie płytkich, ale takich powierzchownych; „zrobmy coś, będzie fajnie”.[...] Ja też zwracam uwagę na organizację wydarzenia, bo sama też się tym zajmuję, i czasami ta organizacja jest dosyć kiepska [...]. [NGO]

Przywołujemy ten wątek właśnie w tej części raportu nieprzypadkowo: decyduje on bowiem o specyficznym dla warsztatów animacyjnych, organizowanych przez NGO, typie uczestnictwa. Ma ono często charakter jednorazowy, „eventowy”, jest udziałem w konkretnym przedsięwzięciu, a nie w długoterminowym procesie rozwoju i nabywania określonych umiejętności. To potencjalnie ważna wskazówka w kontekście współpracy między szkołą, domem kultury a NGO: dla tych pierwszych charakterystyczna jest bowiem systematyczna praca z konkretną grupą uczestników, zaś dla organizacji pozarządowej często atrakcyjne, oryginalne, pozbawione rutyny formy działania, ale o jednorazowym charakterze. Co ciekawe, w kontekście swojej współpracy z innymi grupami wiekowymi, z młodzieżą szkolną na przykład, nasi rozmówcy wspominają właśnie o stałej współpracy z placówkami oświatowymi lub ośrodkami kultury:

Pięć albo cztery projekty robimy z dziećmi ze szkoły [...]. Z nimi to jest też fajne, że pracujemy regularnie. Ta grupa z każdym projektem

troszeczkę się zmienia – część młodzieży kończy szkołę, część nie może, bo ma maturę albo coś, więc dochodzą nowe osoby, ale jest to taka w miarę stała grupa i to jest też fajne, bo my widzimy, jak się zmieniają, rozwijają, co się dzieje. [NGO]

A to, co ja mówiłam o pracy ze starszymi grupami, to mam na myśli inne nasze projekty, gdzie jest zorganizowana grupa, to zwykle jest raczej gimnazjum i liceum, gdzie jest łatwiej skorzystać z tej struktury – czyli że mamy grupę, z którą łatwiej jest się umówić na ileś spotkań. Wtedy możemy się z nimi zapoznać, ale też stworzyć indywidualny program dla nich. [NGO]

Innym ważnym problemem działań animacyjnych i edukacyjnych organizacji pozarządowych jest trudność w udzieleniu odpowiedzi na pytanie o to, skąd czerpią wiedzę na temat uczestników swoich działań:

Nie ma tak naprawdę takiego „szampowego” wzorca na to. Zdobywałyśmy wiedzę tak naprawdę rozmawiając dużo z rodzicami i z samymi dziećmi. Też przy konstruowaniu warsztatów niezwykle ważny jest ten moment wejścia w warsztaty, ten początek. [NGO]

Trudno jest to chyba zrobić. Mogę ci podać grupę wiekową, nasza dominująca grupa wiekowa to jest tak 4-6, 4-7, najwięcej dzieci w tym wieku do nas przychodzi, mimo że mamy też ofertę dla starszych dzieci i ją reklamujemy. [NGO]

Jest też tak, że czasem już wiemy, kto się do nas zapisuje, już kilkakrotnie u nas byli, że są jakieś rodzeństwa, dzieci, które [...] wymagają trochę więcej czasu, żeby im poświęcić na warsztacie, staramy się to brać pod uwagę przy przygotowaniu warsztatu: jakiego rodzaju grupę mamy. Ale to potem – to źle brzmi na potrzeby badań – ale potem to jest już kwestia bieżącej obserwacji, co się wydarza w danym momencie...[NGO]

A dlaczego to źle brzmi? [CPE]

W takim sensie, że to jest trudne do scharakteryzowania, opisanie, natomiast po tych latach już wiemy mniej więcej, że na przykład rodzeństwo z taką lub inną różnicą wieku – że często zdarzają się podobne problemy, zdarzają się przypadki, które przypominają nam inne dzieci, które u nas już były, coś tam się udało rozwiązać, a czasami się nie udaje. [NGO]

Realizacji projektu nie poprzedza więc zdobywanie pogłębionej wiedzy o uczestnikach. Diagnoza grupy jest w zasadzie elementem samego działania edukacyjnego – bieżącej obserwacji dotyczącej możliwości i potrzeb uczestników określonego warsztatu. To rozwiązanie, dobre dla animatorów ze sporym doświadczeniem w pracy z określoną grupą wiekową i społeczną, trudne jest do urzeczywistnienia, jeśli inicjuje się nowe działania i projekty. Nasi rozmówcy wyraźnie więc zwracają uwagę na wiedzę pochodzącą z obserwacji, którą gromadzą w trakcie pracy. Tu także jednak wraca wątek działania długoterminowego, procesualnego. Gromadzenie wiedzy i doświadczeń oraz próba budowania własnej, stałej grupy odbiorców, którzy na kolejne warsztaty wracają – są czynnikami, które w wydatny sposób ułatwiają pracę i czynią ją bardziej efektywną.

Te młodsze dzieci, które do nas przychodziły, teraz przechodzą też do następnej grupy [wiekowej]. [NGO]

Czyli to jest ten wiek. Nie wiem dlaczego, ale trudniej było nam znaleźć na początku dzieci do tych starszych grup, teraz [...] one przechodzą, czyli są już tak jakby „nasze”. [NGO]

Nasi rozmówcy wyraźnie zaznaczają, że w projekcie adresowanym do dzieci najłatwiej jest dotrzeć do tych w wieku przedszkolnym. Starsze dzieci, biorące udział w tym projekcie to, jak pokazują wypowiedzi powyżej, przeważnie te, które uczestniczyły w poprzednich edycjach warsztatów:

Może to jest też tak, że na tych portalach dziecięcych, na których się reklamujemy, rodzice tych młodszych dzieci szukają jakiejś oferty, bo potem, jak się zaczyna szkoła, to więcej się dzieje. [NGO]

Zwraca więc uwagę fakt potwierdzający nieco wypowiedzi nauczycieli-konsultantów – o cedowaniu rodziców starszych dzieci obowiązków związanych z ich edukacją kulturową na szkołę, ale także o przeciążeniu dzieci pracą, które powoduje, że „mają mniej czasu przy różnego rodzaju obowiązkach w szkole” [NGO]. Nie mniej istotny jest jednak w tym wypadku sposób docierania do uczestników za pomocą „portali dziecięcych” – odwiedzanych przeważnie przez rodziców młodszych dzieci.

Kolejną kwestią, podnoszoną przez uczestników wywiadu, związaną z grupą odbiorców projektów „NGO-sowych”, jest także czynnik ekonomiczny:

Ale jest też tak, że jak mamy dotowane warsztaty i one są darmowe, to jeśli rodzice mają kilkoro dzieci, to jest im łatwiej przyjść na takie warsztaty z całą swoją ferajną, wiedząc, że każde z tych dzieci znajdzie coś tam dla siebie. [NGO]

Mamy część dzieci, które przychodzą na warsztaty dotowane, bo nie mają kasy, żeby chodzić na płatne, tym bardziej jak rodzice mają kilkoro dzieci, więc to też rys charakteryzujący naszych odbiorców. Ale są też rodzice, którzy bez problemów mogliby sobie pozwolić na to, żeby za te warsztaty zapłacić. [NGO]

To także jeden z elementów charakteryzujących podobne działania w sektorze pozarządowym – organizacja, z której reprezentantami rozmawialiśmy, realizuje także warsztaty płatne, ale systematycznie pozyskuje dotacje z Urzędu Miejskiego i Ministerstwa Kultury właśnie po to, aby umożliwić udział w nich tych dzieci i rodziców, którzy nie mogą korzystać z bogatego rynku usług komercyjnych. Nasi rozmówcy zwracają także uwagę, że na projekty adresowane do najmłodszych grup odbiorców jest

dziś stosunkowo łatwo otrzymać dotację, a ta z kolei zapewnia bardziej stabilne, organizacyjne warunki działania:

Jeśli chodzi o projekty dziecięce i o granty na nie – jest na pewno dużo łatwiej poruszać się w tej przestrzeni, bo na działania dziecięce jest dużo łatwiej dostać grant. A jeśli się ma grant, to łatwiej jest takie warsztaty robić, bo nie trzeba się przejmować stroną finansową tego. W przypadku warsztatów biletowanych nigdy nie wie się, co się stanie. [NGO]

Jak zwracają uwagę nasi rozmówcy, realizowany przez nich projekt nie opiera się na docieraniu do uczestników w sposób systematyczny, na szeroką skalę:

[...] to nie jest ten typ warsztatów, gdzie my wychodzimy, pozyskujemy i bardzo mocno zachęcamy ludzi. [NGO]

Promocja projektu odbywa się przez portale dla rodziców, informacje na stronach internetowych, dzięki poczcie pantoflowej. Nie ma trudności w rekrutacji uczestników na warsztaty tą drogą:

Raczej jest tak, że mamy wszystkie miejsca zapełnione i musimy odmawiać osobom, które są zainteresowane. [NGO]

Powoduje to jednak, że projekt trafia do bardzo określonej grupy rodziców – do osób, które są przyzwyczajone do uczestnictwa z dzieckiem w różnych formach aktywności na co dzień, korzystają z oferty instytucji kultury czy z oferty animacyjnej organizacji pozarządowych, mają nawyk szukania informacji na ten temat:

Zazwyczaj to są ludzie, którzy gdzieś chodzą i coś robią z dziećmi. To są dzieci, które mają różne zajęcia, chodzą do muzeum, na wystawy, do teatru. Więc w tych projektach to są raczej ludzie, którzy się interesują i szukają. [NGO]

[...] zdarzają się takie pojedyncze przypadki, że ktoś kogoś ściągnął, powiedział „może byś przyszła/przyszedł ze swoim dzieckiem”. Widać zresztą tę różnicę – że to jest dziecko, które za bardzo się nie pojawia, jest zazwyczaj trochę bardziej wystraszone i niepewne tych sytuacji. [NGO]

O takim sprofilowaniu warsztatu – na zorientowanych rodziców, którzy są aktywnymi uczestnikami działań edukacyjno-kulturowych – decyduje także specyfika samego warsztatu, fakt, że polega on na współpracy rodziców i dzieci. Rodzice nie są biernymi obserwatorami, a aktywnymi uczestnikami wszystkich działań, które się tu proponuje. Nasi rozmówcy zwracają uwagę na dwa podstawowe powody, dla których oferta kierowana do tej grupy uczestników – młodych rodziców z dziećmi – jest dzisiaj atrakcyjna. Po pierwsze to fakt, że sam rodzic może brać aktywny udział w warsztacie i sam także dobrze bawi się w jego trakcie:

Z jednej strony myślałyśmy sobie tak, żeby rodzina miała czas i przestrzeń, żeby działać razem, żeby dzieci mogły się uczyć od rodziców, żeby mogli aktywnie spędzić sobie razem czas. To jeden cel, myślę, że najważniejszy. A drugi – żeby rodzice też mogli sobie podzielać, co bardzo lubią, i trochę cofnąć się do dzieciństwa, porobić coś fajnego. Często jest tak, że na warsztatach dla dzieci rodzice są wypraszeni albo niemile widziani. [NGO]

Ale są tu też trochę „odrodziczeni”, że tak powiem, bo są w takiej samej relacji z nami, jak dzieci. Trochę zdjęty jest z nich ten taki „karb” rodzicielstwa... że muszą odpowiadać za to, co robi ich dziecko. To jest wspólna zabawa, w której możemy odnaleźć inne relacje pomiędzy nami jako rodziną. [NGO]

Warsztat jest więc formą spędzania czasu wolnego, wytwarza także warunki, w których rodzice mogą bawić się ze swoimi dziećmi, podejmować różnorodne działania. Zorganizowany charakter warsztatów – to, że odbywają się w grupie – decyduje jednak o tym, że rodzice poszukują takiej

oferty, w której, przynajmniej od strony organizacyjnej, sami nie muszą stwarzać warunków do zabawy. Jest to grupa nieformalna – inna niż klasa czy grupa przedszkolna, ale jednocześnie organizacyjnie „powołana do życia” na chwilę przez animatorów, niejako „gotowa” z punktu widzenia rodzica:

Ale też dodatkowym aspektem pozytywnym tego, że są to warsztaty zorganizowane jest to, że jest grupa. Że dziecko ma szansę sobie w tej grupie zaistnieć. No bo jak organizujesz swojemu dziecku jakieś atrakcje, to wiadomo, że może jedno czy dwoje dzieci się pojawi, jakoś to zorganizujesz, ale to jest trudne. A tutaj przychodzisz i jest grupa dzieci, w której twoje dziecko jakoś tam buduje sobie relacje. [NGO]

Dzisiaj mało jest takich środowisk, gdzie dzieci wychowują się razem na podwórku, trochę zaczyna się do tego wracać, są takie organizacje, ale mimo wszystko – mamy taki „skomputeryzowany” świat, który trochę odejmuje nam to dzieciństwo, które my jeszcze pamiętamy, z jego wadami i zaletami – ale jednak właśnie ta taka „społeczność dziecięca”... [NGO]

Animatorzy pracujący w organizacjach pozarządowych trafiają tu więc na pewną niszę – projekty tego typu bywają alternatywną dla komercyjnych usług czasu wolnego, ponieważ oparte są na autorskich koncepcjach, przeważnie wiążą zabawę z nabywaniem określonych umiejętności, umożliwiają kontakt z różnymi dziedzinami sztuki (literatura dla dzieci, teatr, sztuki plastyczne), ekspresję twórczą, są kameralne, nie są tak silnie sformalizowane jak zajęcia szkolne czy przedszkolne. Z drugiej strony – podobnie jak dzisiejsza oferta komercyjna – wychodzą naprzeciw potrzebom współczesnego rodzica, któremu coraz trudniej jest zaplanować i zorganizować czas wolny własnemu dziecku i przerzuca ten obowiązek na inne, instytucjonalne podmioty. Co istotne: warsztaty organizowane przez NGO cieszą się głównie zainteresowaniem wśród tych rodziców, którzy, z powodu wieku, dostępu do źródeł informacji, uświadomionych potrzeb, preferencji, kompetencji oraz dzięki funkcjonowaniu w konkretnych środowiskach,

mają dobrą orientację w działalności animacyjnej organizacji pozarządowych w Poznaniu. W konsekwencji więc oferta edukacyjna tego rodzaju może reprodukcować istniejące nierówności. Animowani i edukowani są ci, którzy tego najmniej potrzebują, bo żyją w rodzinach aktywnie uczestniczących w wydarzeniach kulturalnych, uprzywilejowanych pod względem kapitału ekonomicznego i kulturowego. Ważnym wskazaniem jest więc znajdowanie sposobów, by przyciągać również tych, którzy nie wiedzą, że podobne formy zajęć mogłyby się im na cokolwiek przydać, jak i tych, którzy funkcjonują poza sieciami społecznymi, w których upowszechniana jest wiedza na temat tych form animacji i edukacji.

Uczestnicy zajęć animacyjnych i edukacyjnych – perspektywa instytucji kultury

Pracownicy Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu, wypowiadając się o uczestnikach zajęć animacyjnych i edukacyjnych obecnych w tej instytucji, wskazują na brak diagnozy poprzedzającej tego typu ofertę. W rezultacie potencjalni odbiorcy działań edukacyjnych są identyfikowani czysto intuicyjnie, poprzez *rozpoznanie bojem*, uczenie się na własnych błędach. Wyjątkiem są „zamkowe” pracownice, do których uczestnicy zapisują się na rok lub na 6 miesięcy, a kryterium przyjęcia jest wiek (np. pracownice rysunku i malarstwa), bądź określone predyspozycje (np. chóry). W przypadku pracowni skuteczność zapewnia przede wszystkim długoletnia tradycja, ich zakorzenienie w Zamku, to, że funkcjonują w jego ramach często od wielu lat (i udział w nich jest stosunkowo – w porównaniu z komercyjną ofertą – tani).

Pracownicy Zamku źródeł braku diagnozy i jasnego zdefiniowania tego, do kogo kierowane są działania edukacyjne tej instytucji, upatrują w braku jasnych wytycznych i oczekiwań ze strony dyrekcji instytucji. Nie wynika to jednak z niedopatrzenia tej ostatniej, ale z faktu, iż program kulturalny Zamku jest bardzo szeroki, zaś akcent postawiony jest na budowanie oferty z myślą o dziedzinach kultury, których ma dotyczyć, a nie z myślą o konkretnych odbiorcach. Dlatego najpierw myśli się o programie, a potem o potencjalnym odbiorcy, a nie na odwrót.

Moim zdaniem to powinno być tak, że taka osoba przychodzi do Zamku, bo Zamek jest pod ręką i jest duży, i na niego trafia, i to powinno być tak, że jest wciągnięty jakoś i potem jakoś przez prosty program, coś ciekawego i łatwego – jest przemykana wiedza i jest wciągany, i sam po jakimś czasie odkrywa, że jest oswojony i już nie boi się chodzić do „bardziej wyrafinowanych” instytucji. [IK]

Oczywiście, to jest niebezpieczne, że to zostanie wszystko spłaszczone i przy konstruowaniu tego typu wydarzeń trzeba trzymać cały czas rękę na pulsie, czy nie robimy „chały”, czy ten program jest dobry na pewno, czy nie jest spłaszczony. [IK]

Z problemem określenia odbiorców i konstruowania działań edukacyjnych wokół programu kulturalnego Zamku związany jest też, zdaniem pracowników tej instytucji, brak wyraźnie określonych przez dyrekcję stanowisk, zadań przypisanych tym stanowiskom oraz niezbyt dobrze funkcjonująca komunikacja wewnętrzna:

Często jest tak, że nie ma takiego systemu świadomości, kto powinien być na jakich spotkaniach, to u nas jest bardzo wyrwykowe i bardzo wynika spontanicznie, to musiałoby się wiązać z jakąś organizacyjną konstrukcją i takim rytmem tych spotkań. I z wbiciem sobie do głowy, że edukacja jest taką absolutną podstawą. I jeżeli na naszych różnych kolegiach programowych jest dyskusja, że na spektaklu frekwencja była taka i taka, a na koncercie taka, mi się ciśnie: Ludzie, edukacja, nic tylko musimy w mocny i fajny sposób edukować widza! [IK]

Warto zwrócić uwagę na to, że Zamek staje się, w odniesieniu do interesującego nas aspektu, ofiarą swojego sukcesu. Problemem nie jest tu bowiem frekwencja (w przypadku większości działań edukacyjnych jest ona bardzo wysoka) czy brak oferty na wysokim poziomie, ale raczej dopasowanie tych dwu elementów do siebie. Jest ono bardzo trudne w sytuacji, w której ma się do zrealizowania tak wiele przedsięwzięć, jak w przypadku Zamku. Myśli się wówczas raczej o tym, aby się wszystko udało, było na

czas, by w miarę bezkolizyjnie urzeczywistniać kolejne punkty rozbudowanego programu, a nie starcza już czasu na zogniskowanie oferty na specyficznych odbiorcach, identyfikowanie tych, którzy być może najbardziej by tego potrzebowali. W rezultacie to dopasowanie oferty do potrzeb uczestnika spoczywa na barkach tego ostatniego – to on ma zdecydować o tym, co jest dla niego odpowiednie. Taki mechanizm dopasowywania oferty sprawdza się jednak wyłącznie w przypadku kompetentnego uczestnika, a staje się problemem w przypadku tych, którzy przychodzą do instytucji kultury, by dowiedzieć się, co jest dla nich odpowiednie, poszukując dopiero nowych doświadczeń i wiedzy.

Uczestnicy zajęć animacyjnych i edukacyjnych – perspektywa organów zarządzających kulturą

Jak wynika z wywiadów przeprowadzonych z pracownikami Urzędu Marszałkowskiego, uczestnicy zajęć edukacyjnych, proponowanych w instytucjach mu podlegających, reprezentują najczęściej następujące kategorie: po pierwsze, dzieci i młodzież szkolna – to dla nich organizuje się większość działań o charakterze edukacyjnym. Wynika to z wąskiego rozumienia działań edukacyjnych jako służących przygotowaniu do odbioru sztuki i „wychowaniu” sobie przyszłego widza. Po drugie - to osoby starsze. Nasi rozmówcy w trakcie wywiadu podkreślali przy tym, iż poziom tego rodzaju działań jest niższy od standardowych, tak jakby grupa ta składała się z osób „specjalnej troski”, niezbyt wyrafinowanych i o niskich oczekiwaniach. Po trzecie – osoby dorosłe, które traktuje się w specyficzny sposób, jako nietypowych uczestników działań edukacyjnych i wyjątek:

Właściwie wydaje mi się, że jedyną instytucją, która troszeczkę od tego odstaje, jest Teatr Tańca. Oni mają warsztaty tańca współczesnego i, szczerze powiedziawszy, jest to oferta raczej kierowana do osób już dorosłych i mimo wielu tych grup to nie ma tu współpracy z instytucjami edukacyjnymi. [UMWW]

Z kolei zdaniem rozmówców z Urzędu Miejskiego koncentracja na takich właśnie kategoriach uczestników interesujących nas tu praktyk wynika zarówno ze sposobu myślenia o dzieciach i seniorach jako naturalnych, oczywistych odbiorcach działań edukacyjno-kulturalnych, jak i ze struktury finansowania działań, faworyzującej te grupy.

UM: Mało rozmawialiśmy o tych seniorach, ale z dziećmi i seniorami to jest trochę tak (i z tą grupą pomiędzy) jak ze „Strefą św. Marcin” i z „Programem rewitalizacji Śródmieścia”. W otwartych konkursach ofert kilkakrotnie zwrócono nam uwagę, sami zaczęliśmy na to zwracać uwagę, że wszyscy dawali punkty za to, że coś się dzieje na św. Marcinie i Śródmieściu, a zapominamy o Morasku, Ratajach...

CPE: Wildzie...

UM: A teraz zapominamy o tych pośrodku, czyli 25, bo to jest też tak... bo to bardziej w mniejszych środowiskach, że ludzie na przykład kończą studia i wracając do swoich lokalnych środowisk, często stają się animatorami, dlatego że im brakuje tego, co mieli w dużym ośrodku... Trochę z własnego doświadczenia [to wiem].

Wspomniane w innym miejscu fetyszyzowanie frekwencji oraz przywiązanie do raz ustalonych metod pracy i niechęć do ich zmiany wiąże się też, zdaniem naszych rozmówców, z kierowaniem tych samych działań do wciąż tego samego, a jednocześnie masowego odbiorcy.

Na pewno [instytucje kultury – CPE] kierują do swoich, trochę jest tak, że utrzymać... partie walczą o swój elektorat, instytucje kultury też. Bardzo ryzykowną rzecz podejmuje [XX] przez zmianę repertuaru, no bo on by mógł podejrzewam przez najbliższe 5-10 lat na tej grupie, która przyjeżdżała autobusami [...]. To pokazuje jakość albo kompetencje odbiorców, skoro ci ludzie kupują to, to oni nie zauważają tego. [...] To trochę pozwala wyciągać wnioski, że niektóre instytucje kierowały

swoją ofertę do stałego widza, którego kompetencje były takie, że mógł być oszukiwany... [UM]

Z kolei urzędnicy z UMWW wskazują, że działania edukacyjne proponowane przez instytucje kultury bywają konstruowane tak, by efektywnie się je realizowało pod względem technicznym i logistycznym, a nie tak, by wypełniały swoją funkcję, co może prowadzić do tego, że przynoszą efekty odwrotne od zamierzonych.

Problemem jest to, że są to spektakle poranne czy tam południowe, co może wytwarzać u dzieci zły nawyk, że idzie się do teatru w godzinach, w których nie ma spektakli dla dorosłych. Spektakle odbywają się zawsze w czasie lekcji i później pewnie mają zapewnione lepsze, wieczorne rozrywki niż teatr. [UM]

Z wypowiedzi urzędników na temat tego, kto uczestniczy w zajęciach animacyjnych i edukacyjnych organizowanych przez instytucje kultury podlegające Urzędowi Marszałkowskiemu i Urzędowi Miasta, przebija świadomość, iż problemem tego rodzaju aktywności jest, z jednej strony, rutyna, a z drugiej – skłonność do trzymania się ustalonych sposobów postępowania, nawet wówczas, gdy jest się przekonany, że to nie one są najbardziej potrzebne. Widoczne jest również zrozumienie konieczności zmiany tego stanu rzeczy – zwłaszcza poszerzenia oferty edukacyjnej dla osób dorosłych oraz podnoszenia ich kompetencji. Zdaniem naszych rozmówców jest to jednak o tyle trudne, że instytucje kultury cieszą się autonomią, że nie można nimi sterować, a odpowiedzialność za sposób ich funkcjonowania spoczywa przede wszystkim na dyrektorach tych placówek. Takie postawienie sprawy jest oczywiście bardzo dyskusyjne – organizatorzy samorządowej kultury sytuują w ten sposób siebie na pozycjach biernych obserwatorów. Są co prawda świadomi różnorodnych problemów dotyczących instytucje kultury, ale wychodzą z założenia, że w praktyce niewiele mogą zrobić.

Konkluzja

Działania animacyjne i edukacyjne mają sens, o ile mają uczestników. Nie mogą być nimi osoby przypadkowe, bo cel tego rodzaju aktywności to rozwiązywanie problemu jakiejś konkretnej kategorii społecznej albo osoby. Dlatego też najbardziej uderzającym deficytem działań animacyjnych i edukacyjnych w Poznaniu jest brak systematycznych procesów diagnozowania potrzeb potencjalnych uczestników. Kolejna kwestia, na jaką warto zwrócić uwagę, to nieobecność w działaniach animacyjnych i edukacyjnych tych, którym byłyby one bardzo potrzebne: z jednej strony – osób marginalizowanych, z drugiej – dorosłych. O ile w przypadku tych pierwszych problem absencji wynika z czynników odpowiedzialnych też za wykluczenie społeczne (z kwestii finansowych, z niskiego kapitału kulturowego, z tego, że oferta działań edukacyjnych obecna jest w sieciach komunikacyjnych, do których należą uprzywilejowani), o tyle w przypadku tej drugiej grupy kłopotliwy jest raczej fakt, że jest to bardzo zróżnicowana wewnętrznie kategoria uczestników, co znacznie utrudnia tworzenie jednorodnej oferty edukacyjnej. Osobnym problemem, który można określić mianem kłacza albo węzła gordyjskiego, jest uczestnictwo uczniów w działaniach animacyjno-edukacyjnych oraz sama szkoła jako ich miejsce. Problem ten jest złożony, bo – z jednej strony – konstytuują go nieprzygotowani do prowadzenia działań animacyjnych i edukacyjnych nauczyciele, którzy i chcą, i boją się jednocześnie wychodzić poza sztafpe szkolnej edukacji; z drugiej – uczeń, którego trudno zainteresować cokolwiek, bo ma on dziś dostęp do każdego typu rozrywki i każdego typu informacji, choć jednocześnie nie bardzo umie z nich korzystać oraz, co istotniejsze, nie wie też, że tego nie umie; z trzeciej zaś – niedostosowana do sposobu funkcjonowania szkoły oferta instytucji kultury i NGO (albo z powodów czysto organizacyjnych, albo przerażająca nauczycieli swoją progresywnością, albo – paradoksalnie – zbyt szkolna, by zainteresować uczniów). Ten swoisty węzeł gordyjski, samouzasadniający się układ bezradności, można rozwiązać tylko poprzez tworzenie platform, na których te trzy rodzaje podmiotów mogą się spotkać. Nie istnieje zaś inny mechanizm ich konstruowania, niż stwarzanie warunków systematycznej współpracy pomiędzy szkołą, instytucjami kultury i organizacjami pozarządowymi.

CZĘŚĆ VI

**EWALUACJA DZIAŁAŃ
ANIMACYJNYCH I EDUKACYJNYCH**

Wstęp

Problemy ewaluacji działań z zakresu edukacji kulturowej, a także te związane z ich dokumentowaniem, wielu osobom, w tym często samym animatorom, wydają się być marginalnym aspektem interesujących nas w tym raporcie praktyk. Co więcej, zarówno dla grantodawców, jak i organizatorów życia kulturalnego, jak i instytucji kultury oraz organizacji pozarządowych – ewaluacja i dokumentowanie są często traktowane jako kłopotliwe. Dla tych pierwszych stanowią one, co prawda, istotne narzędzie kontrolne, pozwalające ocenić, jak wydawane są publiczne pieniądze, ale już nie dostrzegają się ewaluacji i dokumentacji jako narzędzia, które może być pomocne w prowadzeniu bardziej racjonalnej polityki kulturalnej, środka identyfikacji deficytów, które mają miejsce w tej sferze życia społecznego i potencjałów w niej tkwiących, które warto byłoby rozwijać. Co więcej, chociaż większość grantodawców i władz samorządowych wpisuje w swoje programy dotacyjne obowiązek ewaluacji, tworzy narzędzia, które mają temu procesowi służyć, to jednocześnie mamy do czynienia z dwoma paradoksami. Przede wszystkim z tym, że ewaluacja jest zazwyczaj utożsamiana z rozliczaniem projektu pod względem finansowym, zaś nikogo nie interesują jego jakościowe efekty, skutki, jakie on za sobą przyniósł. Z podobnymi problemami mamy do czynienia po stronie grantobiorców, a więc instytucji kultury oraz organizacji pozarządowych. Ewaluacja jest przez te podmioty traktowana jako ambiwalentne narzędzie. Z jednej strony, traktuje się je jako opresyjną formę kontroli działalności, często niedostosowaną do specyfiki realizowanych projektów i wymuszającą myślenie o nich w kategoriach ilościowych, a nie merytorycznych. Ewaluacja w perspektywie grantobiorców traktowana jest więc jako rodzaj kosztu, który trzeba ponieść, aby otrzymać dotację. Z drugiej strony, animatorzy i edukatorzy widzą w ewaluacji ważne narzędzie racjonalizowania polityki kulturalnej, wydawania publicznych pieniędzy i uzależniającego ich pozyskiwanie od dokonań określonego podmiotu. Ewaluacja jest więc postrzegana jako medium, dzięki któremu z pola kultury mogą zostać wyeliminowane podmioty, które są co prawda skuteczne w pozyskiwaniu dotacji, ale realizują przedsięwzięcia wątpliwe jakościowo albo całkowicie pozorne. Z trzeciej

strony w końcu, animatorzy i edukatorzy zaczynają dostrzegać doniosłość działań ewaluacyjnych jako narzędzi pozwalających ocenić efekty własnych propozycji, dokonać ich korekty, dostosować je do kontekstu, w którym są one urzeczywistniane.

Powyższe uwagi znajdują swoje potwierdzenie w innych badaniach prowadzonych nad animacją i edukacją kulturową w Polsce. Dla przykładu: z badań *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce*, prowadzonych wspólnie z Małopolskim Instytutem Kultury, wynika, iż w zaledwie 18% wniosków składanych w Programie Ministra „Edukacja Kulturalna” założono jakiegokolwiek środki przeznaczone na ewaluację, zaś w zaledwie w 2/3 aplikacji przyjęto, iż część budżetu projektu będzie przeznaczona na dokumentowanie przebiegu składających się na niego przedsięwzięć. Tam, gdzie tego rodzaju środki się pojawiały, rzadko przekraczały one 10% wnioskowanej kwoty¹. Dodatkowo z rozmów prowadzonych z animatorami i edukatorami wynika, iż część z nich ma żal do grantodawcy, a więc MKiDN, iż ocenia on zrealizowane projekty tylko i wyłącznie poprzez sprawozdania finansowe, a nie merytoryczne. To domaganie się sprawdzenia jakości projektu jest istotne, bo wskazuje, iż grantobiorcy traktują swoje działania bardzo poważnie, z odpowiedzialnością podchodząc również do kwestii rozporządzania publicznymi pieniędzmi. Merytoryczna ocena projektów, według nich, potrzebna jest nie tylko po to, by określić, czy publiczne pieniądze są sensownie wydawane, ale również dlatego, że stanowi ona formę docenienia trudu wkładanego w budowanie projektów edukacyjnych i animacyjnych, pozytywnie je dowartościowuje jako użyteczne i potrzebne społecznie². Z kolei w raporcie *Kompetencje kadr kultury a rozwój kapitału społecznego*³ zwraca się uwagę na to, że procesy ewaluacyjne są obecne w instytucjach kultury,

ale w formie bardzo okrojonej i prowizorycznej – przyjmują one postać nieformalnych rozmów pracowników z dyrekcją po zakończeniu określonego przedsięwzięcia; nie zakłada się w nich obecności tych, do których działania instytucji są kierowane – a więc uczestników; wiedza na temat recepcji wydarzenia opiera się na szacowaniu frekwencji – to na jej podstawie określa się, czy było ono udane, czy też nie; błędnie zakłada się, że jeżeli uczestnicy byliby niezadowoleni, to z pewnością by o tym powiedzieli organizatorom; brakuje refleksji nad adekwatnością działań instytucji wobec potrzeb lokalnej zbiorowości, itd.

Tego rodzaju problemy można by mnożyć – warto jednak zwrócić uwagę na to, że od stosunkowo niedawna brak działań ewaluacyjnych oraz negatywny stosunek wobec nich stopniowo są wypierane na rzecz przekonania, iż proces ten jest jednym z najbardziej centralnych etapów każdej aktywności w sferze kultury, niezbędnych nie tylko po to, by dostosowywać je do potrzeb odbiorców i uczestników, ale też jako istotne źródło samowiedzy, doskonalenia zawodowego, zdobywania wiedzy na temat możliwości, jakimi się dysponuje. Co więcej – wiele instytucji kultury wprowadza zwyczaj ewaluowania swoich działań, obecne są one też silniej w programach grantowych MKiDN, zaś samo środowisko animatorów i edukatorów stara się upowszechniać narzędzia i wiedzę umożliwiającą skuteczne działania animacyjne⁴.

Ewaluacja działań z zakresu edukacji kulturowej w Poznaniu

Jaki jest status ewaluacji działań kulturalnych w Poznaniu? Zapytaaliśmy o to zarówno przedstawiciele władz samorządowych (Urzędu Miejskiego, Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego), instytucji kultury, jak i organizacji pozarządowych. Z wypowiedzi naszych respondentów wyłania się obraz bardzo podobny do tego, który został zaprezentowany we wstępie do tej części raportu. Jednocześnie, w bardzo

1. M. Krajewski, F. Schmidt, *Raport z pierwszego etapu badań w ramach projektu Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce*, Małopolski Instytut Kultury, Kraków 2013 (raport dostępny: https://www.slideshare.net/mik_krakow/animacja-edukacja2).

2. M. Krajewski, F. Schmidt, *Raport z drugiego etapu badań w ramach projektu Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce*, Małopolski Instytut Kultury, Kraków, 2014 (raport przygotowywany do publikacji).

3. W. Kowalik, K. Malczyk, Ł. Maźnica, J. Strycharz, *Kompetencje kadr kultury a rozwój kapitału społecznego*, Małopolski Instytut Kultury, Kraków 2013, s. 123-127.

4. Zob. np. *Akademia Rozwoju Antropologicznej Aktywności*. Stowarzyszenie „Pracownia Etnograficzna” im. Witolda Dynowskiego, Warszawa, 2009, s. 23-26. (publikacja dostępna: <http://e.org.pl/publikacje/araa.pdf>); liczne narzędzia ewaluacyjne propagowane przez Stowarzyszenie Inicjatyw Twórczych „e”, dobre praktyki ewaluacyjne upowszechniane w Małopolskim Instytucie Kultury, itd.

wielu aspektach status ewaluacji działań z zakresu edukacji i animacji kultury w naszym mieście różni się od tego, który znamy z innych opracowań. Zostaje on też wzbogacony o unikalną i rzadko artykułowaną w badaniach nad kulturą perspektywę grantodawców, podmiotów odpowiedzialnych za organizację tej sfery życia społecznego na poziomie samorządowym.

Perspektywa grantobiorców (przedstawiciele instytucji kultury, NGO, edukatorów)

Zacznijmy od sposobu widzenia ewaluacji działań edukacyjnych i animacyjnych przez tych, którzy je realizują w praktyce. Nasi rozmówcy zwracali uwagę przede wszystkim na deficyty zainteresowania ze strony grantodawców przebiegiem projektów, zaznaczając przy tym, że jest ono głębsze w przypadku władz samorządowych, niż MKiDN. Ten ostatni podmiot nigdy nie oceniał działań naszych respondentów od strony merytorycznej, zaś jego zainteresowanie finansowymi przez siebie przedsięwzięciami dotyczyło wyłącznie poprawnie sporządzonego sprawozdania końcowego:

Ministerstwo raczej mniej się interesuje przebiegiem [...]. W Ministerstwie tak naprawdę wygląda to tak, że jak pierwszy raz [wnioskowaliśmy – CPE] to miałam taką informację, że tak właściwie to mam się za dużo nie pytać. Kiedy chciałam się pytać i dowiadywać, czy mam wysłać plakaty do zaakceptowania czy inne rzeczy, to usłyszałam, że ich interesuje końcowe sprawozdanie, żeby wszystkie wskaźniki się zgadzały i nic po drodze. [NGO]

Nieco inaczej wygląda to w przypadku zainteresowania ze strony władz samorządowych. Tu z kolei problemem jest nadmiernie rozwinięta kontrola każdego działania podejmowanego w ramach finansowanych przez urząd miasta projektów.

To jest podstawowa różnica. Miasto sprawdza wszystko – każdy plakat, każdą ulotkę i wszystko chcą mieć pod kontrolą, a Ministerstwo chce papiery na początku i na końcu sprawozdanie. [NGO]

Warto też zwrócić uwagę na słowo „kontrola”, które pojawia się w powyższej wypowiedzi. Jego obecność oznacza, iż nasi rozmówcy utożsamiają ewaluację z praktykami nadzoru finansowego i organizacyjnego, że trudno im sobie wyobrazić inną, bardziej pogłębioną, jakościową i merytoryczną ocenę ich projektów ze strony urzędników.

Tym, co powinno jednocześnie cieszyć w przypadku relacji pomiędzy animatorami i edukatorami a Urzędem Miejskim, jest fakt, że pracownicy tego ostatniego podmiotu są świadomi tego, co dzieje się w trakcie finansowanych działań. Smuci zaś z pewnością to, że wiedza ta nie jest gromadzona w sposób systematyczny, ale jakby przy okazji – za pośrednictwem listów od zadowolonych rodziców dzieci, które brały udział w warsztatach, albo dzięki prywatnemu uczestnictwu pracowników Urzędu w takich przedsięwzięciach.

Urząd Miasta bardziej niż Ministerstwo, ale też mam wrażenie, że oni już na tyle mają zaufanie do nas, bo też dostają te listy od rodziców – że chyba wiedzą, że to jest dobra rzecz. Też kilku urzędników do nas przychodzi na warsztaty [...]. [NGO]

Współpraca z władzami lokalnymi nie ma więc charakteru systematycznej i opartej na ustalonej procedurze ewaluacji – wynika raczej z ułatwionego przestrzenną bliskością kontaktu grantobiorcy z konkretnymi urzędnikami i codziennej współpracy. Na szczeblu lokalnym – z przyczyn oczywistych – urzędnikom łatwiej jest osobiście obserwować przebieg projektu, którego bywają uczestnikami.

Ścisłsza współpraca z urzędnikami szczebla lokalnego wynika z oczywistych względów – bezpośredniej, ułatwionej komunikacji organizacji pozarządowej z instytucją dotującą, bezpośredniego kontaktu z konkretnymi osobami. Tego rodzaju relacje są, jeśli weźmiemy pod uwagę oddalenie fizyczne, liczbę dotowanych projektów i ich wielkość, utrudnione w kontakcie z Ministerstwem. Tym bardziej istotna jest opinia o tym, że sprawozdawczość z realizacji konkursów ministerialnych, która w jakimś stopniu mogłaby zastąpić ten bezpośredni kontakt i obserwację projektu w terenie – nie obejmuje elementów oceny merytorycznej. W każdym razie

– w oczach naszych rozmówców – ocena ta najwyraźniej nie jest wystarczająca. Na pytanie, czy byliby zainteresowani taką, pogłębioną ewaluacją swoich przedsięwzięć, nasi rozmówcy odpowiadają jednak:

To znaczy tak – ja nie widzę żadnych przeciwwskazań, ale też, żeby to była potrzeba – chyba nie mam takiej... [NGO]

Nie jest nam to do szczęścia potrzebne, aczkolwiek ja osobiście zawsze lubię wszelkiego rodzaju kontrole, bo mnie to upewnia, że wszystko pod względem takim papierkowym jest dobrze. [NGO]

Mamy więc pewną sprzeczność: z jednej strony bowiem, wypowiedzi naszych rozmówców świadczą o tym, że istnieje wśród wnioskujących potrzeba, aby podmiot finansujący był zainteresowany tym, jak przebiega projekt i jakie przynosi efekty. Z drugiej, na zadane wprost pytanie o potrzebę działań ewaluacyjnych odpowiadają „nie jest nam do szczęścia potrzebne”. Oznaczać to może, iż ewaluacja działań kulturalnych jest rodzajem „gorącego kartofla”. Jest on w opiniach wszystkich potrzebny, ale przekonanie to jest natychmiast korygowane przez wyobrażenie sobie, co mogłoby w praktyce oznaczać wprowadzenie zwyczaju merytorycznej oceny podobnych działań. Dla urzędników – dodatkową pracą, dla grantobiorców coś, co skomplikowałoby ich i tak złożone procesy realizacji projektu. To z kolei oznacza, iż obie strony funkcjonują w specyficznej, schizofrenicznej rzeczywistości, na którą, z jednej strony, składa się formalna wiedza na temat tego, jak być powinno, oraz, z drugiej strony, wiedza praktyczna, w której priorytetem jest ograniczanie zakresu obowiązków, których i tak ma się w nadmiarze.

Drugi problem, który obecny jest w wypowiedziach przedstawicieli poznańskiego NGO, to poczucie, iż stosowane przez grantodawców narzędzia ewaluacji są nieadekwatne wobec tego, co stanowi istotę ich działań. W większości wypadków są to bowiem narzędzia oparte na wskaźnikach ilościowych, dotyczących skali projektu (liczba bezpośrednich uczestników projektów, osób odwiedzających strony internetowe, itp.) oraz cech społeczno-demograficznych uczestników (wiek, płeć, sytuacja

społeczno-ekonomiczna, itd.). Nasi rozmówcy wskazują przy tym, iż ta nieadekwatność nie jest skutkiem generalnej niechęci wobec tego, co ilościowe – bez problemu radzą sobie oni z rozliczaniem faktur, konstruowaniem budżetów – ale raczej wynika z przekonania, iż nie wszystko da się na tego rodzaju wskaźniki przełożyć. Istnieją bowiem efekty projektów animacyjnych i edukacyjnych, których nie można wyrazić w wartościach liczbowych.

Dla mnie główna, zasadnicza bariera to jest to, że bardzo trudno jest przełożyć ten rodzaj pracy na to, co jest wymagane: liczby, wskaźniki, ilość beneficjentów. Tu nawet nie chodzi o kwestię papierów, faktur – bo jeśli jest określony budżet, to moim zdaniem nie ma większego problemu, żeby w ramach tego się poruszać, ale właśnie to, żeby uargumentować komuś, kto nie ma za bardzo z tym styczności, że ta praca nie musi przynosić namacalnych efektów, żeby była wartościowa. W liczbach uczestników, ale też... W przypadku warsztatów dziecięcych jest to trochę łatwiej, ale w przypadku wydarzeń typu organizacja koncertu – to już musisz do tego wymyślić od razu cały festiwal i otoczkę, i najlepiej, żeby było to dla osób niepełnosprawnych... super, że takie rzeczy są, ale jakby samo staranie się o dotację czy środki sponsorskie i argumentowanie, że to jest wartościowa rzecz, którą warto pokazać i warto, żeby więcej ludzi tego doświadczyło – jest już bardzo trudne. Bo tu wchodzimy właśnie w takich zakres wartościowania kultury. [NGO]

W powyższej wypowiedzi mowa jest nie tylko o nieadekwatności ilościowej oceny wydarzeń z zakresu animacji i edukacji kulturowej. Wypowiedź ta wskazuje również na, dobrze znany wśród osób działających w kulturze, problem *wymuszonego koniunkturalizmu*. Ten ostatni wynika z tego, iż nie tylko w Poznaniu, ale też w całej Polsce, władze samorządowe preferują wydarzenia, które da się łatwo uzasadnić, a więc z jednej strony te, które przyciągają masową publiczność, z drugiej te, które skierowane są do osób marginalizowanych. Są one preferowane, bo czynią decyzję o ich finansowaniu niezaskarżalną i wskazują, że publiczne pieniądze zostały wydatkowane we właściwy sposób. Tego rodzaju oczekiwania organizatorów

życia kulturalnego rodzą specyficzne formy przystosowania, których istotą jest próba wpisania się przez NGO i instytucje kultury w tę logikę, sposób myślenia o kulturze. To z kolei sprawia, iż niezwykle trudno jest wyjaśnić konieczność wydatkowania pieniędzy na przedsięwzięcia kameralne, o lokalnym charakterze, skierowane do „normalsów”⁵.

Tak, a nie każde działanie jest po to, żeby z niego wykształcić nie wiadomo jak wielki festiwal. A w tych takich małych, kameralnych, „podwórkowych” grupach łatwiej jest coś zdziałać i wykształcać przyszłych odbiorców. To jest zdecydowanie największa bariera. To jest to, no i dużo energii traci się na to, żeby przedstawić komuś w jakiś w miarę jasny i klarowny sposób, co chcesz zrobić, i żeby ten ktoś zaufał tobie, że to jest wartościowe. [NGO]

Nasi rozmówcy wskazują więc na to, że nie mają narzędzi merytorycznego uzasadnienia projektu, realizowanego na mniejszą skalę – możliwości odwoływania się do argumentacji innej, niż wskaźniki, które muszą podawać we wnioskach. Interpretują to jako skutek tego, że grantodawcy „nie mają styczności” z konkretnymi projektami. Pojawiają się też uwagi bardziej generalne, dotyczące tego, co w warunkach finansowania działalności NGO w obszarze kultury jest preferowane – wciąż powracający w wielu dyskusjach „wielcy gracze” – duże festiwale, organizacje i instytucje, które nie realizują jednak projektów adresowanych do konkretnych grup, a to właśnie w ramach takiej działalności „łatwiej jest coś zdziałać i wykształcić przyszłych odbiorców”. Ponadto, o ile łatwiej jest udowodnić zasadność kameralnego projektu, kiedy dotyczy on dzieci, to – jak zauważają nasi rozmówcy – jest to dużo trudniejsze w wypadku pozostałych grup odbiorców. Działania „podwórkowe”, niszowe, kierowane do konkretnej grupy zainteresowanych, która nie musi być koniecznie sprofilowanym ze względu na typ społeczny czy określony deficyt, mitycznym już niemal „beneficjentem” konkretnego konkursu czy priorytetu, są zdecydowanie

trudniejsze do uzasadnienia w dzisiejszym systemie oceny wniosków. Na pytanie o przyczyny takiego stanu rzeczy, nasi rozmówcy odpowiadają w sposób następujący:

[...] to jest też, wiesz, moim zdaniem to wynika z systemu, z założeń polityki kulturalnej – że oni sprawozdają to dalej, też mają swoje cyferki i rubryczki, a ten system matematyczny jednak nie za bardzo się przekłada na ten rodzaj działalności. To, że dużo dzieci bierze w tym udział, to jest ważne i fajne, ale też moim zdaniem dużo ważniejsze są recenzje rodziców i samych dzieci. To, jak one się czują, a nie to, że sprzedałam tyle czy tyle biletów i że w związku z tym miasto będzie miało nie wiadomo jaką promocję na cały świat... Nie będzie miało... I to jest chyba największy ból w tym wszystkim. [NGO]

Powracamy tu do wskazanego wyżej problemu *niezaskarżalności* pewnych przedsięwzięć, ale też fetysyzacji tego, co liczbowe, specyficznej *excelizacji*, na którą zdają się chorować grantodawcy. Ta choroba wynika też z tego, iż urzędnicy oceniający projekty sami muszą wykazywać w sprawozdaniach skuteczność organizowanych przez siebie konkursów. Wszystkie te uwagi prowadzą do wniosku, iż sfera kultury *pacyfikowana* jest nie tylko przez nieadekwatność narzędzi służących do zarządzania nią, ale też nadmiernie zbiurokratyzowana. Trudno również nie dostrzec innego problemu, a mianowicie instrumentalizacji działań z zakresu edukacji kulturowej. Są one często traktowane jako narzędzia promocji, swoisty dodatek do działalności kulturalnej, który może organizatorom przynosić profity wizerunkowe. W opiniach naszych rozmówców prowadzi to do sytuacji paradoksalnej, „psucia renomy” działaniom z zakresu edukacji kulturowej:

Z drugiej strony jest też coś takiego, że wydaje mi się, że jest wiele osób, które jakby psują renomę tego typu działaniom [...], ponieważ gdzieś tam wyczuwają, że jest na to popyt w konkretnym momencie, w związku z czym można to robić masowo i [...] zaniżamy poziom. [NGO]

5. Pod tym pojęciem rozumiemy osoby niczym się nie wyróżniające, najbardziej powszechne w danej populacji.

Najbardziej nieuchwytnym elementem działań z zakresu edukacji kulturowej i animacji, praktycznie niepodlegającym ocenie, jest ich autorski charakter. Grantodawcy rzadko zauważają fakt, że stworzenie oryginalnego i wartościowego projektu wymaga pracy koncepcyjnej, nowatorstwa, kreatywności, a więc uruchamiania bezcennych potencjałów, których znaczenia nie bierze się pod uwagę przy ocenie aplikacji grantowych:

My naprawdę bardzo dużo czasu i energii poświęcamy za każdym razem na to, żeby wymyślić, jakkolwiek nie byłby to projekt – no, może inaczej jest tylko z koncertem – ale żeby wymyślić całość i żeby to nie było takie: „no, pamiętam, że robiłam coś takiego, więc teraz zróbmy coś takiego”... A wydaje mi się, że w pewnym momencie, po mniej więcej roku, odkąd zaczęłyśmy robić tutaj warsztaty, zaczęły się – już nieważne gdzie i nieważne kto – zaczęły się bardzo podobne warsztaty do naszych [...]. I to jest to, myślę, że taka autorskość tych działań jest bardzo ważna [...]. [NGO]

Tego rodzaju wysiłek, oparty na niematerialnych zasobach, wyobraźni, kreatywności, choć stanowi warunek powodzenia każdego działania edukacyjnego i animacyjnego, jest niezwykle trudny do przełożenia na język wymagany w aplikacjach grantowych, zaś jego efekty pozostają często w niezgodzie z aktualnie preferowanymi rodzajami tego typu aktywności:

[...] ale to jest bardzo delikatny temat, bo z drugiej strony, za chwilę [XXX] będą miały problem z tym, żeby uargumentować, że ich animatorzy działają wg własnych pomysłów. [NGO]

Na poziomie opisu we wniosku grantowym bardzo trudno jest bowiem pokazać, czym jeden warsztat różni się od drugiego oraz że działania te opierają się właśnie najczęściej na autorskich pomysłach, które trudno jest sprowadzić do wskaźników liczbowych i udowodnić ich twórczy charakter. A rywalizują o skromne pieniądze w konkursach u tych samych, wciąż nielicznych grantodawców.

Podsumowując analizowany tu wątek nieadekwatności logiki pracy animacyjnej i edukacyjnej oraz instytucjonalnych ram, w jakich próbują je umieścić grantodawcy, trudno oprzeć się dwu wrażeniom. Po pierwsze, iż system nie uczy się na swoich własnych błędach, ale raczej stosuje siłową strategię rozwiązywania dylematów, przed którymi staje. Dlatego – nie uwzględnia oczekiwań grantobiorców, ale raczej wymusza przystosowanie ich działań do własnej, instytucjonalnej logiki. Nie trzeba dodawać, iż odbywa się to kosztem jakości realizowanych przedsięwzięć. Animatorzy i edukatorzy rezygnują z tego, co ryzykowne, co nie wpisuje się w aktualne koniunktury i mody grantowe, aby zwiększyć swoje szanse na otrzymanie dotacji. Taki *wymuszony oportunizm* z pewnością dobrze sprawdza się tam, gdzie grantodawca jest światłym, prowadzącym konsekwentną politykę kulturalną podmiotem. Dużo częściej jednak, jak wiemy, dla władz samorządowych kultura jest swoistym *piątym kołem u wozu*, dlatego koszty obowiązku opieki nad nią należy zminimalizować. Można to zrobić zmniejszając różnorodność oferty, czyniąc ją bardziej masową, ograniczając finansowanie do tego, co sprawdzone i niekontrowersyjne. Za taką logiką działania podążają podmioty starające się o dofinansowanie – aby je otrzymać, trzeba bowiem do powyżej opisanego modusu działania się dostosować, rezygnując ze wszystkiego, co obniża szansę na otrzymanie dotacji. Po drugie – trudno nie dostrzec w wypowiedziach przedstawicieli NGO swoistej bezradności, polegającej na tym, że mają oni kłopot z przekonującym opisaniem tego, jakie są cele ich działań, czemu mają one służyć, jakie zyski przynoszą zainteresowanym. Jak się wydaje, bezradność ta nie jest wyłącznie skutkiem *fetysza ilości*, ale też niewystarczającej refleksji nad podejmowanymi przez siebie działaniami, zbyt słabego stopnia, w jakim zostają one wprost nazwane, przedyskutowane, poddane osądowi. To z kolei może oznaczać, iż zbyt często jeszcze edukacja kulturowa utożsamiana jest wyłącznie z tajemniczą działalnością o intuicyjnym charakterze, praktykowaną przez uduchowionych artystów, kierujących się wyłącznie własną wyobraźnią. Wszystkie te aspekty pracy tego rodzaju są istotne, ale równie ważna jest świadomość tego, co się robi.

Dlatego też tak ogromnie istotną rolę mogą odgrywać praktyki autoewaluacyjne. Mogą one stawać się formą obrony przed biurokratyzowa-

nymi mechanizmami oceny pracy edukatorów przez urzędników, ale są przede wszystkim źródłem samowiedzy. Jak się jednak okazuje, owe praktyki nie wykraczają daleko poza te obecne w polskich instytucjach kultury, a wspomniane we wstępie do tej części raportu. Cieszy jednak, że oprócz rozmów i dyskusji o zrealizowanych przedsięwzięciach we własnym gronie, pojawiają się też inne formy zdobywania wiedzy na temat tego, nad czym się pracowało. Jedną z nich są prośby o opinie na temat zajęć, wysyłane drogą mailową do ich uczestników:

CPE: *Proście też uczestników o opinie mailowe, jak one wyglądają?*

NGO1: *Bardzo różnie.*

NGO2: *Ładnie wyglądają [śmiech]. Zazwyczaj to jest tak, że piszą, że to jest fajne, że cieszą się, że takie warsztaty są. Czasami piszą, jak skorzystali, jak chodzili regularnie, co się zmieniło.*

NGO1: *Czasami dostajemy też takie spontaniczne maile, że obserwują jakąś tam pozytywną zmianę.*

Chociaż wspomnianą w powyższej wypowiedzi praktykę trudno jest uznać za pełnowartościową formę ewaluacji (takie „proszone” maile nie są anonimowe, trudno, by zawierały w pełni obiektywne uwagi na temat zajęć; z kolei maile spontaniczne pisane są przede wszystkim po to, by za coś podziękować, a więc z konieczności nie zawierają uwag krytycznych), to niewątpliwie ważne jest, że animatorzy zauważają potrzebę *feedbacku*, że myślą nad narzędziami, dzięki którym mogliby poznać opinie uczestników organizowanych przez siebie przedsięwzięć. Istnieją też inne formy, które można uznać za ewaluację, a które pojawiają się z przypadku, na zasadzie trafu.

Co jest fajne, mamy dużo patronów medialnych – przede wszystkim właśnie portale [...], które prężnie działają i fajnie się z nimi współpracuje. Oni też przychodzą na warsztaty, zapowiadają się, że chcieliby

napisać recenzję z warsztatów. To też jest fajne, bo też ta jakość naszych warsztatów idzie w świat. [NGO]

Nie sposób też nie zauważyć, iż gromadzenie tego rodzaju opinii na temat swoich działań nie służy raczej samopoznaniu, ale ma dwie inne przyczyny. Po pierwsze, można dzięki nim rekomendować i promować swój projekt wśród potencjalnych uczestników, po drugie – co wybrzmiało w jednym z powyższych cytatów – opinie te dołączane są do sprawozdań do Urzędu Miejskiego i służą animatorom do pokazania, że kolejne edycje projektu przynoszą efekty. Inne, niż wskaźniki ilościowe.

Nasi respondenci zwracali również uwagę na fakt, iż w ich zawodowej praktyce ewaluacja projektów wynika często raczej z wymogów grantodawców, aniżeli potrzeby samych realizatorów projektów. Z całą pewnością wykonywanie ewaluacji działań edukacyjnych nie należy do jej bezdyskusyjnych standardów:

NGO: *[...] rozmowa o tym, jak dzielić się wynikami projektów. Bo w Polsce nie ma takiej kultury, że po skończonym projekcie nie robi się tego, że się wypuszcza: ok, mieliśmy takie a takie coś, takie problemy, tego używaliśmy, to nam nie wyszło – nie ma takich rzeczy. Nikomu się nie chce tego robić. Bo ja sam wiem trochę, jak kończę na przykład projekt sześciomiesięczny i mam usiąść i napisać, co mi wyszło, co nie wyszło, jakie metody stosowałem i jeszcze to ładnie wydać gdzieś przez Internet, to nie ma takiego czegoś... A w budżecie się raczej nie uwzględnia kogoś, kto by to robił na bieżąco.* [NGO]

ODN: *Czasem jest na przykład wymóg.*

Pracownicy badanej przez nas instytucji kultury, a więc CK ZAMEK, zwracają z kolei uwagę na fakt, iż zwyczaj ewaluacji dopiero od niedawna zaczął być obecny w ich codziennej praktyce zawodowej. Przejawia się on przede wszystkim w coraz częstszych, wewnętrznych dyskusjach i próbie dokonania ocen zrealizowanych przedsięwzięć, nie tylko edukacyjnych. Ewaluacja przyjmuje więc przede wszystkim postać nieformalnych

rozmów, dzielenia się wnioskami, problemami, które pojawiły się w trakcie realizacji działań. W wypowiedziach pracowników tej instytucji pojawia się też wskazanie na cały szereg powodów, dla których bardziej systematyczna ocena działalności Zamku jest niezwykle trudna.

IK: *Wytłumaczę, dlaczego nie było do tej pory. Mamy nadprodukcję, więc na przykład jak mija już jakieś ważne wydarzenie, to nie ma już czasu, żeby o nim mówić, bo jest już następne. Coraz więcej jest też wydarzeń, które są obsługiwane przez zewnętrznych ludzi, o których [wydarzeniach] nikt nic nie wie, bo nie były na przykład realizowane w przestrzeni Zamku. Jest dużo też takich wydarzeń, które są małe w odbiorze. My jesteśmy na wtorkowych zebraniach pytani, jak było i stąd może się to wszystko wzięło, że w końcu zaczęliśmy o tym rozmawiać, więc to się stało taką drogą. Ale faktycznie – zaczęło się dziać i są takie spotkania, gdzie rozbieramy dane, minione wydarzenie na części pierwsze, no i analizujemy, co mogło być lepiej, gorzej itd.*

CPE: *Ale to dotyczy dużego wydarzenia. Czy ewaluacja odbywa się też przy mniejszych?*

IK: *Tak, choć robimy ją tak tradycyjnie, siedzimy razem wszyscy, ona ma charakter taki bardziej nieformalny, przegadujemy po prostu to, co się dzieje.*

Jak wynika z powyższego cytatu, problemem znacznie utrudniającym systematyczną ewaluację są następujące kwestie: po pierwsze, nadmiar obowiązków; po drugie to, że wiele z przedsięwzięć realizowanych jest przez podmioty zewnętrzne, a więc trudno jest wyciągać z nich inne wnioski, niż te o kolejnym zaproszeniu określonego podmiotu do współpracy albo jej zaprzestaniu; po trzecie fakt, iż część wydarzeń realizuje się poza murami instytucji, a więc brakuje pracowników, którzy mogliby prowadzić systematyczne rozmowy o merytorycznym charakterze na ich temat. Uderzający, ale też w pełni zrozumiały w kontekście nadmiaru obowiązków, jest także wątek asymetrii ewaluacji – ma ona miejsce tylko w przypadku

dużych, flagowanych przedsięwzięć. Nie praktykuje się jej zaś w odniesieniu do bardziej kameralnych wydarzeń. Taka praktyka, choć zrozumiała, może uderzać w jakość działań animacyjnych i edukacyjnych, bo to one właśnie mają kameralny charakter, traktowane są też, jak wielokrotnie pokazywaliśmy, jako – coraz częściej obligatoryjny – ale nadal tylko dodatek do innych działań w sferze kultury.

Na jeszcze inny powód nieobecności ewaluacji zwraca uwagę jedna z naszych respondentek, reprezentująca świetlicę socjoterapeutyczną. Problem ten można określić jako *grantozę*, bo objawia się on w tak gorączkowej pogoni za kolejnymi dotacjami, że nie tylko nie wystarcza czasu na zastanowienie się nad ich sensownością, ale również nad czymś bardziej zasadniczym – czy kolejny projekt ma jeszcze cokolwiek wspólnego z profilem działania organizacji, czy jest on komukolwiek potrzebny, czy też przeciwnie – jego podstawowym celem jest wyłącznie zapewnienie organizacji trwania, a jej członkom wynagrodzeń:

Chodzi o to, że albo tak naprawdę myślimy projektowo – czyli od projektu do projektu, ciach!, zaczynamy szybko następne – ale tak naprawdę rzadko chyba, z mojej obserwacji, z mojego doświadczenia, jest takie myślenie strategiczne. Czy ten projekt, który sobie wymyśliłam, tak naprawdę w cały program mi się wpisuje, czy jest sens to robić, czy to faktycznie przyniesie mi to, co ja chcę osiągnąć? Bo mam czasami wrażenie, obserwując różne fundacje i stowarzyszenia, że tak naprawdę w statucie mam teoretycznie wszystko (ok, ja też mam wszystko, bo to wiadomo – wrzucić wszystko, bo dzięki temu zawsze mogę coś poszerzyć czy zmienić, przepraszam, ale koszty zmiany statutu w sądzie pochłoną cię szybko, a ja to płacę z własnej kieszeni – tak że wolę wrzucić wszystko tylko po to, żeby w razie czego mieć możliwość), ale ja oglądam taką sytuację, że tak: tu w kulturę składa ktoś wniosek, na pomoc społeczną składa ktoś wniosek, do sportu składa wniosek, a ja w końcu nie wiem, czym ta organizacja się zajmuje, bo wychodzi na to, że wszystkim [ktoś potakuje – CPE]. I mam wrażenie, że ludzie biegają z taaką teczką i oni już nawet nie wiedzą, czy ona jest pełna czy pusta. [ŚŚ]

Częstym wśród edukatorów jest przekonanie, że już samo realizowanie interesujących projektów oraz ich sukces to wystarczające podsumowanie ich pracy – praca ta jest na tyle absorbująca, że nie pozostawia czasu na ewaluację ani dokumentację projektów. Zapotrzebowanie na nie ze strony otoczenia społecznego, w którym realizowane są projekty, odbierane jest często nawet z irytacją:

Ten projekt nie ma strony internetowej, nie mamy na to czasu ani pieniędzy, ani chęci, żeby udostępniać informacje o czymś, co nam fajnie wychodzi. [NGO]

Jednocześnie, co warto zauważyć, są świadomi tego, że tego rodzaju standardy istnieją i są praktykowane w konkursach zagranicznych:

Ja mam za sobą szkolenie międzynarodowe... [...] za każdym razem przez dwa lata musisz prowadzić jeszcze stronę internetową, mało tego: musisz w aplikacji powiedzieć, opisać dokładnie, jak będzie wyglądało rozpowszechnianie tego projektu. Ono się może niuansowo różnić od tego, co ty faktycznie zrobisz, ale to jest jakby wpisane w istotę tego projektu. Że to rozpowszechnianie, czyli idea projektu, która jest rozsiewana przez edukatorów w różnych miejscach, przez różne instytucje, jest po prostu obligatoryjna. My to musimy opisać. [ODN]

Badani przez nas edukatorzy interpretowali brak ewaluacji w realizacji wielu działań edukacyjnych jako element specyficznej polskiej kultury organizacji pozarządowych oraz przyjmowanych przez nie modusów realizacji projektów.

Bo w Polsce w ogóle chyba się bardzo małą wagę przykładają do ewaluacji. [...] Wszyscy się ewaluacji boją. I na poziomie projektu, grupy, instytucji – wszystkiego. Ja też mam takie doświadczenie. Nie ma w ogóle... To znaczy jeśli grupa, która pracuje nad danym projektem, sobie tego sama po prostu nie zorganizuje i nie robi też bieżącej ewaluacji,

żeby sprawdzić, gdzie są zagrożenia... no bo generalnie tak się powinno pracować też, w sensie, że być czujnym, gdzie co się może wydarzy – to ja mam wrażenie, że jest też bardzo mało takiego nacisku na to. [IK]

W drugiej części powyższego cytatu pojawia się też wskazanie na to, że ewaluacja to nie moda czy luksusowy dodatek do projektów, ale element tego, co można by nazwać animacyjnym instynktem samozachowawczym. Bez jej praktykowania trudno sobie wyobrazić skuteczne działania, zaś od uczynienia jej stałym elementem funkcjonowania NGO czy instytucji kultury – zależy ich istnienie.

Perspektywa grantodawców

W rozmowie z przedstawicielami Urzędu Miasta w Poznaniu sygnalizowano wątki już wcześniej obecne w wypowiedziach grantobiorców. Po pierwsze, jest to brak zwyczaju dokonywania jakościowej ewaluacji finansowanych przez Urząd projektów. Są one oceniane wyłącznie pod względem poprawności formalnej i finansowej. Brak jakościowych form oceny jest wyjaśniany poprzez wskazanie na ograniczone środki finansowe, jakimi dysponuje Wydział Kultury, ale też poprzez podkreślenie, iż nie istnieje, z powodów logistycznych, systematyczne praktykowanie obecności urzędników w trakcie przedsięwzięć edukacyjnych i animacyjnych. Po drugie, nasi rozmówcy zwracają uwagę na to, iż ewaluacja o charakterze jakościowym byłaby trudna do wprowadzenia ze względu na brak zgody na nią ze strony grantobiorców, a dokładniej na kontrowersje, jakie wywołuje wprowadzanie bardziej merytorycznych form oceniania wniosków. Ponownie więc wracamy tu do wątku ekumenicznej, łączącej wszystkie strony, niechęci do procesów ewaluacji – wszyscy co prawda wiedzą, że jest ona potrzebna, ale nikt (z różnych co prawda powodów) nie jest specjalnie zainteresowany jej wprowadzeniem w życie, w innej formie, niż ta obecna aktualnie – a więc formalnych, ilościowych oraz finansowych sprawozdań z dotowanych przedsięwzięć.

Duża część przeprowadzonego przez nas w Urzędzie Marszałkowskim wywiadu dotyczyła sposobów oceny wydarzeń kulturalnych, w tym

edukacyjnych. Nasi rozmówcy zwracali uwagę na to, że istnieją trzy podstawowe sposoby dokonywania takiej oceny: po pierwsze, ocena o charakterze ilościowym, skoncentrowana na rozliczeniach finansowych i zgodności z założonymi wskaźnikami frekwencyjnymi; po drugie, ocena bardziej merytoryczna, dotycząca stopnia realizacji planów działania instytucji założonych przez dyrekcję; po trzecie, ewaluacja dokonywana w terenie, a więc bywanie na finansowanych przez Urząd Marszałkowski imprezach i przyglądanie się ich jakości. Ta ostatnia forma jest praktykowana rzadko, bo – jak wyjaśnia jeden z respondentów:

To jest fundamentalny problem, bo my mamy kłopoty z możliwością dotarcia do naszych instytucji w Kaliszu, Pile. Mamy ograniczone budżety delegacyjne i mamy po prostu rzadką możliwość bywać tam. [UMWW]

Nasi respondenci są bardzo krytycznie nastawieni do takiej formy ewaluacji, woleliby, by miała ona charakter bardziej jakościowy, merytoryczny

Wiemy, że są też na poziomie ustawodawczym takie tendencje, żeby ten punkt ciężkości w rozliczeniach przenieść z tych właśnie liczbowych wszystkich sprawozdań na jakościowe. Sprawozdania końcowe mają wyglądać wręcz w taki sposób, że finansowo rozliczam się dosłownie jedną fakturą, a już jakościowo, merytorycznie będą to szerokie, rozbudowane opisy. [UMWW]

I choć nasi rozmówcy uznają słuszność tej formy oceny, to jednocześnie zaczynają mnożyć problemy, które mogą się wiązać z jej wprowadzeniem w życie:

Ja sobie nie wyobrażam osoby, która nawet przychodzi z zewnątrz, nie ma nic wspólnego z tym procesem powstawania od momentu złożonej oferty, tylko po prostu jedzie na imprezę. To też się nie sprawdzi. [UMWW]

Ale nie ma szans, żeby te kryteria sobie katalogować. Nie sposób ogarnąć też taką liczbę tego wszystkiego. [UMWW]

No to prawda. To musiałby być cały zespół. [UMWW]

Ewaluacja o charakterze merytorycznym jest więc słuszna i potrzebna, ale – jak wynika z wypowiedzi naszych rozmówców – trudno ją sobie wyobrazić w obrębie rozbudowanych struktur biurokratycznych i w odniesieniu do dużych projektów grantowych. Jednocześnie w trakcie wywiadu badani zwracali uwagę na nieadekwatność procedur oceny, którymi muszą się posługiwać, dokonując ewaluacji przedsięwzięć kulturalnych:

To tworzenie procedur jest postawione zupełnie na głowie. Kiedy wchodziła procedura związana z małymi grantami, to było to bardzo skomplikowane. [UMWW]

Zdarzały się projekty, które były świetnie przeprowadzone, natomiast ze względu na to, że zdarzały się małe niedopatrzienia organizacji, ale naprawdę drobne, i czasami niestety przez te drobne niedopatrzienia walił się cały projekt i ktoś musiał zwracać jakąś część pieniędzy, pomimo że projekt był świetny. [UMWW]

Jak można zauważyć, perspektywa grantodawców nie różni się specjalnie od tej obecnej w myśleniu biorców publicznych dotacji. Obie strony są świadome tego, że istniejący system ewaluacji nie tylko daleki jest od ideału, ale wręcz szkodliwy. Zastanawiające jest jednak to, że pomimo tej wiedzy, obie strony się na niego zgadzają i aktywnie uczestniczą w jego reprodukowaniu. Jak się okazuje, podstawą przyczyną tego stanu rzeczy jest ogromna złożoność systemu dotowania kultury, złożoność wzmocniona rozbudowaną strukturą instytucjonalną i biurokratyczną, które skutecznie neutralizują wszelkie próby zmiany. Wszyscy mają więc dobre intencje, świetne pomysły, ale też myślą w sposób fatalistyczny o możliwości zmiany, wprowadzenia w życie idei, które czyniłyby system ewaluacji bardziej adekwatnym. Być może brakuje też okazji do tego, by te dwie strony

spotkały się i dostrzegły, jak bardzo podobne jest ich myślenie o systemach ocen projektów grantowych.

Konkluzja

Podsumowując tę część raportu nie sposób oprzeć się wrażeniu, iż deficyty działań ewaluacyjnych nie mają swojego źródła wyłącznie w źle skonstruowanym systemie ocen, którym posługują się grantodawcy. Nie są one też wyłącznie skutkiem niedostrzegania potrzeby tego rodzaju działań przez grantobiorców. Ich przyczyny leżą też w zjawisku silnie obecnym w polskim kontekście, a który określa się jako słabo rozwiniętą *kulturę ewaluacji*⁶. Jej niedowład przejawia się w utożsamieniu ewaluacji z kontrolą; krytyki z podważaniem kompetencji; w obawie przed zewnętrzną oceną; w niedocenianiu zdania tych, którzy zajmują niższe pozycje w relacjach władzy itd. Pierwszy krok w budowaniu silnej *kultury ewaluacji* został już wykonany – wiemy, że ewaluacja jest potrzebna, pożyteczna, poprawia sposób funkcjonowania instytucji i organizacji, wyposaża w samowiedzę, pozwala prowadzić bardziej systematyczną politykę kulturalną. Potrzeba nam teraz kroku drugiego – a więc przełożenia tej świadomości na praktyczne działania.

Nasi rozmówcy podsuwają też inne rozwiązanie tego specyficznego klinca, w jakim tkwią grantodawcy i grantobiorcy.

IK1: *I też ważna jest współpraca jakby „góra-dół”. Ja mam też bardzo często wrażenie, że osoby, które tworzą nowe ustawy, nowe przepisy nie patrzą na to, co cię dzieje zupełnie „na dole” i bardzo dużo inicjatyw przepisami blokują.*

IK2: *A bardzo często to, co się dzieje „na dole”, jest bardzo zmienne i bardzo często jak coś powstaje, jakiś przepis, ustawa, to za chwilę już... Tu chodzi o ciągły monitoring tego, co się po prostu dzieje...*

IK1: *Ale „ludzki”, a nie...*

Powyższa wypowiedź może zostać potraktowana jako utopijna, proponuje się w niej bowiem nie tyle rozluźnienie systemu monitorowania działań animacyjnych i edukacyjnych przez grantodawców, ale przeciwnie – jego wzmocnienie. Nie chodzi jednak o to, aby był on bardziej opresyjny, niż teraz, ale przeciwnie – bardziej czuły na aktywności, które są w jego obrębie dotowane. Tylko bowiem poprzez dostrzeżenie różnorodności, zmienności, unikalności realizowanych przez animatorów i edukatorów przedsięwzięć możliwe staje się dostosowanie systemów ewaluacji do ich specyfiki oraz sprawienie, że nie będą one funkcjonować w roli środków autocenzury, mediów wymuszających konformizm i oportunistyczny, ale raczej narzędzi wspomagających instytucje kultury i organizacje pozarządowe.

6. Dojrzałe systemy ewaluacji, a wraz z nimi specjalistyczna metodologia oraz *kultura ewaluacji* w polskim kontekście zaczynają się dopiero pojawiać: z jednej strony, wraz z akcesją naszego kraju do Unii Europejskiej oraz udziałem rodzimych instytucji, reprezentujących bardzo różne dziedziny, w unijnych Programach Ramowych (wyczerpujące informacje na ten temat można znaleźć w serwisie *Ewaluacja* Ministerstwa Rozwoju Regionalnego: <http://www.ewaluacja.gov.pl>), z drugiej zaś, wraz z rozwojem w naszym kraju sektora instytucji pozarządowych i koniecznością oceny efektywności ich działań oraz nadzoru sposobu ich funkcjonowania, z trzeciej wreszcie, wraz z pojawieniem się nowych standardów edukacyjnych, które wymusiły powołanie wyspecjalizowanych komisji akredytacyjnych, działających dziś na każdym szczeblu szkolnictwa w Polsce. Warto zwrócić uwagę na to, iż w polskim kontekście działają takie organizacje jak Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne (PTE), założone w 2000 roku, którego misją jest: „(...) budowanie i upowszechnianie kultury ewaluacyjnej/ organizowanie i integracja środowiska ewaluatorów/ wzbogacanie wiedzy nt. ewaluacji w celu zapewnienia jakości badań i działań ewaluacyjnych” [www.pte.org.pl], w wielu szkołach wyższych, zarówno humanistycznych, jak i ekonomicznych funkcjonują też podyplomowe studia ewaluacji (takie, jak Podyplomowe Studium Ewaluacji Projektów i Programów Unijnych przy SGH, czy Podyplomowe Studium Ewaluacji Programów Społecznych w IS UW).

REKOMENDACJE

W tej części raportu prezentujemy najważniejsze wskazania określające to, w jaki sposób można poprawiać sposób funkcjonowania edukacji kulturalnej w Poznaniu. Traktujemy je jako podsumowanie ustaleń poczynionych w trakcie badań i próbę ich przełożenia na język praktycznych działań. Adresatami tych rekomendacji nie są tylko i wyłącznie władze samorządowe, ale również inne podmioty zajmujące się edukacją kulturalną w naszym mieście.

Rekomendacje dotyczące konieczności podjęcia działań na rzecz zwiększania znaczenia i roli edukacji kulturalnej

1. Niezbędne jest wypracowanie „planu edukacji kulturalnej” w Poznaniu (a następnie w innych, lokalnych środowiskach). *Plan* ten dawałby podstawy dla prowadzenia bardziej systematycznej polityki władz samorządowych i Kuratorium Oświaty wobec edukacji kulturalnej, wyznaczałby jej priorytety, wskazywałby na kierunki jej rozwijania i cele, które miałyby ona urzeczywistniać, określałby również zasady i warunki współpracy międzysektorowej. Tego rodzaju *plan* powinien zostać stworzony przy udziale przedstawicieli wszystkich podmiotów uczestniczących w procesach edukacji kulturalnej (a więc władz miejskich, kuratoriów oświaty, ośrodków doskonalenia nauczycieli, szkół, instytucji kultury, społecznych i prywatnych interesariuszy).
2. Konieczne jest upowszechnienie wiedzy na temat edukacji kulturalnej i animacji, a zwłaszcza na temat znaczenia, jakie działania te mają nie tylko dla wąsko rozumianego uczestnictwa w kulturze czy kompetencji artystycznych, ale również dla kompetencji społecznych, obywatelskich, umiejętności samodzielnego działania i współdziałania z innymi, a poprzez to – dla jakości i demokratyzacji życia społecznego. Odbiorcami tej wiedzy nie powinny być tylko i wyłącznie osoby, które zawodowo zajmują się edukacją kulturalną, ale również (a może przede wszystkim) zarządzający instytucjami kultury i tymi o edukacyjnym charakterze,

przedstawiciele lokalnych i pomocniczych samorządów, władze miejskie, gminne i powiatowe.

3. Konieczne są działania na rzecz przełamywania stereotypu obecnego zarówno w instytucjach kultury, jak i szkołach, zgodnie z którym edukacja kulturowa to działalność o charakterze fakultatywnym, zasadniczo zbędna, bez której można sobie wyobrazić funkcjonowanie tego typu podmiotów.
4. Konieczne są działania na rzecz przełamywania stereotypu edukacji kulturowej, zgodnie z którym jest ona utożsamiana z edukacją artystyczną (zwłaszcza z edukowaniem do sztuki, z doskonaleniem umiejętności jej tworzenia). Jednym z najważniejszych wyzwań stojących przed organizatorami życia kulturalnego, edukatorami i akademikami jest promowanie szerokiego rozumienia tego typu działań edukacyjnych, zgodnie z którym ta forma edukacji odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu podstawowych kompetencji kulturowych, społecznych i obywatelskich, a tym samym jest kluczowa dla jakości życia, zdolności adaptacyjnych jednostek, dla woli i atmosfery współdziałania i podejmowania aktywności na rzecz dobra wspólnego.
5. Konieczne są działania na rzecz zmiany znaczenia, jakie jest przypisywane edukacji kulturowej w polityce władz samorządowych, związanej z finansowaniem i organizacją kultury. W naszym przekonaniu niezbędna jest większa dbałość o utrzymanie równowagi pomiędzy koncentracją na dużych, spektakularnych przedsięwzięciach (festiwale, „dni”, kosztowne realizacje plenerowe i koncerty) a wspieraniem mniej efektownych, ale niezwykle istotnych, systematycznych działań na rzecz podnoszenia szeroko rozumianych kompetencji kulturowych mieszkańców. Od ich jakości zależy bowiem poziom kultury w naszym mieście, stopień zainteresowania nią, kondycja lokalnych instytucji kultury, a przede wszystkim jakość życia w mieście, jego kultury obywatelskiej, poziom woli współdziałania i współpracy pomiędzy mieszkańcami, itd.

Rekomendacje dotyczące metod pracy edukacyjnej i animacyjnej

1. Konieczne jest wzmacnianie wiedzy metodycznej u pozaszkolnych edukatorów kulturalnych, z jednej strony, oraz pogłębianie szczegółowych kompetencji merytorycznych u nauczycieli – z drugiej. Niezwykle istotna rola w tym procesie przypada zarówno instytucjom kultury, jak i środowiskom akademickim, które mogłyby mediować w tym poszerzonym polu współpracy międzysektorowej. Uświadomienie sobie roli pośrednika przez te podmioty jest kluczową kwestią dla dynamiki procesu wzmacniania kompetencji edukatorów kulturowych.
2. Konieczne jest szkolenie i podnoszenie kompetencji zawodowych edukatorów zatrudnionych w samorządowych instytucjach kultury. Zadanie to wiąże się również z innym – z koniecznością przełamywania przyzwyczajenia, zgodnie z którym edukacja kulturowa stanowi dodatkową (i często nieobowiązkową lub marginalną) formę działalności instytucji kultury albo zredukowana jest do roli *audience development*. W naszym przekonaniu prowadzenie stałych, stojących na wysokim poziomie działań edukacyjnych, stanowi jedno z najważniejszych zadań instytucji kultury.
3. Zasadne wydaje się stworzenie systemu dokumentowania, katalogowania, przechowywania oraz dostępu do literatury metodycznej, wraz z mechanizmem rekomendacji dla najbardziej wartościowych pozycji w tej dziedzinie. System ten powinien mieć charakter ogólnodostępny i bezpłatny, zaś korzystanie z niego powinno być możliwe z każdego miejsca i w każdym czasie, co oznacza, że powinien mieć on postać repozytorium (biblioteki cyfrowej).
4. Konieczne jest upowszechnianie zwyczaju dokonywania diagnozy potrzeb uczestników i szerszego środowiska społeczno-kulturowego przed podejmowaniem działań edukacyjnych i animacyjnych. Należy przy tym popularyzować narzędzia diagnostyczne i poszerzać wiedzę na temat ich stosowania. Pozbawione diagnozy działania edukacyjne i animacyjne nie tylko bowiem są

często nieudane, ale też zagrożone niebezpieczeństwem stosowania przemocy symbolicznej, ryzykiem wywołania niepożądanych zjawisk psychologicznych i społecznych czy zniechęcenia do dalszych aktywności ich uczestników.

5. Zasadne wydaje się upowszechnianie wiedzy na temat ewaluacji działań z zakresu edukacji kulturowej i animacji, w tym przede wszystkim takiego rozumienia tego procesu, w którym nie jest on utożsamiany z oceną, kontrolowaniem, ale raczej z ciągłym monitorowaniem działań, podejmowanym po to, by poprawiać ich jakość, dostosowanie do potrzeb odbiorców i stopień ich korespondencji z aktualnymi wyzwaniem społecznymi i kulturowymi. Zasadne wydaje się przy tym upowszechnienie wiedzy na temat znaczenia dokumentowania działań edukacyjnych i animacyjnych. Ich utrwalanie w formie pisemnej, wizualnej czy audialnej nie powinno służyć tylko i wyłącznie celom archiwizacyjnym czy promocyjnym, ale być jednym z najważniejszych narzędzi samouczenia się edukatorów i animatorów.

Rekomendacje dotyczące współpracy wewnątrzśrodowiskowej

1. Konieczne jest tworzenie lokalnych platform umożliwiających współdziałanie pomiędzy przedstawicielami różnych sektorów życia społecznego, zajmującymi się działalnością edukacyjną oraz animacyjną. W wersji minimalnej platformy tego rodzaju powinny być rodzajem „tablic ogłoszeniowych”, informujących o możliwościach współpracy pomiędzy nauczycielami, osobami zatrudnionymi w instytucjach kultury czy reprezentującymi NGO-sy, repozytoriów materiałów metodycznych i szkoleniowych, systemów rekomendujących szczególnie wartościowe inicjatywy z zakresu edukacji kulturowej. W wersji maksymalnej pod pojęciem platformy rozumiemy lokalne instytucje organizujące procesy międzysektorowego współdziałania w zakresie edukacji kulturowej, monitorujące jego przebieg, wskazujące na pożądane kierunki współdziałania.

2. Konieczne są działania na rzecz eliminacji przeszkód uniemożliwiających lub utrudniających współdziałanie o charakterze międzysektorowym. Jak pokazują nasze badania, bariery dla owej współpracy ułożone są przede wszystkim po stronie instytucji edukacyjnych, zaś przynajmniej część z nich (zwłaszcza te dotyczące organizacji procesów dydaktycznych, sposobów naliczania nauczycielskich pensów i rozliczania godzin związanych z wyjazdami poza szkołę, niechęci dyrekcji do zezwalania na zajęcia odbywające się poza szkołą, itd.) jest możliwa do wyeliminowania w sposób stosunkowo prosty.
3. Konieczne jest tworzenie systemów zachęt dla nauczycieli oraz przedstawicieli instytucji kultury oraz organizacji pozarządowych dla podejmowania współpracy w zakresie edukacji kulturowej. Mogą one przyjmować na przykład postać systematycznie ogłaszanych konkursów grantowych, wspierających tego rodzaju współdziałania; funduszy stypendialnych lub nagród przyznawanych za szczególnie udane przedsięwzięcia edukacyjne wiążące ze sobą sferę edukacyjną i kultury.
4. Warto rozważyć wprowadzenie instytucji szkolnego łącznika odpowiedzialnego za kontakt z ofertą edukacyjną poznańskich instytucji kultury i organizacji pozarządowych. Takie rozwiązanie mogłoby nawiązywać na przykład do niemieckiej instytucji agenta kulturalnego albo rozwiązań stosowanych w Warszawskim Programie Edukacji Kulturalnej.

Wykaz skrótów

CPE – Centrum Praktyk Edukacyjnych

UMWW – Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego

UMP – Urząd Miasta Poznania

ODN – Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

CKZ – Centrum Kultury ZAMEK

IK – instytucja kultury

PP – podmiot prywatny

NGO – organizacja pozarządowa

DK – dom kultury

ŚS – świetlica socjoterapeutyczna

N – nauczyciel

F – freelancer

