

*Raport został opracowany na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego jako jeden z **Raportów o Stanie Kultury**, podsumowujących zmiany, jakie dokonały się w sektorze kultury w Polsce w ciągu ostatnich dwudziestu lat.*

Treści zawarte w Raportach o Stanie Kultury odzwierciedlają wyłącznie poglądy ich autorów.

Raporty o Stanie Kultury obejmują następujące obszary tematyczne:

- *Raport o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej;*
- *Raport o finansowaniu i zarządzaniu instytucjami kultury;*
- *Raport o systemie ochrony dziedzictwa kulturowego;*
- *Raport o muzeach;*
- *Raport o wzornictwie;*
- *Raport o rynku dzieł sztuki;*
- *Raport o książce;*
- *Raport o teatrze;*
- *Raport o tańcu współczesnym;*
- *Raport o kinematografii;*
- *Raport o szkolnictwie artystycznym;*
- *Raport o edukacji kulturalnej;*
- *Raport o digitalizacji dóbr kultury;*
- *Raport o mediach audiowizualnych;*
- *Raport o promocji kultury polskiej za granicą.*

Barbara Fatyga
współpraca Jacek Nowiński i Tomasz Kukołowicz

**JAKIEJ KULTURY POLACY POTRZEBUJĄ
I CZY EDUKACJA KULTURALNA IM JĄ ZAPEWNIĄ?**

**Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa
Narodowego**

Warszawa, 31 marca 2009 r.

Raport opracowany na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, jako jeden z Raportów o Stanie Kultury.

Spis treści

- 1. Wstęp: postawienie problemu i zawartość raportu**
- 2. Główne tezy raportu**
- 3. Empiryczny model przestrzeni kultury dla edukacji kulturalnej**
- 4. Wnioski z analizy rodziny pojęć dla pojęcia edukacji kulturalnej. Modele edukacji kulturalnej**
- 5. Kulturowe i społeczne uwarunkowania edukacji kulturalnej we współczesnej Polsce**
- 6. Edukacja kulturalna jako system lub jako element układów kultury?**
- 7. Odbiorcy przekazów edukacyjnych: typologia środowisk kulturalnych**
- 8. Zakończenie: jeszcze kilka kamyczków do różnych ogródków**

Aneks 1. Rodzina pojęć dla pojęcia edukacja kulturalna – zbiór określeń i definicji (opracowała Barbara Fatyga)

Aneks 2. Potrzeby kulturalne według typu miasta i według kategorii wiekowych (opracował Tomasz Kukołowicz)

Aneks 3. Wyobrażenie idealnej instytucji kultury (opracował Jacek Nowiński)

1. Wstęp: postawienie problemu i zawartość raportu

*Kultura nie jest czymś co się po prostu
wchłania: kultury trzeba się uczyć¹*

Oczywiście, że kultury trzeba się uczyć, między innymi po to, by uczyć Innych. Pytania podstawowe dotyczą raczej kwestii: **Jak to robić? Po co? Kto ma to robić?** Jak również – **kto ma decydować, co jest robione?** Tymczasem w **poglądach na edukację kulturalną we współczesnej Polsce istnieje coraz bardziej dolegliwa i zarazem fundamentalna rozbieżność**, którą dobrze oddaje przesłanie zawarte w przytoczonym mottocie. Z jednej strony, w dyskursie publicznym (w tym także naukowym) oraz w działaniach instytucji kultury wciąż trwają, bronione ciągle, chociaż mocno już nadwątlone, szanse tzw. kultury wysokiej – dla tradycyjnie rozumianej edukacji kulturalnej stanowiącej rezerwuar wartości, wzorców i wzorów postępowania.). Z drugiej strony, mamy nacierające szyki obrońców, zwolenników i wyznawców kultury popularnej oraz kohorty działaczy-animatorów. Na ogół proponują oni krańcowo inny model przyswajania kultury niż ten, który powinny *upowszechniać, wdrażać* oraz *legitymizować* szkoła i tradycyjne instytucje kultury

Co ma zatem czynić Państwowy Mecenase i Państwowa lub Samorządowa Władza za kulturę narodu i/lub lokalnych środowisk odpowiedzialna? Czy ma trzymać się z obrońcami szanca? (Jak można sądzić z obserwacji właśnie to nadal czyni). Czy przyłączyć się do szyków „barbarzyńców”? *A może istnieje trzecia droga?* Wspieranie obu stron wydaje się wątpliwe – tak moralnie, jak i przede wszystkim ekonomicznie – przede wszystkim dla państwa, bo samorządom o wiele łatwiej żyje się bez rozterek związanych z tym dylematem. W końcu nawet regulacje prawne zmusiły je do współżycia i oswojenia się z *kulturalnymi heretykami* czy też *nawiedzonymi działaczami społecznymi* oraz – co istotne – do finansowania ich pomysłów.

¹ E. Baldwin i in., *Wstęp do kulturoznawstwa*, przeł. M. Kaczyński i in., Zysk i S-ka, Poznań 2007, s. 28.

Światli samorządowcy dostrzegają w nich często wręcz największy kapitał ludzki własnych środowisk lokalnych.

Raport ten (wraz z dołączonymi aneksami) powinien pomóc w odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe:

- czym jest, a czym nie jest edukacja kulturalna we współczesnej Polsce?
- jakie są, a jakie powinny być jej cele?
- kto jest, a kto powinien być jej adresatem?
- jakie cechy powinien mieć nowoczesny edukator, a jakie instytucja (lub organizacja) zajmująca się edukacją kulturalną?
- dlaczego warto zmieniać treści, formy i kształt instytucjonalny edukacji kulturalnej?
- dlaczego warto myśleć o rewolucji, a nie o ewolucji systemu?

W całości raport jest rozwinięciem, uzasadnieniem i dowodem – w takiej mierze, w jakiej to było możliwe – sformułowanych niżej głównych tez.

W rozdziale 3 omawiam, zrekonstruowany na podstawie różnych badań, **model empirycznej przestrzeni, w której współcześnie dokonują się praktyki edukacji kulturalnej**. Do budowy tego modelu posłużyły:

– wymiary aksjologiczne i symboliczne (**wzorzec człowieka kulturalnego** jako obiekt niezrealizowanych marzeń o wyższej niż obecna jakości życia oraz zadeklarowane w badaniach **potrzeby kulturalne**);

– wymiary codziennych, angażujących Polaków **praktyk kulturalnych**.

Tak rozumiana empiryczna przestrzeń kultury stanowi tu podstawę dowodzenia i wnioskowania.

W rozdziale 4 przedstawiłam wyniki analizy tzw. rodziny pojęć współwystępujących lub używanych zamiennie – w przeszłości i obecnie – z pojęciem edukacji kulturalnej. Dane zebrane do analizy zawiera aneks 1, do którego często się odwołuję. Najważniejsza w tym rozdziale jest rekonstrukcja trzech modeli opisywanych w dyskursie o edukacji kulturalnej:

– modelu **edukacji hierarchicznej** opartego na relacji edukujący– edukowani;

- modelu **edukacji dla edukujących**; perswazyjnej – lecz opartej na nieporozumieniach;
- modelu edukacji **popkulturowej i animacji kultury**, bazującego na relacji współpracy i dialogu.

W rozdziale 5 konfrontuję pierwszy i trzeci z wyróżnionych modeli z cechami współczesnego społeczeństwa i kultury. Pozwala to przede wszystkim dobitnie pokazać nieadekwatność modelu tradycyjnego do uwarunkowań społeczno-kulturowych. Tłumaczę również, dlaczego w tej analizie pominęłam model drugi.

W rozdziale 6 zastanawiam się nad **systemowością edukacji kulturalnej**. Staram się pokazać, że nie stanowi ona całości, zintegrowanej wedle czytelnych zasad organizacyjnych, lecz raczej kolejną przestrzeń lub sferę działania różnych podmiotów realizujących różne cele. Przedstawiam tu także zarys typologii tych podmiotów.

W rozdziale 7 opisałam **typologię środowisk kulturalnych**: od elit kulturalnych do wykluczonych i/lub marginalizowanych oraz tzw. przypadków beznadziejnych. Proponuję także odniesienie tej problematyki do koncepcji profili kulturowych francuskiego socjologa – Bernarda Lahire’a.

W zakończeniu tłumaczę się z przyjętej konwencji i sposobu ujęcia problematyki edukacji kulturalnej. Proponuję też swoisty zabieg mnemotechniczny, polegający na tym, by raz jeszcze, po zakończeniu lektury całości (czyli także aneksów), wrócić do głównych tez raportu.

Raport uzupełniają trzy aneksy:

- pierwszy, przygotowany przeze mnie, jest zbiorem określeń i definicji pojęć współwystępujących w dyskursie o edukacji kulturalnej;
- drugi, opracowany przez Tomasza Kukołowicza, to tzw. surowy materiał wstępnie zestawiony w postaci tabeli, dotyczący potrzeb kulturalnych, a pochodzący z badania wykonanego na zlecenie MKiDN w 2008 r. na temat stanu kultury miejskiej w Polsce²;
- trzeci, autorstwa Jacka Nowińskiego, zawiera opracowanie wyników badania ROSK mówiących o koncepcjach idealnych instytucji kultury. Koncepcje te w trakcie badania stworzyli pracownicy sektora kultury.

² Zob. W. Burszta, B. Fatyga, P. Majewski (red.), *Raport o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej w Polsce*, MKiDN, Warszawa 2008, wydruk komputerowy w posiadaniu Zleceniodawcy i autorów raportu (dalej przywoływany jako ROSK).

2. Główne tezy raportu

Teza 1 – ogólna

Edukacja kulturalna (podobnie jak wiele publicznych dyskursów o niej) w obecnym kształcie organizacyjnym, działająca na anachronicznej i rozchwianej podbudowie ideologicznej, nie tylko nie spełnia swoich zadań lecz przede wszystkim **jest nieskuteczna lub przeciwskuteczna**, po Gombrowiczowsku odstręczająca, a nawet – w wielu wypadkach szkodliwa.

Teza 1a – o błędnym rozpoznaniu istoty kultury przez ideologię edukacji kulturalnej

Instytucjonalny porządek edukacji kulturalnej wymaga kanonu (dziś jednak przez teoretyków nazywanego „rozproszonym”³) i – we właściwy dla działań biurokratycznych sposób – dąży do skryzalizowania („upłynnionej”⁴) rzeczywistości kulturalnej. Dlatego jego przedstawiciele mają skłonność do przedmiotowego traktowania kultury, zwłaszcza tzw. wysokiej, jako zjawiska stałego i – jeśli podlegającego zmianie – to wyłącznie „uporządkowanej”. W związku z tym zapomina się, o podstawowym fakcie, iż: **„prawdziwa” kultura wysoka z zasady zawsze była i jest anarchiczna, nowatorska, burzyła i burzy stare porządki, no i absolutnie się w nich nie mieściła i nie mieści. „Kultura wysoka” przeszłości zawsze ma więcej wspólnego z tym, co obecnie kontestuje ład lub co istnieje poza oficjalnym obiegiem, niż ze swą „uczesaną” i nieproblematyczną wersją nauczaną w toku edukacji kulturalnej**⁵.

³ A. Szpociński, *Czy kryzys kanonu*, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

⁴ F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa 2001, s. 69.

⁵ Wiadomo, że „Kochanowski wielkim poetą był”, wobec tego zaakceptujmy i UJAWNIAJMY również taką zabawną i pouczającą część jego twórczości, jak ta fraszka: „Dam grosz od wychodu, zjadłem jeno jaje. Drożej sram niżli jadam – złe to obyczaje”. Taki autorytet jak Ignacy Chrzanowski nie bał się, że zniszczy to młode umysły! Mnie także udało się wielu młodych ludzi przekonać do czytania wielkiej literatury dzięki pokazaniu jej niekoturnowego, radosnego, figlarnego i kontestującego oblicza.

Teza 1b – o zadaniach

Głównym zadaniem edukacji kulturalnej jest, niezmiennie: skuteczne wprowadzanie jednostek i grup tego potrzebujących w kulturę; tym razem jednak rozumianą jako dosyć luźna federacja subkultur i kultur niszowych istniejących w symbiozie z kulturą dominującą – popularną. Możliwość realizacji tego zadania wymaga zarówno od państwa, jak i od poszczególnych instytucji i osób opracowania strategii innych niż dotychczasowe oraz stałej **samoedukacji**, by nadążać za zmianami niesionymi przez życie.

Teza 2 – o ideologii i metodologii działań w edukacji kulturalnej

Edukacja kulturalna oparta na poznawaniu i *zachwycaaniu się* elementami dziedzictwa kultury wysokiej i narodowej jest tylko fragmentem niezbędnych działań. Najważniejsze jest bowiem zajęcie się problemami:

- **więdnących potrzeb kulturalnych** (tu oczywiście rozumianych wartościująco jako szersze i bogatsze od tych, które generują niskie przekazy kultury popularnej);
- niskiej **jakości życia zbiorowego** Polaków;
- nowych **metodologii pracy edukacyjnej** na polu kultury;
- nowych koncepcji **szkolenia „kadr dla kultury”**.

Teza 2a – o czytaniu wyników badań

Skoro codzienna, realizowana kultura jawi się współczesnym Polakom głównie jako domena życia rodzinnego, pracy, ochrony zdrowia, zdobywania pieniędzy i przetrwania – to najwyższy czas, by programy edukacji kulturalnej **zaczęły te dziedziny kultury brać pod uwagę**.

Teza 2c – o czasie miejscu i o słuchaniu partnera

W kulturze, w której wszyscy mówią – nikt nie słucha, jednym z najcenniejszych, deficytowych dóbr jest **czas**, który daje się partnerom w procesie edukacyjnym; jeśli edukujący nie ma czasu lub ma czas ograniczony sztywnymi ramami godzin zajęć, to niech lepiej zapomni o skutecznym oddziaływaniu na uczących się, obojętnie, do jakiej kategorii i grupy społecznej ci należą. **Miejsce** jest ważne, ale z tego punktu widzenia – drugorzędne.

Edukacja kulturalna jako quasi-system **winna raczej kłaść nacisk na mobilne, podlegające stałemu rozwojowi kompetencje edukujących i na zorganizowanie im potrzebnego czasu niż na wyposażanie zaplecza.**

Teza 2d – o spojrzeniu ponadlokalnym

Z punktu widzenia roli Polski w globalizującym⁶ się świecie istotne jest rozważenie zaleceń, przestróg i propozycji wynikających z Narodowego Programu Foresight „Polska 2020”, opartych na możliwych scenariuszach rozwoju naszego kraju⁷. Przypomnę, że są to scenariusze: skoku cywilizacyjnego; twardego dostosowania; trudnej modernizacji, słabnącego rozwoju oraz – również brany pod uwagę – scenariusz zapaści.

⁶ Globalizacja to przystosowanie globalnych działań do lokalnych uwarunkowań; por. R. Robertson, *Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity*, w: M. Featherstone, S. Lash, R. Robertson (red.), *Global Modernities*, Sage, London 1995.

⁷ J. Szomburg jr, *Inżynier czy kulturoznawca*, www.ppg.gda.pl [29.03.2009].

Teza 3 – o edukatorach i zarządcach

Edukacja kulturalna współcześnie wymaga od edukatorów i zarządców różnorodnych kompetencji, dopasowanych i dopasowujących się do burzliwego rozwoju kultury, których oni najczęściej nie mają. Sedno tkwi w zjawisku szczególnego typu konformizmu, podobnym do tzw. syndromu sztokholmskiego. Mam tu na myśli stan psychiczny i umysłowy, w którym zakładnicy anachronicznego pojmowania kultury współczesnej przestają myśleć o jego wadach i przyczyniają się – z przekonaniem lub rutynowo – do konserwacji i/lub reprodukcji istniejącego porządku.

Teza 4 – o odbiorcach działań edukacyjnych

Odbiorcy działań edukacyjnych (nawet dzieci) nie dają się dzisiaj wtłoczyć w ramy procesu hierarchicznej edukacji kulturalnej; ich kompetencje kulturowe są mocno zróżnicowane, często wyższe niż edukatorów, którzy w związku z tym muszą zacząć traktować ich jak **zindywidualizowanych partnerów w sytuacji dialogu**, a nie jak homogeniczną masę biernych odbiorców, którzy potrzebują uprzywilejowanych treści.

Teza 4a – o źródłach wiedzy na temat efektów edukacji kulturalnej

Dane statystyczne o edukacji kulturalnej **nie są dobrym źródłem wiedzy o jej efektach**, ponieważ z faktu, że na przykład młodzież zaliczyła tyle a tyle godzin lekcji w muzeach, nie wynika wcale, iż się czegoś tam nauczyła! W ten sposób idea masowego udziału podstępnie zastępuje ideę nabywania kompetencji.

Teza 5 – o wsparciu edukacji kulturalnej przez naukę

Problem ze zbudowaniem nowoczesnej **sieci** edukacji kulturalnej polega między innymi na tym, że **teoretycznych diagnoz** stanu kultury współczesnej jest bardzo wiele – jednak od lat w Polsce **nie są one testowane empirycznie**. Niemal wcale nie prowadzi się badań, które mogłyby zweryfikować ustalenia „tytanów myśli kulturoznawczej” i stanowić podstawę do projektowania konkretnych, tu i teraz potrzebnych rozwiązań. Brakuje również syntez rozproszonych badań szczegółowych. Nie wyciąga się ogólniejszych wniosków z ewaluacji programów kulturalnych (co jest jedną z oczywistych dróg powrotu od empirii do przetestowanej teorii działań kulturalnych).

Teza 5a – o warunkach utrzymywania stanu twórczego fermentu

Aby dokonywać sensownych zmian, trzeba zatem najpierw zaprojektować sensowny system zbierania i opracowywania danych, oparty na diagnozie, monitoringu, ewaluacji i dialogu z teorią oraz upowszechnianiu dobrych wzorów i zachęcaniu do dostosowywania ich do lokalnych warunków działania oraz na czuwaniu, by nie przekształcały się one w kolejną rutynę. W tym celu należy do statycznych struktur instytucji wprowadzać **elementy dynamiczne**, na przykład zespoły zadaniowe zamiast „działów” i „biur”, czy też zastosować metodę projektową zamiast „długofalowych planów”.

3. Empiryczny model przestrzeni kultury dla edukacji kulturalnej

Punktem wyjścia do określenia modelu edukacji kulturalnej, jakiej potrzebują współcześni Polacy, jest empiryczny model przestrzeni kultury, w której taka edukacja może funkcjonować.

Na przestrzeń tę składają się:

- **wzorzec „człowieka kulturalnego”** zrekonstruowany empirycznie⁸ ;
- pochodząca z tego samego badania: **typologia potrzeb kulturalnych** (por. też: aneks 2);
- dane TNS OBOP o wzorcu kulturalnego Polaka i jego rzeczywistych zachowaniach, na podstawie których opisują tę **część społeczeństwa, do której „kultura nie dociera”**;
- dane o zachowaniach uznawanych przez Polaków za „niekulturalne” (wg badania CBOS);
- aktualne dane opisujące przestrzeń codziennej aktywności Polaków zbadaną przez CBOS.

Wzorzec współczesnego kulturalnego Polaka z roku 2008; zrekonstruowany z wypowiedzi badanych z 22 miast w Polsce

1) wykształcony, czyli:

- a) posiadający wiedzę ogólną, a nie tylko specjalistyczną lub zamkniętą w tradycyjnych ramach;
- b) mający zainteresowania wykraczające poza sprawy życia codziennego/prywatnego;
- c) wykorzystujący wiedzę dla samorozwoju;

2) obyty, czyli:

- a) potrafiący się zachować/dostosować do różnych sytuacji, znający zasady *savoir vivre*'u;
- b) „uczęszczający”, bywający w instytucjach kultury tradycyjnej (najczęściej wymieniano teatr, kino, filharmonię i czytanie książek);
- c) dobrze, poprawnie mówiący po polsku; mający bogate słownictwo

3) otwarty na kulturę współczesną i jej przemiany, czyli:

- a) przede wszystkim – zainteresowany innymi kulturami i ekologią;

4) uspołeczniony, czyli:

⁸ Zrekonstruowany przeze mnie na podstawie badań świadomości kulturalnej – zob. tekst *Świadomość kulturalna jako świadomość kulturowa. Analiza dyskursów o człowieku kulturalnym i kulturze*, w: W. Burszta, B. Fatyga, P. Majewski (red.), *Raport o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej w Polsce*.

a) mający szerokie i oparte na życzliwości i grzeczności relacje z innymi ludźmi;

5) zrównoważony psychicznie, czyli:

a) spokojny, nie chaotyczny

6) obywatel, czyli :

a) osoba zainteresowana sprawami świata i środowiska lokalnego.

Jeśli porównamy wzorzec z uzyskanymi danymi, to okaże się, iż jest on przede wszystkim **zespołem cech deklarowanych, być może również pożądaných, ale nie wzorcem „ucieleśnionym”**, realizowanym przez znaczące grupy naszego społeczeństwa. Jak pokazało badanie, z którego wzorzec pochodzi, **nie potrafią go zrealizować nawet jego strażnicy**: pracownicy instytucji kultury tzw. wysokiej (w tym narodowej). Do czego zatem może być przydatny? Jest on w zasadzie **gotowym zestawem kryteriów do budowania programów edukacyjnych**, a także – przede wszystkim – do ich **ewaluacji**. Jego zalety w tych funkcjach są tym większe, że po pierwsze – wydaje się stosunkowo prosty do operacjonalizacji (przełożenia na zestaw wskaźników) i – po drugie – pochodzi nie od Baumanowskiego Prawodawcy (a naszego Edukatora)⁹, lecz od ludzi – aktywnych i mniej aktywnych uczestników kultury, którzy sami go sformułowali w takim właśnie kształcie i porządku. Zachowuje więc zasadę podmiotowości (por. przytoczoną w rozdziale 2 definicję edukacji Zbigniewa Kwiecińskiego).

Pojawiają się tu zarazem pytania, czy współczesne koncepcje i programy edukacji kulturalnej pomagają go realizować? W jakim stopniu mogą i/lub powinny się do niego zbliżać? Aby na nie odpowiedzieć, trzeba przyjrzeć się chociaż skrótowo, czym w istocie jest dzisiaj edukacja kulturalna i w jakiej rodzinie pojęć to pojęcie funkcjonuje.

Po analizie potrzeb kulturalnych, przeprowadzonej na podstawie danych pochodzących również z badania do ROSK, można dojść do kolejnych wniosków uzupełniających rysujący się już obraz przestrzeni do edukacji kulturalnej. Zarówno w małych, jak i w dużych miastach **potrzeby kulturalne odnoszą się przede wszystkim do jakości życia**: najbardziej dolegliwe braki są w tym wypadku związane z infrastrukturą miejską – przede wszystkim z problemami

⁹ Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, przeł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, IFiS PAN, Warszawa 1998.

transportu i komunikacji, następnie z wyposażeniem miasta w różnorodne obiekty, począwszy od ścieżek rowerowych i obiektów sportowych, parków, placów zabaw, skończywszy na galeriach handlowych i prestiżowych obiektach kulturalnych. Często również zwracano uwagę na czystość, estetykę i porządek w mieście. Podkreślano brak „perspektyw rozwoju” zarówno w skali jednostkowej, jak i całej zbiorowości. Jednak jak można sądzić, chodziło wówczas raczej o pracę i możliwości ekonomiczne, ewentualnie o cywilizacyjny rozwój organizmu miejskiego.

Ogólnie można wnioskować, że ten typ potrzeb ma tendencję do swoistego „zapętlania się”: polega to na tym, że **chcemy mieć jeszcze więcej tego samego**, a nie innego czy nowego. Braki, zapóźnienia, kompleksy i blokady cywilizacyjne nadrabiane w warunkach dominacji kultury popularnej powodują, iż potrzeby kulturalne „wyższego rzędu” jak gdyby nie mogą się rozwijać dopóty, dopóki nie zostaną zaspokojone potrzeby na tym – materialnym, cywilizacyjnym – poziomie¹⁰. Nie warto wobec tego złorzeczyć i obrażać się na ludzi, którzy są obecnie w stadium bezprecedensowego eksperymentu przebudowy całego swego życia, że tak często „jak należy” nie bywają w instytucjach kultury wysokiej. Jeśli większość społeczna walczy o awans cywilizacyjny, to trzeba w tym pomagać i to szanować oraz dbać o *przechowanie substancji*, to znaczy przede wszystkim rozwijać potrzeby „wyższego rzędu” u dzieci.

To, czego potrzebują Polacy w zakresie życia kulturalnego, dotyczy kilku poziomów potrzeb:

po pierwsze – wiąże się z atrakcyjnymi i ostentacyjnie reprezentacyjnymi miejscami, ale też z zwiększaniem liczby miejsc małych i kameralnych;

po drugie – z jednej strony zgłaszano potrzeby wielkich imprez ze znanymi nazwiskami, z drugiej małych, klubowych koncertów czy wystaw dla koneserów lub niewielkich grup fanów;

po trzecie – jak najwięcej imprez, zdaniem badanych, powinno być bądź tanich bądź w ogóle darmowych – w szczególności troszczono się tu o potrzeby dzieci i młodzieży oraz ludzi starych;

po czwarte – stosunkowo **rzadko pojawiały się tu potrzeby samorealizacyjne i potrzeby społeczne**, czyli myślenie w kategoriach wspólnotowych lub obywatelskich.

¹⁰ Skojarzenia z teorią potrzeb Abrahama Maslowa jest tu jak najbardziej na miejscu. Pierwsze wydanie jego pracy pochodzi z 1954 r. (tłum. pol. *Motywacja i osobowość*, PWN, Warszawa 2006) – teoria Maslowa niewątpliwie dobrze korespondowała z rozwojem Stanów Zjednoczonych w tej epoce, nieźle również pasuje do naszych dzisiejszych problemów.

Życie kulturalne jawi się tutaj jako dobrze naoliwiona (finansowo) machina obsługująca zarówno masy publiczności, jak i małe grupy i jednostki (wątek ten kontynuuję w rozdziale 7 – por. zwłaszcza fragment o profilach kulturalnych).

Jeszcze inny ważny wniosek z tej analizy dotyczy **integracji na bazie kultury** – a do tego wszak ostatecznie dąży edukacja kulturalna. W tym stadium zaspokajania potrzeb, w jakim się obecnie znajdujemy jako społeczeństwo, taka integracja jest możliwa:

- albo poprzez **masowe imprezy** o charakterze ludycznym, co dla zwolenników poważnego traktowania kultury jest nie do przyjęcia ideologicznie (choć w praktyce na to zapotrzebowanie skwapliwie odpowiadają, jak pokazała analiza Nowińskiego w ROSK);
- albo w skali mikro – czemu może pomóc zaakceptowanie faktu, że kultura będzie przyswajana i rozwijana w **niewielkich niszach**, co być może podniesie w końcu ogólny poziom całości.

Niepokojące może być natomiast to, że wiele z opisanych potrzeb miało charakter roszczeniowy, chociaż w istocie przynajmniej niektóre z nich w dużej mierze zależały od aktywności tych, którzy je zgłaszali. Kolejnym powodem niepokoju może być fakt, że nie wiemy jeszcze dzisiaj z pewnością, czy nisze życia kulturalnego mniejszych grup nie stają się zestawem klatek, w których one zarówno same się zamykają, jak i są zamykane przez innych. W badaniu do ROSK pytaliśmy nie tylko o potrzeby własne, lecz i o potrzeby innych – tendencja do separowania się i separacji innych była wówczas wyraźnie widoczna. Autoseparacji i separacji podlegają przede wszystkim dzieci i młodzież oraz ludzie starzy. Niżej opisuję pokrótce to zjawisko.

Dzieci i młodzież z małych miast pytane o swoje potrzeby wskazywały: place zabaw i przedszkola dla najmłodszych, a dla nieco starszych – miejsca kulturalnej zabawy, więcej klubów muzycznych ze zróżnicowaną ofertą (np. muzyką jazzową) i pubów, bardziej aktualny repertuar kinowy, często „środowisko akademickie”, darmowy Internet i lepszą informację o kulturze. Pozostałe grupy wiekowe uważają, iż dzieciom i młodzieży potrzebne są przede wszystkim tradycyjna edukacja kulturalna i ogólna w formie zajęć pozaszkolnych oraz obiekty do uprawiania sportu i – co podkreślali w szczególności najstarsi – „rzeczy atrakcyjne i nietradycyjne”.

Ludzie w wieku średnim – tu i w innych raportach z ROSK charakteryzowani jako najbardziej wycofani z kultury – potrzebują dla siebie przede wszystkim tego, co od tradycyjnego uczestnictwa w kulturze ich odsuwa – czyli pracy i tanich mieszkań (gdzie zasiądą przed telewizorem), ale także wyższej jakości infrastruktury miejskiej; rzadko pojawiały się w ich wypadku potrzeby kulturalne w rodzaju miejsca spotkań, możliwości rozwoju czy ciekawej oferty koncertowej. Ich potrzeby młodzież opisała bardzo skrótowo: potrzebne są im lokale dla dorosłych [?], pieniądze i spokój. Ludzie starzy uznali tymczasem, iż dorośli w średnim wieku potrzebują kina, wolnego czasu i odpowiedniej polityki kulturalnej – cokolwiek miałyby to oznaczać.

Ludzie starzy z małych miast chcieli imprez plenerowych, zabaw organizowanych jak niegdyś przez zakłady pracy, miejsc odpoczynku (ławeczki w parku miejskim) i, od czasu do czasu, bogatszej oferty dla osób w swoim wieku. Młodzież stwierdziła, że najstarsi potrzebują informacji o Uniwersytetach Trzeciego Wieku, własnych klubów i miejsc spotkań. Starsi uzupełnili ten katalog o tańsze bilety na imprezy masowe i do kina oraz pieniądze na bywanie w instytucjach kultury wyspecjalizowanych w obsłudze ludzi starych.

Badani wypowiadali się też czego, ich zdaniem, potrzebują mieszkańcy w ogóle: darmowych imprez plenerowych lub pod dachem, nowej infrastruktury kulturalnej przypominającej galerię handlową, samych tych galerii (nawet jeśli już są one w mieście), lokali rozrywkowych. Rzadziej zwracano uwagę na potrzeby rozwoju, perspektyw na przyszłość, wyższych kompetencji, tolerancji, tradycji i integracji swych środowisk oraz chęci uczestniczenia w już istniejącej kulturze. Formułowano też potrzeby uczestnictwa w małych, kameralnych imprezach. Wszyscy chcieli przede wszystkim tego, co już i tak mają – tylko więcej, nowego i za darmo.

Pracownicy kultury niemal jednogłośnie stwierdzali, że mieszkańcy ich miasta potrzebują wyższych kompetencji odbiorczych i „chęci bywania”, sobie zaś życzyli przede wszystkim odbiorców swych działań i pieniędzy na nie.

Podsumowując można powiedzieć, że potrzeby kulturalne badanych krążyły w przestrzeni kultury życia codziennego, awansu cywilizacyjnego oraz tzw. konsumpcyjnego stylu życia. Pokazuje to – jak już zaznaczyłam – typ środowisk awansujących cywilizacyjnie i/lub wychodzących z kulturowych i cywilizacyjnych zapóźnień.

Dzieciom i młodzieży z dużych miast według nich samych potrzebne są obiekty sportowe lub sportowo-rozrywkowe (często wymieniane aquaparki), bardzo często wspomniano też ścieżki rowerowe. Generalnie: oferta powinna być jak największa, wszystkiego ma być dużo. Pojawia się tu jakaś aberracja, ponieważ na przykład w Krakowie młodzi ludzie życzyli sobie dobrego muzeum, dobrej galerii, dobrej biblioteki oraz – co akurat bardziej zrozumiałe – więcej alternatywnych miejsc spotkań. Nie zgłaszano natomiast jakichś szczególnie oryginalnych pragnień – więcej koncertów gwiazd popu trudno za takie uznać. Młodzież z dużych miast zwracała też często uwagę na problemy bezpieczeństwa, porządku i estetyki w mieście oraz potrzebę posiadania informacji o kulturze w mieście. Według ludzi w średnim wieku i starych – dzieciom i młodzieży trzeba głównie całkowicie zorganizowanego czasu wolnego.

Ludziom w średnim wieku z dużych miast potrzeba pieniędzy i perspektyw (tak jak i w małych miastach) oraz lepszej infrastruktury komunikacyjnej – poza tym niewiele więcej – czasem jakichś dosyć tajemniczych inicjatyw kulturalnych. Młodzież podobnie odczytała ich potrzeby, ludzie starzy zaś rzadko chcieli się o nich wypowiadać.

Ludzie starzy stwierdzili, że potrzebują pieniędzy, porządku i czystości w mieście, parków z ławeczkami i oferty kulturalnej dla siebie. Przejmujące było zgłoszenie potrzeby przyjaciół. Młodzież okazała się nieźle zorientowana w potrzebach seniorów – jej zdaniem potrzebne im są zniżki emeryckie na imprezy kulturalne i komunikację miejską, parki, remonty domów i mieszkań oraz specjalne kluby i dostosowane dla nich inicjatywy kulturalne. Ludzie w średnim wieku tymczasem głównie utyskiwali, że starszym potrzebne są zainteresowania i znów specjalna oferta.

Wszyscy badani uznali, że mieszkańcom dużych miast potrzebne są przede wszystkim drogi, parkingi, obwodnice – ogólnie system komunikacyjny, poza tym wielkie sklepy, jeszcze większa i zróżnicowana oferta kulturalna, wielkie centra edukacyjne, artystyczne i naukowe oraz rozrywkowe – wszystko w dużej skali, dużo imprez plenerowych. Rzadziej mówiono o potrzebach takich jak tolerancja, dystans do siebie, większa wiedza o młodzieży, poczucie humoru i dostęp do kultury (to z powodu braku biletów na niektóre wydarzenia).

Pracownicy instytucji kultury rzadziej nieco mówili o potrzebie posiadania odbiorców działań, ale za to często o potrzebach podwyższania kompetencji odbiorczych. Jest to niewątpliwie efekt badania w dużych miastach – tradycyjnych siedzibach instytucji kultury wysokiej.

Badanie TNS OBOP z kolei pozwoliło zestawić wzorzec z zadeklarowanym przez te same osoby bywaniem w instytucjach kultury¹¹.

TNS OBOP: Wzorzec kulturalnego Polaka i rzeczywistość uczestnictwa w kulturze z roku 2000

Człowiek kulturalny powinien przynajmniej raz w roku być:

- w bibliotece (zdaniem 59% badanych – bywało 28%)
- na spotkaniach towarzyskich (56% – bywało 81%)
- przeczytać książkę (55% – przeczytało 57%)
- w teatrze (52% – bywało 11%)
- muzeum (43% – bywało 16%)
- w kinie (43% – bywało 30%)
- w operze lub operetce (41% – bywało 2%)
- na wystawach malarskich 40% – bywało 9%)
- na koncertach muzyki poważnej (39% – bywało 3%)
- na odczytach i prelekcjach (38% – bywało 8%)
- na imprezach artystycznych, folklorystycznych, festynach (36% – bywało 42%)
- na imprezie sportowej, meczu (22% – bywało 28%)
- na koncercie muzyki pop, młodzieżowej, jazzowej itp. (22% – bywało 22%)

Obszar, do którego tak zdefiniowana kultura nie dociera, obejmuje zatem następujące **strefy wykluczenia: z życia towarzyskiego** – 12%; **z kultury popularnej** – od 69% (koncerty „muzyki niepoważnej”), 61% (imprezy sportowe) do 46% (festyny); **z kultury wysokiej** – od 98% (opera/operetka) do 43% (lektura książki). Najświeższe badania Biblioteki Narodowej i TNS OBOP z 2008 r. pokazują, iż obecnie już 62% Polaków deklaruje brak kontaktu w ciągu roku z tzw. papierową książką¹².

Z kolei z załączonych tabel obrazujących bardzo ciekawe wyniki badań CBOS można wywnioskować, iż **elementy wzorca człowieka kulturalnego** (zarówno zrekonstruowanego

¹¹ *Czy Polacy są kulturalni? Czyli deklarowane uczestnictwo w kulturze a wyobrażenia o człowieku kulturalnym*, TNS OBOP, Warszawa 2001, badania z 2000 r. na reprezentatywnych losowych próbach Polaków powyżej 15 roku życia, N = 1013 i 1041 osób.

¹² J. Derkaczew, *Polacy coraz bardziej nieoczytani*, „Gazeta Wyborcza”, 21-22 marca 2009.

przeze mnie, jak i odczytanego z danych TNS OBOP) stanowią **absolutny margines deklarowanej przez Polaków codziennej i angażującej ich głęboko aktywności**. Codzienna, realizowana kultura jawi się głównie jako domena **życia rodzinnego** (69% ogółu badanych), **pracy** (50%) i **ochrony zdrowia** (leczenia się – 33%), **zdobywania pieniędzy** (24%) i **przetrwania** (19%). Obraz ten, co prawda, różnicuje się w zależności od socjodemograficznych cech badanych osób, ale pozostaje faktem, że większość zachowań nadających życiu barwę, sens i smak lokuje się w tym wypadku na głębokim marginesie. Dotyczy to zarówno hedonistycznych przyjemności i budowania osobistego komfortu życia, jak i działań prospołecznych, skierowanych ku innym ludziom i dobru wspólnemu. Nie pojawia się tu inicjatywa, potrzeba konkurencji, walki, rywalizacji. Ani prestiżu – ani satysfakcji! Pozwalają sobie na nie – jak pokazuje to tabela 1 – stosunkowo nieliczne grupy badanych.

Tabela 1. Codzienna własna aktywność Polaków w 2008 r. (w %)

Dziedziny aktywności	Według wybranych kategorii wieku			Według płci		Według wykształcenia			
	18-24	35-44	55-64	K	M	podst.	zsz	średnie	wyższe
Wykształcenie	50	7	1	12	10	9	2	18	14
Życie rodzinne	45	77	71	73	64	65	71	70	69
Praca	40	80	37	43	59	26	60	56	68
Korzystanie z życia	37	12	6	11	16	12	8	17	18
Pieniądze	27	28	16	18	30	20	28	25	19
Aktywność fizyczna	20	8	6	7	9	5	6	10	13
Życie kulturalne	13	3	3	5	5	3	3	6	9
Praca za granicą	10	4	0	3	3	2	4	4	1
Ochrona zdrowia	9	17	54	40	26	51	30	26	24
Podróżowanie	7	6	5	7	5	3	5	6	10
Kariera zawodowa	7	3	1	3	2	2	1	3	5
Kupno domu	6	6	3	4	6	4	5	4	8
Lenistwo	5	0	4	2	4	5	2	3	2
Życie religijne	5	7	9	15	7	19	11	7	6
Przetrwanie	4	9	33	20	17	32	20	12	7
Remont domu	3	20	18	14	12	9	17	13	16
Działania społeczne	3	3	7	5	4	4	4	5	6
Politykowanie	0	1	2	1	2	1	2	2	1
Wykształcenie	9	11	15	9	14	0	9	9	13
Życie rodzinne	71	64	68	72	65	70	78	70	65
Praca	51	48	49	53	50	41	56	46	61
Ochrona zdrowia	33	35	36	29	34	44	24	40	34
Pieniądze	27	25	21	22	17	29	34	20	19
Przetrwanie	18	19	19	17	21	34	23	20	10

Remont domu	16	11	16	10	7	24	18	15	14
Życie religijne	14	11	11	8	4	11	9	13	5
Korzystanie z życia	9	15	15	13	22	8	10	11	17
Kupno domu	5	8	4	4	5	6	4	1	9
Aktywność fizyczna	4	9	10	10	15	4	2	11	13
Życie kulturalne	4	9	2	3	11	3	5	7	7
Praca za granicą	3	6	2	3	0	0	3	2	0
Lenistwo	3	2	2	3	6	2	1	2	2
Podróżowanie	3	4	7	7	11	5	2	5	10
Działania społeczne	3	4	5	7	4	0	6	6	5
Kariera zawodowa	2	1	4	3	2	0	0	2	3
Politykowanie	1	3	3	2	2	0	2	1	4

Pytanie brzmiało: „Który z wymienionych rodzajów działalności stanowi obecnie treść Pana/i życia codziennego? Czemu poświęca Pan/i najwięcej czasu i energii” – jest to więc również pytanie o subiektywne cele i wartości Polaków; badani mogli wybrać po trzy odpowiedzi.

Źródło: R. Boguszewski, *Codzienna aktywność Polaków. Autoportret i obraz środowiska społecznego w latach 1988, 1998 i 2008. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2008, s.14-23.

Opisaną przestrzeń kultury rozsadza głęboka sprzeczność między tym, jacy chcielibyśmy jako społeczeństwo być, a tym jacy jesteśmy. Jest to zatem dobitna miara i **dowód nieskuteczności zabiegów edukacyjnych w ogóle i edukacji kulturalnej w szczególności**. Socjologowie w czasach schyłkowego PRL-u często charakteryzowali nasze społeczeństwo jako wycofane w sferę prywatną. Tu widać, że obecnie wycofanie się powróciło dzisiaj nie zmniejszone, dodatkowo odczuwamy jeszcze duże problemy ze zdrowiem. Obraz, jaki się wyłania z zebranych danych, pokazuje ludzi, którzy raczej nie będą „mierzyć się z wyzwaniami nowoczesności”, albowiem są **ludźmi w dryfie** – społeczeństwo takie przypomina ławicę bezsilnych morskich stworzeń wyrzucanych na niegościnnie ląd. Można by sądzić, że jesteśmy ewenementem społecznym na skalę co najmniej europejską, niemal bez reszty realizujemy się bowiem w rodzinie, jednak – jak pokazuję w następnym rozdziale – rodzina jest domeną podobnych niekonsekwencji i nieporozumień jak reszta naszego życia społecznego i kulturalnego.

Dosyć tradycyjne wzorce człowieka kulturalnego, do których respondenci ROSK, OBOP i CBOS są bardzo przywiązani, pokazuje też to, jakich zachowań Polacy nie akceptują, uważając je za niekulturalne. Jak podaje Bogna Wiórka z CBOS, co prawda 57% Polaków w 2004 r. uznało, że typowy Polak jest człowiekiem kulturalnym, ale zarazem 84% dostrzegło częsty

ordynarny sposób bycia rodaków w miejscach publicznych, tyleż samo fakt pozostawiania tam i na łonie natury śmieci, 75% zwracało uwagę na zanieczyszczanie miejsc publicznych przez psy, żucie gumy w trakcie rozmowy; 71% na nieustępowanie miejsca starszym, 68% raziło publiczne okazywanie uczuć przez zakochanych, 56% – głośne rozmowy przez telefon komórkowy, 52% – zakłócanie spokoju głośną muzyką lub krzykami, tyle samo uznało za niekulturalnych mężczyzn siedzących, gdy kobieta stoi. W stosunku do tych zachowań dezaprobatą i naznaczenie ich jako niekulturalnych pojawiały się w wypowiedziach badanych z wysoką zgodnością. Warto także zaznaczyć, że przejawy braku kultury dostrzegali najczęściej mieszkańcy wielkich miast, osoby najlepiej wykształcone i młodzież. Respondenci dostrzegli też, że mężczyźni coraz częściej lekceważą zasady dobrego wychowania w relacjach z kobietami¹³.

Ten empiryczny – niestety, nieprosty i wieloznaczny – obraz przestrzeni kulturalnej, w której musi dzisiaj działać edukacja kulturalna, powinien być bardzo poważnie brany pod uwagę przy projektowaniu przedsięwzięć reformatorskich. W pewnym momencie trzeba zapewne będzie tupnąć i nie ulegać na przykład przejściowej gigantomanii czy stylowi *glamour*, w innych jednak zdecydowanie lepiej byłoby się dostosować albo iść po śladach potrzeb, zachowań i wyobrażeń.

4. Wnioski z analizy rodziny pojęć dla pojęcia edukacji kulturalnej. Modele edukacji kulturalnej

Można dostrzec wyraźnie **trzy główne sposoby współczesnego myślenia zarówno o edukacji w ogóle** (i pojęciach pokrewnych lub „powinowatych”), **jak i o edukacji kulturalnej** (i

¹³ B. Wciórka, *Reakcje na brak kultury w życiu codziennym. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2004.

jej pojęciowej rodzinie) w szczególności. Można je scharakteryzować zarówno jako typy dyskursu o tym przedmiocie, jak i jako „wcielone”, empiryczne modele edukacji kulturalnej¹⁴.

Pierwszy typ definiowania i opisywania edukacji kulturalnej charakteryzuje **podkreślanie relacji pionowych**, hierarchicznych, w których jedna strona procesu edukacyjnego (*nauczająca, przekazująca, wdrażająca lub wprowadzająca*) z definicji jest wyposażona w wiedzę-władzę (tak istotną w koncepcjach Michela Foucaulta i Pierre’a Bourdieu), a więc w:

- **kompetencje** (certyfikowaną wiedzę i umiejętności);
- narzędzia **przemocy symbolicznej** (instytucje, normy prawne i społeczno-kulturowe oraz sankcje prowadzące w łagodnej wersji do naznaczania nieposłuszeństwa, w ostrej zaś do różnych postaci wykluczenia);
- **autorytet państwa** (legitymizację i wsparcie finansowe pewnych sposobów myślenia i praktyk kulturowych)¹⁵.

Niestety, jak pokazują badania¹⁶, jest to **na poziomie rzeczywistych praktyk najczęściej spotykany model edukacji i edukacji kulturalnej**. W warunkach współczesnych ulega on jednak daleko idącej erozji i wypaczeniu. Doskonale pokazują to przykładowe definicje: „pozytywna” definicja edukacji kulturalnej – Katarzyny Olbrycht i „negatywna” (kontestująca) definicja edukacji w ogóle Marioli Kuligowskiej. (Por. też koncept „nabywania kultury” według Mariana Golki i inne wypowiedzi zebrane w aneksie 1).

¹⁴ Aneks 1, w którym zebrałam – zresztą niesystematycznie – przykładowe definicje mogłyby stać się załącznikiem internetowego słownika edukacji kulturalnej, zorganizowanego na zasadach podobnych do wikipedii lub wręcz wejść w jej strukturę.

¹⁵ Mniej znaną niż krytyki kultury popularnej diagnozę stanu kultury wysokiej, która jest przedmiotem takiego *wdrażania*, przedstawił m.in. George Steiner, w pracy *Na zamku Sinobrodego*, Atext, Gdańsk 1993.

¹⁶ Por. np.: B. Fatyga, *Młodość bez skrzydeł. Nastolatki w małym mieście*, OBM-ISNS UW, Warszawa 2001; B. Fatyga (red.), I. Oliwińska, M. Sińczuch, P. Zieliński, *Biała księga młodzieży polskiej*, t. 2: *Dwie prawdy o aktywności. Uwarunkowania i możliwości działania młodzieży w środowisku lokalnym w perspektywie polityki młodzieżowej Rady Europy. Raport z badań*, wyd. MEN, Warszawa 2005.

Edukacja kulturalna według Katarzyny Olbrycht to praktyka działań edukacyjnych biorąca pod uwagę wielość podmiotów edukujących, dotycząca:

- a) „bliżej nie zidentyfikowanej kultury” i jakiegoś [! – B.F.]przygotowania do jej odbioru;
- b) edukowanie dzieci i młodzieży do odbiorczego (biernego) kontaktu ze sztuką i uczestnictwa w kulturze oraz działaniach amatorskiej twórczości;
- c) wyraz troski polityków i pedagogów o kulturę jako sferę życia wyodrębnioną z „rozwiązań technokratycznych”¹⁷.

Edukacja według Marioli Kuligowskiej to „dziedzina instytucjonalna związana z mecenatem państwowym, oficjalną ideologią, dominującym kanonem przedstawień oraz wartości. Od zawsze była ona na usługach panującego systemu politycznego, głosząc wygodne dla niego wartości”¹⁸.

Wady tego modelu polegają, moim zdaniem, przede wszystkim na **fikcyjności i pozorowanych kompetencjach strony stojącej wyżej w hierarchii** (czyli edukatorów w ogóle i pracowników instytucji kultury w szczególności). A także na **reprodukcji arogancji i niezdolności uczenia się całego systemu**. Fikcyjność dotyczy przekonania, że da się dzisiaj w opisany wyżej sposób kontrolować procesy edukacyjne i sterować nimi oraz że istnieje – wbrew niezwykle licznym sygnałom – „hierarchia wartości” ciesząca się powszechną akceptacją społeczeństwa. Dodatkowym paradoksem (który po raz kolejny pokazało, przywoływane już wielokrotnie badanie „Stanu kultury miejskiej w Polsce z 2008 roku”), jest, że najczęściej

¹⁷ K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna – pytania o cel w świetle wielości podmiotów*, <http://www.kek.edu.pl>, [26.02.2009]; por. też zadziwiające rozważania tej autorki w artykule *Aksjologiczny sens upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej*, w: K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik, *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

¹⁸ M. Kuligowska, *Globalizująca się antyedukacja*, w: W. Kuligowski, P. Zwierzchowski (red.), *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002, s. 119.

zagorzali obrońcy tzw. kultury wysokiej i profesjonalni krzewiciele jej wartości wcale jej dobrze nie znają i nie potrafią w swej bieżącej działalności stosować tych wartości. Jeszcze większy problem stwarza więc fakt, iż realizacja wzorca edukacji hierarchicznej wymaga bardzo wysokich kompetencji strony wdrażającej. Co jest nie do osiągnięcia – nie tylko z powodów permanentnie złego ustawienia priorytetów politycznych, ale przede wszystkim z tej przyczyny, że wysoka kompetencja nauczających musi w obecnych warunkach prowadzić do destrukcji tego modelu! Fikcyjność dotyczy również tego, że chociaż w definicjach i „wstępach teoretycznych” uwzględnia się potrzeby innych grup wiekowych, to w praktyce edukacja kulturalna ograniczana jest do oddziaływań na dzieci i młodzież – jako, rzekomo, najbardziej bezbronnych adresatów działań! Tymczasem badania od lat pokazują zarówno wielostronną degenerację systemu edukacji kulturalnej, jak i wymykanie się społeczeństwa, a w szczególności młodzieży spod jego wpływu¹⁹. To w tym modelu jedną z kluczowych kwestii – co podkreślam od lat – jest język i zasoby kategorii, jakimi operują edukujący. Jest on odbiciem struktury nowomowy. Jest anachroniczny i często, po prostu, niezrozumiały i/lub śmieszny – zwłaszcza dla młodych ludzi.

Drugi typ myślenia o edukacji i edukacji kulturalnej opiera się na podejściu uwzględniającym zasoby wiedzy naukowej – chłodniejszym niż ideologiczny dyskurs wiedzy-władzy, „wcielonej” w praktyki życia kulturalnego. Warto zaznaczyć, że model ten opisuje swego rodzaju samoedukację kulturalną pracowników kultury: odnosi się bowiem w praktyce przede wszystkim do edukowania edukujących. Tradycyjnie jego główny nurt powinna wyznaczać lektura wartościowych pozycji nie tylko z zakresu edukacji kulturalnej, ale wszelkich prac dotyczących kultury. *Kto by to jednak miał czas czytać?* Współcześnie doksztalcanie takie odbywa się więc przede wszystkim podczas kursów, konferencji i szkoleń. Znacznie rzadziej uczeni akademicy angażują się bezpośrednio w projekty praktyczne, aczkolwiek znam wiele interesujących przykładów tego rodzaju współpracy.

¹⁹ Por. chociażby: A. Pawełczyńska, *Potrzeby kulturalne ludności Polski i możliwości ich zaspokojenia*, OBOP 1962; *Gdzie częściej chodzimy: na mecz czy do muzeum*, badanie OBOP 2000 r.; B. Wciórka, *Przemiany grupowej aktywności społecznej Polaków w latach 1998-2002. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2002, s. 2; J. Lewandowska, *Co Polacy robią w czasie wolnym. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2006, s. 6; R. Boguszewski, *Aspiracje Polaków w latach 1998 i 2008. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2008 oraz cytowane tu raporty B. Fatygi i zespołu jej współpracowników.

Przykładem użytecznych dla praktyki konceptów teoretycznych mogą być definicje Zbigniewa Kwiecińskiego i Tarzycjusza Bulińskiego. Do tego nurtu można zaliczyć również na przykład tzw. model transmisji wiedzy Marka Ziółkowskiego, rozważania piszącej te słowa o edukacji formalnej i nieformalnej czy definicję edukacji międzykulturowej Magdaleny Kulety-Hulboj (por. aneks 1).

Edukacja według Zbigniewa Kwiecińskiego to „ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości”²⁰.

Edukacja według Tarzycjusza Bulińskiego to „zbiorowe wychowanie, przekazujące wiedzę niezbędną do funkcjonowania jednostek w społeczeństwie jako członków jakiejś grupy, zorganizowane czasowo i przestrzennie w powtarzalny sposób, będące przy tym częścią codzienności i realizowane przez ludzi specjalnie w tym celu powołanych”²¹.

Model transmisji wiedzy według Marka Ziółkowskiego składa się z:

- **relacji poznawczej**, czyli stosunku wiedzy nadawcy do rzeczywistości; jej adekwatność polega na prawidłowym rozpoznaniu praktycznej efektywności działań i odpowiedności środków do celu oraz zgodności działań z normami kulturowymi;
- **relacji ekspresyjnej**, czyli sytuacji intencjonalnego nadawania komunikatu;
- **relacji oznakowej**, czyli nieintencjonalnego (mimowolnego) nadawania komunikatu;
- **relacji komunikacyjnej**, czyli sytuacji nadania i odebrania przez konkretne osoby danego

²⁰ Z. Kwieciński, *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie* (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły), „Edukacja” 1991, nr 1, s. 89.

²¹ T. Buliński, *Człowiek do zrobienia*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2002, s. 16.

komunikatu (nie zawsze niosącego wiedzę, np. mającego na celu podtrzymanie dobrych relacji);

– **relacji akceptacyjnej** mówiącej o trwałości zmiany w wiedzy, emocjach i działaniach odbiorcy²².

W nurcie tym zdarzają się – jak widać choćby z przytoczonych przykładów – wypowiedzi sensowne, jasne i inspirujące. Definicje tego typu (i związane z nimi podejścia) trzeba jednak na ogół **operacjonalizować i dodefiniowywać** kolejne pojęcia (takie jak kultura, podmiotowość czy tożsamość) oraz **przekładać na rozumowania praktyczne**, użyteczne w bieżącej pracy „sektora kultury”. To wymaga, jak już wspomniałam, wyższego niż przeciętne przygotowania pracowników kultury.

W obecnej sytuacji **wykorzystanie wiedzy naukowej do budowania polityki kulturalnej oraz przekształcania życia kulturalnego społeczeństwa jest wysoce niezadowolające** i opiera się najczęściej na pierwszym z wyróżnionych tutaj modeli. Można wręcz stwierdzić, że nieufność i obawa przed światem akademickim (czasami w pełni – trzeba to samokrytycznie przyznać – uzasadnione) zbyt często uniemożliwiają owocny dialog i współpracę. Skutkuje to jednak tym, iż pracownicy kultury dysponujący zbyt niskimi kompetencjami (nie wszyscy są tacy – rzecz jasna!), jeśli już muszą, to dobierają sobie do współpracy podobnych sobie uczonych. Piszę to ze smutkiem – ale najbliższej im albo do pedagogów, których też najczęściej znają z lat studenckich, albo do „uczonych gwiazd medialnych”. Pozwala to:

- spełnić rytualny obowiązek „kontaktu z nauką”;
- ewentualnie ogrzać się w blasku sławy i podnieść lokalne notowania (*ma chody w tej Warszawie*);
- umocnić przekonanie, że *uczony mówić zrozumiale nie potrafi – po prostu – musi bełkotać*”
- utrwalić i uogólnić na całe środowisko naukowe ocenę typu: *co on/a tam wie – moje dzieci zachowują się inaczej*;

²² M. Ziółkowski, *Wiedza. Jednostka. Społeczeństwo. Zarys koncepcji socjologii wiedzy*, PWN, Warszawa 1989, s. 84-106.

– a co najgroźniejsze – przejąć ten sposób myślenia i język jako rzekomo naukowy i nobilitujący (przykłady w ramce w rozdziale 6 oraz w aneksie 1).

Polityka „[...] dąży do przedstawiania świata w kategoriach faktów, z których pewnego typu praktyki wypływają w sposób «naturalny». Przywłaszcza sobie metodologie naukowe i teorie społeczne, aby stworzyć rzeczywistość racjonalną, obiektywną, bez rozdarć, która potrafi wykorzystywać wrażliwość zbiorowej świadomości narodu. [...] polityka posługuje się narracją, która w momencie zinterpretowania przez słuchaczy zostaje uwolniona od znaczenia i wypełniona mitem społecznym, jaki aktualnie jest pod ręką [...]. Można zatem sięgnąć do konkurencyjnych form narracji jako narzędzi pozwalających na dekodowanie, przekodowanie i inne formy kontestacji polityki oficjalnej bądź też współdziałania z nią”²³.

Zarzuty ze strony praktyków w stosunku do uczonych akademickich dotyczą nie tylko hermetyczności wiedzy, „dymnych zasłon żargonu” i braku zmysłu praktycznego. Często również ich udział w działaniach instytucji i organizacji albo w konkretnych projektach jest postrzegany jako dokuczliwy i nic nie wnoszący element rytuału lub po prostu tzw. skok na łatwą kasę.

Zarzuty akademików z kolei dotyczą niskiego poziomu kompetencji poznawczych, rutyny i braku otwartości intelektualnej partnerów. W związku z tym pojawia się pokusa, by tych kontaktów nie traktować poważnie. Faktem jest, iż **wraz z etosem służby społecznej polskiego inteligenta-intelektualisty łączy się również odpowiedzialność za współobywateli i etosowa norma ich poważnego traktowania**. Jedyną możliwością zmiany tego stanu rzeczy wiąże się, jak można sądzić, z upowszechnianiem pozytywnych wzorców współpracy obu światów²⁴.

Trzeci typ refleksji na temat edukacji i edukacji kulturalnej oraz odrębny sposób działania reprezentują definicje edukacji popkulturowej przeciwstawionej edukacji

²³ J. Knight, R. Smith, J. Sachs, *Dekonstrukcja hegemonii. Polityka wielokulturowości i populistyczna reakcja*, w: S. J. Ball (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, przeł. K. Kwaśniewicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1994, s. 143.

²⁴ W moim osobistym doświadczeniu doskonałe rezultaty praktyczne przyniosła współpraca na przykład z nieistniejącym już, niestety, Biurem Młodzieży w MENiS, Fundacją Etoh czy Stowarzyszeniem Tratwa z Olsztyna, por. publikacje na stronie: www.antropologia.isns.uw.edu.pl.

instytucjonalnej, autorstwa Waldemara Kuligowskiego i Piotra Zwierzchowskiego, czy definicje edukacji środowiskowej i animacji społeczno-kulturalnej. Poniżej prezentuję trzy przykłady (inne zamieściłam w aneksie 1).

Edukacja popkulturowa według Kuligowskiego i Zwierzchowskiego; „Jawi się jako przestrzeń dialogu, porównywanie różnic, widzieć w niej można agorę, otwarte miejsce spotkań i wymiany między tym, co w kulturze najbardziej cenne: między różnymi ludźmi”²⁵.

Animacja społeczno-kulturalna według Pawła Jordana i Bohdana Skrzypczaka różni się od tradycyjnej pracy kulturalno-oświatowej i upowszechniania kultury, usług kulturalnych i odbranej osobno twórczości. W animacji społeczno-kulturalnej przyjmuje się, iż dane środowisko ma własne potrzeby, wzory zachowań i treści kulturowe. Są one wydobywane i intensyfikowane poprzez działalność animacyjną. Animacja społeczno-kulturalna jest jedynie (i aż) formą aktywizacji zachowań twórczych w dziedzinach: życia społecznego i kulturalnego, religijnego, edukacyjnego, sportowego, w zakresie komunikowania społecznego i integracji społecznej na różnych poziomach samoorganizacji²⁶.

²⁵ W. Kuligowski, P. Zwierzchowski, Patrzeć bez uprzedzeń, w: W. Kuligowski, P. Zwierzchowski (red.), *Edukacja w świecie kultury popularnej*, s. 10.

²⁶ www.sas.engo.pl; szerzej zob. aneks 1.

Różnice między edukacją opartą na popkulturze i edukacją tradycyjną według Wojciecha

Burszty:

- tradycyjnie uczymy się narracji linearnej, w popkulturze „skokowej” („Hipertekst zachęca do literackości pobudzanej skokami intuicji i skojarzeń”²⁷);
- tradycyjny program edukacyjny zakłada hierarchię celów i opiera się na racjonalności [swoiście rozumianej – B.F.]; kulturę popularną daje się opisywać i korzystać z niej „nominalistycznie”;
- kształcenie zawsze odnosi się do jakiegoś kanonu pedagogicznego, któremu po stronie popkultury odpowiada „kultowość” zjawisk;
- kształcenie instytucjonalne [tradycyjne – B.F.] „coraz słabiej socjalizuje/enkulturuje, ustępując pola permanentnemu kształtowaniu wyobraźni przez media”²⁸.

Warto zauważyć, że ton wypowiedzi badaczy kultury popularnej i zwolenników nowych form „pracy kulturalno-oświatowej” (dzisiaj: animacji kultury) jest znacznie mniej konfrontacyjny niż przedstawicieli realizujących pierwszy z opisanych modeli. Jakkolwiek tu też pojawiają się nuty wskazujące na „wojnę kultur” (ma to miejsce na przykład w dyskursach: feministycznym, „mniejszościowym”, radykalnie ekologicznym czy alterglobalistycznym²⁹). Efekt jednak jest podobny. Niezależnie od radykalizmu manifestów i programów działań **powstały ogromne strefy edukacji kulturalnej, w praktyce nie do opanowania przez instytucje tradycyjne.** Strefy te istnieją albo OBOK państwowego/samorządowego sektora kultury, albo – jak trafnie opisał to Burszta – jako „wzburzony ocean” podmywający i wypłukujący wyspę instytucjonalnej edukacji³⁰. W efekcie kultura instytucjonalna, wdrażana za pomocą aroganckiej i hierarchicznej edukacji, przegrywa z oboma tymi światami, które o wiele

²⁷ M. Heim, *The Metaphysics of Virtual Reality*, Oxford University Press, New York – Oxford 1993, s. 30.

²⁸ W. Burszta, *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji*, w: W. Burszta, A. de Tchorzewski, *Edukacja w czasach popkultury*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002, s. 42-43.

²⁹ Dyskursy te warto byłoby przeanalizować osobno pod kątem omawianej tu problematyki.

³⁰ W. Burszta, *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji*, s. 43.

skuteczniej dopasowują się do rzeczywistości kulturalnej. Wachlarz możliwych reakcji na ten stan rzeczy stosunkowo dobrze ujął Zbyszko Melosik:

Co robić według Zbyszka Melosika:

- świadomie blokować istniejące trendy kulturowe, w imię uznanych, tradycyjnych wartości;
- bezrefleksyjnie dryfować wraz z szybko zmieniającą się kulturą;
- zaakceptować „euforię supermarketu i bezkrytyczne «klikanie» w rzeczywistość”;
- negocjować z młodzieżą [dlaczego tylko z nią – B.F.] kształt rzeczywistości i uczyć wyborów własnych tożsamości³¹.

Praktykowanie edukacji kulturalnej jest współcześnie oparte na paradoksalnym połączeniu pierwszej i drugiej możliwości wskazanej przez Melosika. Chciałabym więc szczególnie mocno podkreślić, że w moim przekonaniu, popartym ponad dwudziestoletnią praktyką w zakresie badań młodzieży i jej otoczenia społecznego (w tym w szczególności rodziny, szkoły i tzw. placówek kulturalno-oświatowych), **nie ma przyszłości dla edukacji kulturalnej bez zasadniczej przebudowy jej podstaw, czyli jej filozofii** (wątek ten rozwijam również w następnym rozdziale).

A zatem – swoista klątwa ciążyąca dzisiaj nad hierarchiczną edukacją kulturalną polega na tym, że broni się ona zażarcie przed wielkimi zaletami kultury współczesnej, w tym także popularnej, ale całkowicie ulega, przesiąka i podporządkowuje się jej cechom negatywnym. Adekwatna do rzeczywistości edukacja kulturalna nie może już dziś być oparta na praktykach „rozdzielczych”, jak to ujmował Józef Chałasiński.

³¹ Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, w: W. Burszta, A. de Tchorzewski, *Edukacja w czasach popkultury*, s. 32.

5. Kulturowe i społeczne uwarunkowania edukacji kulturalnej we współczesnej Polsce

Nawet zwolennicy tradycyjnego modelu edukacji kulturalnej nie mogą już dzisiaj zaprzeczyć, że **funkcjonuje ona w warunkach dominacji kultury popularnej**. Przyjrzyjmy się wobec tego pokrótce konsekwencjom tej tezy. Innymi słowy, spróbuję odpowiedzieć na pytanie, jakie szanse na skuteczne oddziaływanie mają wyróżnione w poprzednim rozdziale modele. Biorę tu pod uwagę pierwszy i trzeci z nich, ponieważ ze względu na funkcję perswazyjną niniejszego tekstu on sam może być traktowany jako (kolejna już) próba realizacji modelu drugiego, czyli modelu dialogu świata akademickiego ze światem praktyków. Warto zwrócić uwagę, że samo pojęcie dominacji musi być inaczej rozumiane i używane niż wtedy, gdy odnosi się do panowania tzw. kultury wysokiej (do tego wątku powracam nieco dalej).

Pierwszy model (edukacja hierarchiczna) opiera się na **bezpośrednim kontakcie** wdrażających/edukujących i wdrażanych/edukowanych. Zakłada on uporządkowaną **kolejność wchodzenia w relacje typu edukacyjnego**. Zakłada także, iż podstawową instytucją społeczną wdrażającą w kulturę jest **rodzina**, a kolejnymi są **szkoła** i **instytucje kultury**. Rodzina – jako grupa pierwotna – za wychowanie potomstwa jest odpowiedzialna w stopniu najwyższym. Na ogół z pewnym bólem, ostatnio coraz częściej, wskazuje się (jako na element głównie destrukcyjny) oddziaływanie **grup rówieśniczych**. Kolejne założenie mówi, że zarówno w rodzinie, jak i w pozostałych agendach edukacyjnych, działa – oparty na kompetencji – **autorytet pedagogiczny** oraz że istnieje/powinna istnieć **kontrola** nad „przedmiotem oddziaływań pedagogicznych” (osobami edukowanymi). Autorytet i autorytatywność są tu podstawą. Mają je na równi: instytucja jako taka, edukator – będący jej prawomocnym przedstawicielem, przekazywane przezeń treści i stojące za nimi wartości. Źródłem autorytetu jest zawsze wiedza-władza, jakkolwiek nie zawsze oznacza to autorytarne wdrażanie do kultury. Model ten występuje historycznie i przestrzennie w wielu mniej lub bardziej restrykcyjnych odmianach.

Przemysław Czapliński o spadku poziomu czytelnictwa: „Przyczyn spadku czytelnictwa

szukałbym po stronie rodziny. Zerwana została sukcesja pewnego nawyku. Jeśli ktoś wychował się w rodzinie, w której książki nie stały na półkach, nie rozmawiano o nich, mała jest szansa, że w momencie otrzymania dowodu osobistego nagle stanie się aktywnym czytelnikiem”³².

W rzeczywistości powyższy model trafia obecnie w swoistą próżnię społeczną, albowiem jego **socjologiczne i kulturologiczne założenia przestały pasować do realiów współczesności**. Rozpatrzmy tylko wskazane wyżej cechy. Kontakt bezpośredni jest obecnie coraz bardziej deficytowym typem kontaktu: w rodzinie zastępuje go „elektroniczna” tania! „smycz” (telefon komórkowy). Wiele rodzin (od ok. 40% do ponad 50%) nie radzi sobie z wychowywaniem dzieci.

Typy współczesnych rodzin według Barbary Fatygi

- **normalna rodzina**: rodziny o raczej wyższym niż niższym statusie społecznym rodziców, w których rodzice dążą (czasem nieporadnie) do podtrzymania kontaktu z dzieckiem; typ częściej opisywany przez nastolatki z miast niż ze wsi; częściej przez dziewczęta niż chłopców; reprezentowany w opisach ponad połowy (od ponad 40% do ponad 60%) badanych; **wariant partnerski** charakterystyczny dla ok. 10-20% rodzin; podtrzymywany głównie przez matki, rzadziej przez ojców i rodzeństwo; **wariant represywny** wystąpił w 20% rodzin; wyrażał się w ograniczeniach i zakazach; wariant „**walczący o dziecko**” to ok. 10% rodzin – opisywany jako: *czepianie się i marudzenie lub znęcanie się i bicie przez rodziców*.

- **wycofana rodzina**: rodzice i/lub dzieci wycofują się z kontaktu; występuje wariantowo: jako wycofanie z **braku kompetencji kulturowej i/lub wychowawczej** (rodzice), jako wycofanie z powodu **zaburzeń emocjonalnych** więzi z dziećmi (rodzice i/lub dzieci); wycofanie z powodu **braku czasu** na prowadzenie życia rodzinnego (rodzice i/lub dzieci); reprezentowany przez 30-40% przypadków rodzin o niskim statusie

³² Dla Gazety Przemysław Czapliński, „Gazeta Wyborcza”, 21-22 marca 2009 (podkr. – BF.).

społecznym; częściej na wsi niż w mieście i częściej w opisach chłopców niż dziewcząt;

- **„dysfunkcyjna” rodzina:** więzi nigdy nie były prawidłowe, a dziecko jest pozostawione samo sobie; wymaga od niego przedwczesnej dojrzałości i samodzielności; typ reprezentowany przez ok. 10-5% rodzin; to rodziny, w których nikt nigdy nie zwraca się z problemów, w których czuje się brak akceptacji i już nie szuka się żadnego kontaktu, w których dzieci, mając problemy z zewnętrznym otoczeniem i problemy ze sobą, nie decydują się na poszukiwanie oparcia u rodziców czy rodzeństwa.

Dobre kontakty z rodziną w większości przypadków przekładają się na rozległe i raczej dobre kontakty z innymi ludźmi, jednak ok. 10-15% badanej młodzieży, określając swoje relacje z rodzinami jako dobre i bardzo dobre, uznawało zarazem, że może zajmować się wyłącznie swoimi sprawami. Na przeciwległym biegunie znaleźli się ci, którzy mając złe relacje rodzinne, nie znajdowali zarazem oparcia w swoim otoczeniu społecznym – ta skrajnie wycofana grupa to ok. 10-15% badanych. Najlepiej funkcjonujące w swoich rodzinach dziewczęta zamieszkałe w miastach były zarazem najbardziej krytyczne wobec rodziców, co wskazuje, iż model „dobrej rodziny” nie musi być – i na ogół nie jest – całkowicie bezkonfliktowy.³³

Skutkiem jest, opisywane przeze mnie wielokrotnie, zjawisko tzw. **ping-ponga edukacyjnego**³⁴: rodzice nie radzący sobie z wychowaniem oczekują pomocy od szkoły i instytucji; szkoła i instytucje – najpierw naznaczają młodych ludzi jako *niewychowanych* i często – *nie wychowywalnych*, a następnie kierują nieustające zarzuty w stronę rodziny. Dziecko jest jak piłeczka ping-pongowa, w którą szkoła i instytucje zwykle uderzają boleśniej, bo publicznie! W życiu społecznym coraz więcej spraw można załatwić w formie kontaktów zapośredniczonych przez technologię. W szkole, i szerzej – we wszelkich relacjach edukacyjnych, kontakt bezpośredni jest swego rodzaju fikcją, od kiedy więc i **kontakt twarzą w twarz między mistrzem**

³³ B. Fatyga, *Style życia uczniów gimnazjum*, w: B. Fatyga, J. Rogala-Obłękowska, *Style życia młodzieży a narkotyki. Wyniki badań empirycznych*, ISP, Warszawa 2002, s. 77; przywołana typologia opiera się na badaniach gimnazjalistów oraz innych grup wiekowych młodzieży.

³⁴ B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, P. Zieliński, *Wypadanie uczniów szkół podstawowych i gimnazjów z systemu szkolnego*, ISP, Warszawa 2002, materiał niepubl.

a wychowankiem zostały zerwane i w masowych procesach edukowania zastąpione przez kontakt z grupą lub klasą szkolną. Tak zwane indywidualne podejście do ucznia i/lub wychowanka³⁵ jest nieustającym problemem wszystkich masowych systemów edukacyjnych. Quasi-hierarchia wchodzenia w relacje edukacyjne także nie istnieje już w tradycyjnym kształcie, opisanym przez Bourdieu i Passerona.

Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron: „Mając na względzie fakt, że każde realizowane działanie pedagogiczne dysponuje – na mocy definicji – autorytetem pedagogicznym, nadawcy treści pedagogicznych zostają od razu uznani za godnych przekazywania tego, co przekazują, a zatem uprawnieni do narzucania odbioru i do kontrolowania wdrażania za pomocą społecznie zaakceptowanych [...] sankcji”³⁶.

Jednocześnie z wchodzeniem w relacje społeczno-edukacyjne dzieci wchodzi dzisiaj w świat mediów i technologii. Dorośli bardzo rzadko opowiadają bajki na dobranoc; dzieci oglądają kanały z kreskówkami lub dzięki specjalnym wyszukiwarkom dziecięcym serfują po Internecie – jak mój czteroletni wnuk – kiedy tylko im się na to pozwoli; co bardziej świadomi rodzice starają się, żeby bajkę przeczytał Bohdan Łazuka lub Tymon Tymański na kanale TVP Kultura (tu istnieje przynajmniej gwarancja „poziomu” przekazu). Relacje ze światem społecznym SA zapośredniczone przez media. Zanika zatem współcześnie, czy się to zwolennikom tradycji podoba, czy nie (oczywiście, że to przede wszystkim im się nie podoba), „autorytet pedagogiczny” i „autorytatywność” cech przekazu. Ponieważ **dostęp do treści kultury nie jest kontrolowany, treści i wartości nie są porządkowane według kanonu** lub w odniesieniu doń. Współcześnie z gruntu anachroniczna koncepcja „autorytetu” i „autorytatywności”, oparta głównie na przemocy symbolicznej i/lub fizycznej, **nie ma racji bytu**³⁷, ale ciągle **znajduje w sobie rację trwania.**

³⁵ Samo pojęcie „wychowanek” nie ma już chyba pierwotnej treści, albowiem nazwa ta wskazuje na indywidualną troskę wychowawcy, na którą dzisiaj najczęściej „nie ma czasu”.

³⁶ P. Bourdieu, J-C Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii procesu nauczania*, przeł. E. Neyman, PWN, Warszawa 1990, s. 79.

³⁷ Por. B. Fatyga (red.), I. Oliwińska, M. Sińczuch, P. Zieliński, *Biała księga młodzieży polskiej*.

Ponadto zwróćmy uwagę na fakt, że w oficjalnym dyskursie edukacyjnym **wiele grup jest de facto pomijanych i wykluczanych ze względu na cechy procesu edukacyjnego.** „Nie pasuje” on do koncepcji edukacji permanentnej, edukacji nieformalnej oraz edukacji ludzi dorosłych i starych. Tym bardziej nie obejmuje praktyk animacyjnych. Dla nich istnieją obok (nawet w tym samym tekście) osobne, „okienkowe” (określenie Tomasza Szlendaka) subdyskursy edukacyjne. Model dyskursu o edukacji zbudowany jest na wzorcu edukowania osobników młodych i niedojrzałych. Jak trafnie zauważa Bourdieu, wpływa to również na nauczających: relacja komunikowania pedagogicznego, napiętnowana przez autorytet pedagogiczny, jest przeżywana i postrzegana zgodnie z jego podstawowym modelem, czyli relacją rodzice–dzieci i/lub starzy–młodzi³⁸. Czyż nie tłumaczy to „upupiających” sposobów postępowania z ludźmi starymi, postulatu „pedagogizacji rodziców” i podobnych pomysłów?

Trzeci model (praktyki animacyjne i edukację popkulturową) zacznę omawiać od problemu dominacji kultury popularnej, który porzuciłam na początku tego rozdziału. Kultura popularna (kształtowana dzisiaj w Polsce przede wszystkim przez media – telewizję i w coraz większym stopniu przez Internet) dominuje inaczej niż tradycyjna kultura wysoka. Ta druga tworzyła przez wieki spójny, hierarchiczny system. Jego dwudziestowieczny opis – kulminację – można znaleźć w pracy Bourdieu *Dystynkcja*³⁹. Jednakże już gdy autor ją pisał – jak zauważyli krytycy tej niezwyklej książki – świat, który w niej przedstawił, przestawał istnieć w dotychczasowym kształcie.

Dominacja kulturowa według Bernarda Lahire’a:

- a) dominacja przez rzadkość i prestiż (dzieła kultury wysokiej propagowane przez instytucje znajdujące się pod opieką państwa);
- b) dominacja ilościowa przez popularność⁴⁰

³⁸ P. Bourdieu, J-C Passeron, *Reprodukcja*, s. 77.

³⁹ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, przeł. P. Biłos, Scholar, Warszawa 2005.

⁴⁰ S. Breczko, *Porowatość praktyk kulturalnych*, „Kultura i Społeczeństwo” 2006, nr 1-2, s. 327.

Dzisiaj musimy zatem odnajdywać się w świecie, w którym na głównym kontynencie kultury współczesnej mamy obecnie:

- nie hierarchię, lecz **sieć**;
- nie style życia powiązane logicznie z przynależnością do określonych klas czy warstw społecznych, lecz mozaikowe, **zmiennie konstrukcje**;
- zamiast statycznych grup – **sytuacyjne wspólnoty**;
- nie pracowicie budowane tożsamości oparte na uznawanych „hierarchiach wartości”, które okazały się „zabójcze”⁴¹, lecz **zmiennie „maski” i „głosy”**, za którymi nie wiadomo kto lub co się ukrywa. Inny stał się stosunek do rzeczywistości ludzkich, natury i do technologii. A o tradycji już bezapelacyjnie wiadomo, że terażniejszość wynajduje ją na nowo⁴². O swoistym „upłynnieniu” rzeczywistości Florian Znaniecki pisał już w roku 1934⁴³ – co prawda, interesującą analizę tego zjawiska zakończył, moim zdaniem, nazbyt optymistycznie. Trzeba jednak pamiętać, iż wymienione tu przykładowo zjawiska i procesy nie zepchnęły na margines lokalności jako takiej. Współcześnie wydaje mi się najciekawsze obserwowanie, jak globalne trendy asymilują się, wypaczają, przystosowują, rozpuszczają lub intensyfikują w zetknięciu ze zjawiskami lokalnymi istniejącym obok nich albo wraz z nimi: w izolacji i/lub kohabitacji. Warto pamiętać, że ani te pierwsze, ani te drugie z jakiegokolwiek konfrontacji nie wychodzą już takie same. Doskonałym przykładem tego jest chociażby dzisiejsze funkcjonowanie kultury ludowej czy kultury młodzieżowej, którym *nota bene* kulturalni i „kulturowi” puryści odmawiają w ogóle racji istnienia⁴⁴. W takich warunkach termin **dominacja oznacza raczej sposób rozprzestrzeniania się i rozpraszania zarazem niż hierarchiczne panowanie nad umysłami, ciałami czy zachowaniami**. Mowa tu więc raczej o dyseminacji niż o władzy scalającej rzeczywistość.

⁴¹ A. Maalouf, *Zabójcze tożsamości*, przeł. H. Lisowska-Chehab, PIW, Warszawa 2002.

⁴² E. Hobsbawm, T. Ranger, *Tradycja wynaleziona*, przeł. M. i F. Godyń, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.

⁴³ F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa 2001, s. 81.

⁴⁴ Swoje poglądy w tych kwestiach przedstawiłam m.in. w artykułach: *Homo ludens rusticalis*, „Studia Ekonomiczno-Społeczne” 2004, nr 2 oraz *Młodzież. «Nosiciele zarazy» czy forpoczta nowej kultury?*, w: J. Mucha (red.), *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.

Można wskazać, że w opisanych warunkach kulturowych i społecznych tzw. **edukacja popkulturowa**, na przykład w przywoływanej tu już wersji poznańsko-bydgoskiej, stawia sobie za cel raczej **zrozumienie i odnalezienie się w rzeczywistości** niż jej opanowanie. W ogóle kwestię „władz” zostawia nieco z boku, ponieważ głównym przedmiotem jej zainteresowania jest raczej poszukiwanie i użytkowanie wolności niż rozpatrywanie uwarunkowań zniewolenia. Przy okazji: rzeczywistość wyrafinowanych i ciągle rozwijających się technologii została już przecież „opanowana” przez swych twórców „mówiących w imieniu ludzkości” – niestety, na przykład takiej, która ciągle odczuwa coś na kształt magicznego lęku, gdy musi odnieść się do faktu, iż po pstryknięciu zapala się światło!

Z kolei koncepcje animacji – odnoszone głównie, chociaż niekoniecznie słusznie, do lokalności, regionalizmu czy środowiska (*milieu*), czytaj: częściej do wsi niż metropolii; częściej do dzielnicy niż całości organizmu miejskiego – dążą raczej do ujawnienia i uruchomienia lokalnych źródeł wiedzy i aktywności, zresztą na ogół z pomocą globalizujących się sieci powiązań ludzkich i rzeczowych.

Niezależnie od wskazanych różnic celów bliżej do żywej kultury mają dzisiaj w Polsce animatorzy i teoretycy popkultury niż instytucje zajmujące się w ramach edukacji kulturalnej jej „wdrażaniem”. Dowodem empirycznym tej tezy są wizje idealnej instytucji zrekonstruowane na potrzeby niniejszego raportu z danych uzyskanych w przywoływanym tu już wielokrotnie badaniu ROSK (por. aneks 3). Okazało się, że odpowiedź na pytanie o to sprawiła respondentom niemałą trudność. Znaczna część badanych pracowników kultury bądź je zbagatelizowała, bądź trywializowała, bądź unikała wypowiedzi. Wnioski płynące z tego faktu mogą być dwojakie: profesjonaliści zatrudnieni w instytucjach kultury albo są tak pochłonięci codziennymi problemami z funkcjonowaniem własnych placówek, że nie stać ich na refleksję i marzenie, albo schemat funkcjonalno-programowy został już tak mocno utrwalony w ich umysłach, że nie ma tam miejsca na projekcję przyszłości i plany. Ważny i godny podkreślenia, jak sądzę, jest również fakt, że były pośród wypowiedzi takie, które mogłyby stanowić niemal gotowy koncept projektu utworzenia nowej instytucji kultury. Co charakterystyczne, mówili o tym ci, którzy stworzyli już nową instytucję, brali czynny udział w jej tworzeniu lub właśnie takich zmian dokonują. W skali całego badania takie wypowiedzi stanowiły jednak bardzo małą część.

6. Edukacja kulturalna jako system lub jako element układów kultury?

Specyficzne cechy systemów to:

- posiadanie granic;
- entropia, która jest miarą nieuporządkowania systemu;
- wymiana informacji z otoczeniem;
- tendencja do zachowania swej struktury;
- tendencja do utrzymania równowagi funkcjonalnej;
- ekwifinalność, czyli zasada mówiąca o tym, że nie istnieje najlepszy sposób organizowania w celu realizacji zadania, podobne efekty mogą być osiągnęte w różny sposób;
- ekwipotencjalność, zasada mówiąca o tym, że przyczyny wywodzące się z tego samego źródła mogą powodować różne skutki;
- sprzężenia zwrotne polegające na otrzymywaniu przez układ (proces lub system) informacji o własnym działaniu, czyli jest to oddziaływanie sygnałów stanu końcowego (wyjściowego) systemu na jego sygnały referencyjne (wejściowe)⁴⁵.

Jak już zapowiedziałam, staram się tu pokazać, że edukacja kulturalna nie stanowi całości zintegrowanej wedle czytelnych zasad organizacyjnych. Tym bardziej nie ma w istocie wskazanych wyżej cech systemowych:

– jej granice są limitowane niemal wyłącznie możliwościami finansowymi – gdyby bowiem było to możliwe, objęłaby wszystkich, sprowadzając ich do dwóch ról: nauczających i nauczanych; tych ostatnich nie różnicując i infantylizując (artysta-twórca zalicza się ostatecznie raczej do drugiej niż pierwszej z tych kategorii); jednocześnie limitowana jest ingerencjami politycznymi;

– jej entropia wzrasta niepowstrzymanie, co prowadzi do pozoru formy pozbawionej treści;

– jej wymiana informacji z otoczeniem maleje w miarę utrwalania się wzorca obłączonej twierdzy atakowanej przez barbarzyńców kulturalnych;

⁴⁵ <http://www.pl.wikipedia.org/wiki/system>

- jej tendencja do zachowania struktury działa w praktyce jako biurokratyzacja i rutynizacja;
- jej tendencja do utrzymania równowagi funkcjonalnej zaburzana jest głównie przez instrumentalizującą ją politykę oraz zmieniające się cechy kultury (por. rozdział 5);
- jej ekwifinalność jest bardzo niska między innymi ze względu na niską samorefleksję i niską zdolność do autokorekty i modyfikacji;
- ten sam zarzut można postawić w stosunku do jej ekwipotencjalności;
- jej sprzężenia zwrotne działają bardzo wadliwie, ponieważ ten quasi-system nie ma o sobie wiarygodnej informacji, tym sposobem traci więc kolejną możliwość efektywnego działania jako całość.

Skoro edukacja kulturalna w gruncie rzeczy nie daje się rozpatrywać jako system, to wypada ją uznać raczej za kolejną przestrzeń lub sferę działania różnych podmiotów realizujących różne cele. Przyjrzyjmy się pokrótce, co wobec tego owa sfera lub przestrzeń mieszczą.

W zdecydowanie wirtualnym – w stosunku do rzeczywistości kulturalnej – quasi-systemie edukacji kulturalnej (który **korzysta w istocie z metafory budowli, a nie systemu sensu stricto**) istotna jest, jak tego już dowodziłam wyżej, hierarchia. Można ją odtworzyć, jak sądzę, w następujący sposób:

- istnieje, po pierwsze, kultura wysoka (dosyć nieprecyzyjnie rozumiana w kategoriach obowiązującego wszystkich **kanonu**, mimo częstych sporów na temat owego kanonu);
- „sakralnym” jądrem tego systemu jest **sztuka**, a jeśli akurat z powodów politycznych państwo dryfuje w stronę zamazywania zasady swego świeckiego charakteru, to również **religia** oraz traktowana jako rytualny ozdobnik – **nauka**;

A oto przykład „kompetentnej” wypowiedzi na ten temat: „W obecnej epoce elektroniki w tym komputerowej, audio-video sztuka posiada charakter społeczny i udostępniana jest dla najszerszych mas społeczeństwa. Sztuka staje się potrzebna współczesnemu człowiekowi, gdyż jest ważnym czynnikiem poznawania świata i panowania nad nim [sic! – B.F.] [...] Dlatego też zasada wychowania w dobie demokracji powinna polegać na wychowaniu i wykształceniu nie tylko fizyków, matematyków, biologów czy chemików itp. ale także ludzi,

którzy bez względu na kierunek swej specjalności będą cechować się wrażliwością estetyczną na piękno i wysokim poczuciem kulturalnym”⁴⁶.

– poniżej istnieją instytucje, które mają za zadanie tak rozumianą kulturę wdrażać; są one zorganizowane – mimo reformy samorządowej – hierarchicznie, a zarządzane dosyć chaotycznie: w zależności od tego, kto w danym miejscu i momencie trzyma władzę i klucz do kasy;

– poniżej jeszcze lokuje się personel instytucji – resentymentalny, dosyć marnie opłacany i niezbyt na ogół skłonny do działań nieszablonowych;

– na samym dole tej swoistej drabiny bytów jest „przedmiot oddziaływań pedagogicznych”, który jest tym lepszy, im bardziej uległy; którego wszelkie odruchy buntu i samodzielności są co najmniej nieakceptowane, jeśli nie wręcz tępienie i karane wykluczeniem.

Tak zatem wygląda ów quasi-system, a raczej gmach instytucjonalnej edukacji kultury.

W przestrzeni edukacji kulturalnej mamy jednak wiele innych zjawisk wartych stałego brania pod uwagę. Po pierwsze, trzeba nareszcie wyciągnąć wnioski z niezbyt nowych idei (opisywanych m.in. przez Edwarda Shillsa i Pierre’a Bourdieu), czyli zasady opadania w dół drabiny społecznej wzorów kultury (w wersji ludowej: *przykład idzie z góry*; w wersji współczesnej: *jak myśli i zachowuje się telewizja, tak myśli Polska*). Co oznacza, że **najpoważniejszym rozgrywającym na polu edukacji kulturalnej są dzisiaj media elektroniczne**. Z tego punktu widzenia – całe szczęście, że istnieje Internet, który staje się najpotężniejszą przeciwwagą dla zdegenerowanej, sformatowanej prasy i telewizji! W związku z rozwojem Internetu, kultury młodzieżowej i innych tego rodzaju zjawisk należy przyjąć w końcu do wiadomości, że bazowa dla polskiego dyskursu o kulturze i edukacji kulturalnej koncepcja trzech układów Antoniny Kłoskowskiej jest już dzisiaj **zdecydowanie anachroniczna**. Przypomnę tu tę koncepcję w kontekście rozważań nad kulturą młodzieżową⁴⁷, aby pokazać, które sztywne cechy poszczególnych układów kultury stają się współcześnie albo anachroniczne,

⁴⁶ Litościwie przemilczam nazwisko autora tej typowej dla dyskursu edukacji kulturalnej wypowiedzi, można ją znaleźć pod adresem: <http://www.szkoła.net/awans> [5.03.2009]; styl i interpunkcja – oryginalne!

⁴⁷ Ten fragment bazuje na mojej pracy *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, OBM ISNS UW, Warszawa 1999.

albo hybrydalne.

Pierwotny układ kultury Kłoskowska wyróżnia ze względu na: rodzaj ramy społecznej, charakter styczności społecznych i podwójne rozumienie pierwotności kontaktu w tym układzie. Kontakty międzyludzkie są tu pierwotne zarówno w sensie chronologicznym, jak i w tym sensie, iż są najbardziej elementarne. „W pierwotnych grupach naturalnych, zwłaszcza w rodzinie i grupach rówieśniczych dzieci oraz młodzieży, dokonuje się elementarna inicjacja kulturalna, która wyprzedza instytucjonalne wprowadzenie w kulturę, a towarzysząc wczesnemu działaniu elektronicznych mediów określa także zwykle zasady wyboru i oceny ich treści”⁴⁸. Żadna normalna jednostka nie jest wyłączona spod wpływów tego układu. Warto zwrócić uwagę, że prawie cała jego charakterystyka pasuje do „ognisk” czy też skupisk uczestników kultury młodzieżowej. Z wielu powodów nie pojawia się tam natomiast istotna właściwość pierwotnego układu kultury, czyli trwałość. Grupy twórców i odbiorców są nietrwałe (odchodzi się od nich do innych grup lub/i z nich „wyrasta”). Względna trwałość przysługuje tylko całemu zjawisku. Względna autonomia grup, ruchów i subkultur młodzieżowych oraz wyraźne przedmioty zainteresowania ich uczestników tworzą wyizolowane układy więzi społecznych i emocjonalnych. Ponadto między poszczególnymi grupami, podobnie jak treści, cyrkulują osoby – także jako komunikaty – co zwiększa możliwości integracji całego podsystemu. Chociaż komunikowanie polega na przekazywaniu (poprzez ruchy, gesty, strój) informacji o sobie i swoim statusie – tak samo jak w pierwotnym układzie kultury – to różnica polega na tym, iż w pierwotnym układzie kultury, według Kłoskowskiej, nie jest ono ani w pełni intencjonalne, ani w pełni refleksyjne. Natomiast osoby-komunikaty w trzecim (młodzieżowym) obiegu kultury są zarówno w pełni intencjonalne, jak i w pełni refleksyjne: zdolne do budowania uzasadnień. Jeśli na przykład dzieci z pewnych środowisk już na poziomie nauki mówienia uczą się „brzydkich wyrazów”, co je odróżnia potem od rówieśników, to dla *hip-hopowca* czy *radykałnej feministki* „grube” słownictwo (podobnie jak rodzaj słuchanej muzyki, rodzaj i forma udziału w życiu społecznym) jest znakiem markowym ich grup, świadomie stosowaną konwencją wyrażającą bunt. W pierwotnym układzie kultury jest się niezależnie od swej woli („rodziny się nie wybiera”). Przynależność do grupy subkulturowej zawsze wymaga świadomego akcesu.

Drugi układ kultury charakteryzuje Kłoskowska jako oparty na stycznościach także

⁴⁸ A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1981, s. 354.

bezpośrednich, lecz realizowanych w kontaktach formalnych: interakcja jest tu zinstytucjonalizowana. Nadawcy i odbiorcy występują w sformalizowanych rolach. Nadawca jest profesjonalistą. Ten układ kultury utożsamiany jest z reguły z kulturą oficjalną, „dominującą” (w sensie opisanym wyżej) prawomocną, „wysoką” – bazującą na wyróżnieniu „artysty” i „publiczności”. Zarazem uważa się go często za najdalszy od treściowej charakterystyki kultury młodzieżowej. Jednak gdyby nie patrzeć przez pryzmat wąskiego pojęcia instytucjonalizacji („artysta” musi pracować na etacie, a co najmniej legitymować się dyplomem magistra sztuki lub/i uznaną społecznie marką), to niektóre cechy tego układu dałoby się wskazać w kulturze młodzieżowej. Można na przykład łatwo wskazać podobieństwa treści między kulturą oficjalną (drugim układem) a kulturą młodzieżową, która w wielu swych przejawach jest pokrewna awangardzie artystycznej, a bywa nawet obrończynią swoście rozumianych, słabych, otwartych kanonów kulturowych – w tym także kanonu narodowego. Pewne kategorie nadawców komunikatów kulturowych w kulturze młodzieżowej profesjonalizują się, w zwykłym sensie tego słowa, wychodząc zarazem z tej kultury do kultury wysokiej (oficjalnej), czyli do układu drugiego, a zwłaszcza do trzeciego układu kultury (kultury masowej, popularnej). Są to głównie muzycy, takie kariery obserwujemy także wśród plastyków czy undergroundowych poetów. Niewątpliwie nie bez znaczenia jest tu zjawisko „wyrastania” z subkultury czy „alternatywy”. Pozostali nadawcy z kręgu kultury młodzieżowej realizują swoje role według wzorców utworzonych w spektakularnej opozycji do drugiego układu (kultury oficjalnej), co nie znaczy, że brak tu miejsca na znawstwo i profesjonalizm (por. chociażby akcję plakatową w Warszawie z okazji 30. rocznicy paryskiego maja – Warszawa, maj 1998). Najbardziej charakterystyczne dla współczesnej kultury młodzieżowej jest wszakże to, że odmiennie niż w drugim układzie kultury (kulturze oficjalnej), odbiorca jest tu zarazem twórcą i nadawcą. Taki jest przynajmniej postulat „ideologiczny”, bo w praktyce wydziela się jednak nadawcy w sensie ścisłym i fani lub sympatycy. W każdym razie rola odbiorcy jest przechodnia; może on być – i często bywa – twórcą i/lub współtwórcą zdarzeń kulturowych. To zbliża go do charakterystyki odbiorcy z pierwotnego układu kultury. Najczęściej jest też żywym medium (osobą-komunikatem) dla treści kultury młodzieżowej, które wizualizuje (np. przez ubiór, graffiti) i werbalizuje (np. przez pisemka, ulotki czy okrzyki w trakcie akcji ulicznych).

Trzeci układ kultury wyróżnia, według Kłoskowskiej, kontakt między nadawcą i odbiorcą za pośrednictwem środków komunikowania – masowych, przede wszystkim

elektronicznych. Media te wymagają znacznej formalizacji ról nadawców. Nadawcy stają się kategorią złożoną z twórców i pośredników (wydawców gazet, producentów filmowych i telewizyjnych itp.). Odbiorcy w trzecim układzie kultury są – w odróżnieniu od odbiorców z układu drugiego, a nawet pierwszego – bardziej swobodni. Na przykład korzystając z elektronicznych mediów nie są krępowani relacją *face to face*, jeśli chodzi o swobodę w inicjowaniu i zaprzestaniu odbioru. Kultura młodzieżowa w trzecim układzie kultury ujawnia również pewne cechy hybrydalne. Zapośredniczenie kontaktu sprzyja tutaj szczególnej, często zresztą sytuacyjnej, konsolidacji wspólnoty, a nie jej rozproszeniu i zindywidualizowaniu. Rozproszenie grup powoduje, że kontakt jest podtrzymywany, kiedyś głównie przez pocztę, ostatnio e-mail czy portale społecznościowe, a cały czas przez podróże, a to wymaga większego wysiłku niż pstryknięcie pilotem telewizora. Zarazem jednak model kontaktowania się nie likwiduje poczucia swobody w inicjowaniu i zaprzestaniu odbioru. Nie funkcjonuje tu, na przykład norma *savoir-vivre`u* zakazująca wyjścia z koncertu czy powstrzymująca wydawanie opinii. Zauważmy, że odbiorca kultury oficjalnej ma ograniczone środki, aby uzewnętrznić swoją reakcję na przekazywane treści; najczęściej jest to wyłączenie telewizora, odłożenie gazety. Te codzienne gesty oznaczają zwykle brak zainteresowania, gdy tymczasem używanie nieparlamentarnego słownictwa w wymianie opinii w Internecie czy „zadymy” w trakcie koncertów i manifestacji są znakiem zaangażowania. Wyjście z imprezy, odmowa uczestnictwa jest tu zarazem opowiedzeniem się za czymś innym. **Zróżnicowanie form kontaktu w kulturze młodzieżowej nie jest podporządkowane – jak skłonni są sądzić dorośli – regułom technologicznym, lecz aksjologicznym**⁴⁹. Wykorzystanie wyrafinowanej techniki służy innym celom niż w trzecim układzie kultury. Komunikacja tworzona przez współuczestników wydarzeń przebiega na ogół według wzorów odtwarzających bezpośrednie spotkanie, a nie według wzorów zinstytucjonalizowanego dyskursu prasowego, a tym bardziej edukacyjnego.

W kulturze młodzieżowej możemy obserwować, jak silny bodziec kulturotwórczy daje następny, po opisanych przez Kłoskowską, **czwarty układ kultury**. Jest on związany z możliwością indywidualnego dostępu do sieci komputerowych, i telefonii komórkowej. Kultura młodzieżowa zaczęła te możliwości bardzo szybko wykorzystywać i asymilować. Zarazem

⁴⁹ Jeżeli wartością jest na przykład wspólnota, to działania przeciwko niej (choćby *de facto* była iluzoryczna) będą nieprzychylnie odbierane przez większość danej grupy. Nieporozumienia w sferze wartości często prowadzą tutaj do zdrady, schizmy czy – najłagodniej – konwersji.

pokazała nam wszystkim, że użycie środków technicznych nie musi wiązać się ze wzrostem instytucjonalizacji nadawców; wręcz przeciwnie, może sprzyjać pomnażaniu treści skrajnie zindywidualizowanych, upublicznianiu najbardziej prywatnych ekspresji osób-komunikatów. Kultura młodzieżowa, ze względu na swoje znaczenie, rozmiary oraz zasięg (daleko wykraczający przecież poza partykularną kulturę polską), tworzy dziś do pewnego stopnia osobny model funkcjonowania kultury. Być może mógłby się on stać rodzajem laboratorium dla tradycyjnych układów kulturowych. Na pewno jednak nie jest ani marginesem, ani „przedpokojem” kultury „wysokiej”.

Ostatnie dwadzieścia lat przyniosło w Polsce niezwykle rozwój tzw. **sektora pozarządowego**. Ciągle nie jest on wystarczająco dobrze zanalizowany i opisany, zwłaszcza jeśli idzie o organizacje kulturalne. Tu powiedzmy tylko, że krzyżują się w nim wpływy różnych tradycji działania i różne koncepcje: od fatalnego pomysłu na „instytucjonalizację i profesjonalizację”, upodabniającego NGO’s działające na polu kultury do tradycyjnych instytucji edukacyjnych poprzez tradycje edukacji nieformalnej (por. aneks 1) do przedsięwzięć autorskich i nowatorskich, które rozwijają się wedle własnej logiki animacyjnej. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że nawet gdy organizacja pozarządowa nie wprost angażuje się w edukację kulturalną, to jednak najczęściej ją uprawia – zmieniając dzięki swej obecności w danym środowisku jego kulturę.

Kolejnym podmiotem w opisywanej przestrzeni organizacyjnej kultury są **przedsięwzięcia komercyjne**, również o charakterze edukacyjnym: szkoły, w tym wyższe, kursy, warsztaty itd. Nie zajmuję się tą problematyką dokładnie z braku kompetencji – tylko ja tutaj sygnalizując.

Interesującym składnikiem przestrzeni edukacyjnej kultury współczesnej są również tzw. **kultury organizacyjne związane ze środowiskiem pracy**. Zauważmy, że na ogół nie bierze się ich w ogóle pod uwagę, gdy mówi się o problematyce edukacji kulturalnej. Tymczasem są one poważnym partnerem edukacyjnym, bardzo głęboko zmieniającym sposób funkcjonowania ludzi. Zmieniają bowiem wiele: od wyglądu („strój korporacyjny”) poprzez treningi kompetencji merytorycznych i społecznych do obyczajów i sposobów komunikowania się.

Nie jest to jeszcze wyczerpująca systematyka podmiotów w edukacyjnej przestrzeni kultury, jednakże stanowi chyba wystarczający dowód na to, że tradycyjna edukacja kulturalna

prowadzona przez wyspecjalizowane instytucje ani nie dominuje, ani też nie ogarnia tej przestrzeni. Nie ma też charakteru ściśle systemowego.

Jakim segmentem edukacji kulturalnej powinny się dziś zajmować instytucje kultury

Analizy Jacka Nowińskiego i Tomasza Szlendaka z ROSK pokazały, że instytucje kultury próbują obecnie zaspokajać wszystkie potrzeby i gusty; proponowałabym w tym względzie ograniczenie apetytów. Naczelnym zadaniem edukacji kulturalnej powinno być dzisiaj **nie tyle „kształtowanie”, ile uświadamianie i wydobywanie na jaw potrzeb kulturalnych** oraz dowartościowywanie ich i nadawanie im odpowiedniego do ich „natury” charakteru (a więc „uwznioślanie” ich poprzez pokazywanie ich **związku z tradycją i zmiennymi ideałami kulturalnymi**). Edukacja taka wymaga od edukującego **wysokich kompetencji merytorycznych oraz moralnych** (w sensie **rezygnacji z wzorca paternalistycznego mentora** używającego „zawsze zawodzącej” – jak zauważa Dave Jones – „maszynyryi dyscyplinującej”⁵⁰ na rzecz **realizacji wzorca człowieka spolegliwego** – partnera, opiekuna i tłumacza)⁵¹.

Na zakończenie tego fragmentu wspomnę o dwóch inicjatywach kulturalnych, które widziałam w latach dziewięćdziesiątych we Francji. Pierwszą było potężne, rewelacyjnie wyposażone Centrum Kultury usytuowane w okolicach zamieszkanego przez imigrantów z Maghrebu, osiedla z wielkiej płyty – nowego, chociaż mocno od razu zdewastowanego. **Centrum** było puste. Pracujący tam animatorzy po rozpaczliwych i nieudanych próbach pokazania mi przychodzących tam dzieci, zrezygnowali i pokazywali już tylko eleganckie i z gruntu fałszywe foldery. Druga inicjatywa to tzw. **Misja Kulturalna**: w bocznej uliczce mieściła się mała kawiarenka, w której funkcję „barmana” spełniał wykwalifikowany animator kultury. Jego zadaniem było rozmawiać z przychodzącą tam „trudną” i „nietrudną” młodzieżą i kierować

⁵⁰ D. Jones, *Obraz nauczyciela miejskiego*, w: S. J. Ball (red.), *Foucault i edukacja*, s. 82.

⁵¹ Próbowałam go opisać między innymi relacjonując projekt działań kulturalnych, który realizowałam wraz ze współpracownikami i studentami w Wyszkanie oraz badania w Wyszkanie, Grodzisku Mazowieckim i Giżycku, por. B. Fatyga, *Młodzież bez skrzydeł. Nastolatki w małym mieście*, OBM-ISNS UW, Warszawa 2001, zwłaszcza rozdz. XIII i XIV.

ją po pewnym czasie „na zaplecze”, gdzie odbywały się kolejne etapy pracy animacyjnej. Tu było pełno i gwaro!

7. Odbiorcy przekazów edukacyjnych: typologia środowisk kulturalnych

Zajmę się tu nieco dokładniej odbiorcami działań w edukacji kulturalnej. Jeden ich obraz przedstawiłam już wyżej (w rozdziale o przestrzeni kulturalnej dla edukacji – analizując dane OBOP i CBOS). Tym razem ich zróżnicowanie opisuję w postaci typologii środowisk kulturalnych.

Pierwszy typ to środowisko tzw. elity kulturalnej. Jest ono wewnętrznie pęknięte – przede wszystkim – pokoleniowo. Tu także widać bowiem ukierunkowanie na tradycyjnie rozumianą kulturę wysoką (i procesy reprodukcji z tym związane) oraz na awangardę – na ogół domenę młodszych przedstawicieli tego typu. Z punktu widzenia edukacji kulturalnej jednak istotne jest co innego: **elita obsługuje się sama** – zarówno wtedy gdy reprodukuje światopoglądy i zachowania kulturalne, jak i wtedy gdy je kontestuje. W pierwszym przypadku mowa o rodzinach, w których, jak twierdził cytowany tu Przemysław Czapliński, na pewno „na półkach stoją książki”; w drugim o „nadnormalnych zboczeńców” – jak ich nazywał Florian Znaniecki.

Nadnormalni zboczeńcy Floriana Znanieckiego: „nadnormalność w wykonywaniu roli, do której osobnik biograficznie nie jest tak jak normalni wykonawcy przygotowany, dowodzi zawsze, że mamy do czynienia z niewytłumaczalną wybitnością indywidualną”⁵².

Pierwsi mają zapewniony trening w rodzinnym, pierwotnym układzie kultury; drugim mało co jest w stanie przeszkodzić, by zrealizowali swą „wybitność indywidualną”. Typem tym wobec tego nie warto się tu zajmować, jeśli pominie się fakt, że edukacji kulturalnej w wersji masowej tacy ludzie raczej przeszkadzają, a już na pewno nie radzi sobie ona z ich

⁵² F. Znaniecki, *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, s. 268.

wykorzystywaniem do podnoszenia swego poziomu i uczenia się od nich. Geniusz działa bowiem częściej wbrew jakiegokolwiek szkole niż w kooperacji z nią.

Drugi typ to ludzie uzdolnieni, nawet wybitni, którzy wymagają jednak sprzyjających warunków, by mogli się rozwinąć. Takich ze względu na warunki cywilizacyjne jest coraz więcej – wymagają oni szczególnej uwagi i opieki. Quasi-systemowa edukacja kulturalna nie spełnia ich potrzeb. Na szczęście mogą się oni lokować w środowiskach pozasystemowych i tam liczyć na życzliwość, pomoc, zrozumienie i czas, których potrzebują. Piękny mit edukacyjny mówiący o odnajdywaniu i pomocy w rozwoju uzdolnionym wychowankom, uskrzydlający niegdyś wielu nauczycieli, dziś w oficjalnej edukacji nie jest podtrzymywany i coraz rzadziej jest praktykowany. Przede wszystkim z „braku czasu” i „spętania instytucjonalnego” (por. główne tezy raportu).

Trzeci typ odbiorców działań w zakresie edukacji kulturalnej to przede wszystkim **dzieci i młodzież, w której rodzice lokują swoje niezrealizowane aspiracje**, niezależnie od talentu i wytrzymałości potomstwa. Często także rodzice wierzą, że jeśli zapełnią zajęciami wolny czas dziecka, to uratują je przed „złym towarzystwem” czy „stoczeniem się”! Te przeinwestowane kulturalnie dzieci zwykle „urywają się” pod byle pretekstem spod kurateli edukatorów, nierzadko nabierając trwałego wstrętu do serwowanych im treści kulturalnych.

Czwarty typ odbiorców działań edukacyjnych to tzw. **normalsi** – edukują ich przede wszystkim media i środowiska społeczne, do których należą. W ich wypadku i na ich przykładzie widać rozziw między ideologią edukacji kulturalnej jako upowszechniania i uprzystępniania kultury a osiąganymi rezultatami (por. aneksy oraz tabelę 1).

Następne typy należą już do niejednolitej – co chcę mocno podkreślić – **strefy wykluczenia**: zarówno z oficjalnego obiegu kultury (poza telewizją, rzecz jasna i osiedlową wypożyczalnią wideo lub tanim Internetem), jak i z quasi-systemu edukacji kulturalnej. W ich wypadku nowoczesne, wielozadaniowe centra kultury są raczej mało funkcjonalne, jeśli chodzi o nawiązywanie kontaktu; o wiele lepiej sprawdzają się działania animacyjne – łącznie z tzw. animacją uliczną.

Są to na przykład:

– **dzieci i młodzież ze środowisk ubogich i zaniedbanych** (często tworzące jednak własne subkultury);

– tzw. **ludzie zbędni**, dysponujący nadmiarem wolnego czasu i zarazem pozbawieni kompetencji kulturowych, by wykorzystywać go inaczej, niż użytkując niski i bardzo niski przekaz kultury popularnej;

– **ludzie starzy wycofani z powodu wieku, samotności i/lub problemów ze zdrowiem**; często niezwykle chętni, by uczyć się nowych umiejętności umożliwiających im uczestnictwo w kulturze zapośredniczone przez nowoczesne technologie;

– **ludzie niepełnosprawni** w różnym wieku i o różnych rodzajach niepełnosprawności – oni także o wiele lepiej „obsługiwani są” przez NGO’s niż przez instytucjonalną edukację.

Inną grupą typów odbiorców, o której również trzeba tutaj wspomnieć, są tzw. **przypadki beznadziejne**. Należą do nich:

– **zapracowani ludzie w średnim wieku**, których podstawowymi edukatorami są praca (kultury organizacyjne) i telewizja; żywiący z gruntu niewłaściwe wyobrażenia na temat jakości życia lub nie potrafiący jej sobie zapewnić mimo posiadania środków; tracący zwykle ten kapitał kulturowy, który udało im się zdobyć w młodości i/lub przenoszący aspiracje na dzieci (ich obraz pokazują cytowane wcześniej dane OBOP i CBOS);

– **nuworysze** wytwarzający własne aroganckie obiegi kulturowe, w których wzorcotwórcza jest przede wszystkim kultura medialna, „iwentowa” i konsumpcyjna;

– „**twórcy masowej wyobraźni**”, czyli rzesza ludzi mediów, ekspertów i „nowych uczonych” oraz polityków, odpowiedzialna – jak to już wielokrotnie tutaj sugerowałam – za wiele negatywnych zjawisk w kulturze współczesnej Polski, w tym za upadek przyzwoitości w relacjach społecznych; w sumie najdalsza od przytoczonego na początku niniejszego raportu wzorca człowieka kulturalnego, a jednak edukująca i reprodukująca innych na swój nieudany wzór i podobieństwo.

Bernard Lahire⁵³, opierając się na danych statystycznych i stu wywiadach opracował współczesne profile uczestników kultury, które wydają się użytecznymi narzędziami do diagnozowania sytuacji nie tylko we Francji końca lat dziewięćdziesiątych. Jego główna teza mówi, że granica między kulturą wysoką a rozrywką przebiega nie tylko między grupami społecznymi i pokazuje ich klasowe usytuowania (lepszy status społeczny = bogatsze i

⁵³ B. Lahire, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Editions La Découverte, Paris 2004; por. też: S. Breczko, *Porowatość praktyk kulturalnych*.

„wartościowsze” uczestnictwo w kulturze), ale przede wszystkim **na poziomie indywidualnych wyborów we wszystkich warstwach i klasach społecznych**. (Warto przypomnieć, że w Polsce Andrzej Tyszka doszedł do podobnych wniosków już na początku lat siedemdziesiątych!).

Pierwszą grupą profili kulturalnych są, według Lahire’a, **profile spójne**. We Francji można je odnaleźć u ludzi starszych, należących głównie do przedwojennego pokolenia, przedstawicieli klas wyższych, posiadających bogaty kapitał kulturowy wyniesiony z domu i/lub zdobyty w trakcie edukacji. We współczesnej Polsce profil taki charakteryzuje podobną grupę, ale ze znanych powodów mniej liczną oraz pewną część pokolenia tzw. inteligencji z awansu i rosnącą warstwę wysoko kwalifikowanych specjalistów. Co ważne, we Francji – według autora – praktyki kulturalne tego środowiska są nadal wysoko legitymizowane. W Polsce jednak tak nie jest, u nas bowiem życie kulturalne wskazanych grup jest chyba najmniej istotnym elementem ich społecznego znaczenia i nie tego akurat im się zazdrości, lecz pieniędzy i wpływów⁵⁴.

Legitymizacja kulturowa wg Bernarda Lahire’a obejmuje: tworzenie dystansów i różnicowanie dostępu do kultury oraz wpływanie na grupy o najmniejszych kompetencjach społeczno-kulturowych; **efektem legitymizacji** jest powszechna wiara w ważność kultury wysokiej.

Według autorki niniejszego raportu: w Polsce najszerzej legitymizowana jest obecnie kultura popularna, a nie wysoka; legitymizują ją media, a nie grupy wzorcotwórcze; tworzy ona za pomocą perswazji i przemocy ikonicznej (obrazowej) różnice o charakterze ekonomicznym oraz podział na tych, którzy się dobrze bawią, i tych, którzy na to patrzą⁵⁵.

Spójne profile uczestnictwa kulturalnego posiadają, według francuskiego badacza, także grupy ulokowane **na samym dole drabiny społecznej**, są one tam zarazem najmniej legitymizowane, a przyczyny tego stanu tkwią w braku środków i kompetencji. W Polsce profil uczestnictwa analogicznych grup jest raczej zróżnicowany lub rozbieżny: kształtuje przede

⁵⁴ Realny wpływ na otoczenie społeczne (jawny i ukryty) i siła powiązań społecznych są ważniejsze w tym wypadku niż władza.

⁵⁵ Przypominam, że o „ludziach zabawy” i „ludziach dobrze wychowanych” Znaniecki, pisał już w 1934 r.

wszystkim niski przekaz kultury popularnej i/lub elementy różnych kultur lokalnych (ludowych, robotniczych, folkloru miejskiego, tzw. kultur biedy itp.)⁵⁶. Warto, moim zdaniem, zwrócić uwagę na fakt, że w kulturach tych nierzadko tkwią cenne dla życia społecznego wartości, może je jednak rozwinąć i ocalić raczej praktyka animacji kultury niż tradycyjne praktyki edukacji kulturalnej, których podstawowym celem jest „podnoszenie” ludzi do uczestnictwa w kulturze wysokiej i pośrednio lub bezpośrednio deprecjonowanie w ten sposób ich własnej kultury.

Profile zróżnicowane, według Lahire’a, reprezentuje głównie młodzież i przedstawiciele klas średnich. Tworzą oni pospołu publiczności „wszystkożerców”⁵⁷. Profile te zależą od: socjalizacji kulturowej w rodzinie, wtórnej socjalizacji (szkolnej – różnicującej, według autora głównie role płciowe!), edukacji kulturalnej w przyjętym tu jako tradycyjne rozumieniu (jej wynikiem jest, zdaniem autora, nabycie określonego światopoglądu, głównie politycznego), przebytej trajektorii edukacyjnej (np. posiadanie wykształcenia ścisłego *versus* humanistycznego), wybór zawodu, gusty i presje najbliższych, wiek i indywidualny kontekst biograficzny. W Polsce nie da się o młodzieży i „klasach średnich” mówić jednym tchem. O ile już teraz na podstawie zgromadzonej wiedzy mogłabym napisać o uczestnictwie w kulturze młodzieży (uwzględniając liczne zróżnicowania tej grupy), o tyle zgromadzona wiedza o uczestnictwie „klas średnich” (w tym wypadku raczej większości społeczeństwa) jest w gruncie rzeczy przyczynkarska. (Próbie takiej charakterystyki podjął przywoływany tu kilkakrotnie Tomasz Szlendak w ROSK – jednakże jest to dopiero początek pracy nad tym zagadnieniem).

Profile rozbieżne, jak można sądzić, wiążą się ze świadomym uczestnictwem w różnych porządkach i obiegach kultury i mogą je reprezentować dowolne grupy społeczne. Odnajduje się je przede wszystkim w obszarze kultury popularnej jako uczestniczenie w niej, zależnie od okoliczności – z ciekawości, ze względu na gust (to właśnie się podoba) oraz jako konsumpcję drugiego stopnia (ironiczną). Tu właściwie mogę się zgodzić z francuskim autorem, jakkolwiek

⁵⁶ Por. np. B. Fatyga, *Homo ludens rusticalis*; K. Osińska, A. Śliwińska, *Spoleczności permanentnego ubóstwa: tożsamość kulturowa oraz percepcja kultury polskiej i stratyfikacji społecznej*, w: J. Mucha (red.), *Kultura dominująca jako kultura obca*.

⁵⁷ R.A. Petersom, A. Simkus, *How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups*, w: M. Lamont, M. Fournier (red.), *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*, University of Chicago Press, Chicago 1992; por. też rozdział o aktywności kulturalnej w ROSK, autorstwa Tomasza Szlendaka.

zawsze „diabeł tkwi w szczegółach”, więc warto byłoby przyglądać się systematycznie, jak owe profile ewoluują.

Osobnej pracy wymaga uzgodnienie dwóch przedstawionych tutaj sposobów patrzenia na problematykę odbiorców działań kulturalnych, w tym edukacyjnych, a więc z perspektywy typologii środowisk odbiorczych i ich zmieniających się cech społeczno-kulturowych oraz z perspektywy profili ich kulturowego uczestnictwa. Im dokładniejszą wiedzą na te tematy dysponujemy, tym precyzyjniej możemy projektować i adresować konkretne działania animacyjne czy edukacyjne w zakresie bardzo szeroko rozumianej kultury.

8. Zakończenie: jeszcze kilka kamyczków do różnych ogródków

Do wielu rzeczy zobowiązałam się podejmując zadanie opisanie problematyki edukacji kulturalnej we współczesnej Polsce w dwadzieścia lat po rozpoczęciu transformacji ustrojowej. Jednego wszakże nie podjęłam się całkowicie świadomie: że odpowiem wiążąco na niezliczone pytania, które się z tą problematyką wiążą.

Raport ten miał raczej za zadanie opisać kwestie podnoszone lub usuwane w cień i przemilczane – albo traktowane rytualnie – w debacie o współczesnym kształcie edukacji kulturalnej. W takim sensie jest on przyczynkiem do tej debaty i – mam nadzieję – pobudzi refleksję, może wzmocni trend reformatorski, a może po prostu wesprze tych licznych twórców, animatorów i pracowników sektora kultury, którzy uważają, że **najpierw trzeba pomyśleć o tym, czego się nie wie, potem spróbować się dowiedzieć, a dopiero potem działać.**

Sama byłabym niezmiernie zadowolona, gdyby to, co tu opisałam, przyczyniło się do powstania spójnego programu monitorowania kultury; w tym przede wszystkim kluczowej kwestii **potrzeb kulturalnych Polaków**. Jeszcze raz pragnę zatem podkreślić, że zasoby upublicznionej wiedzy o kulturze w naszym kraju są przede wszystkim teoretyczne, a nie empiryczne. Nie chodzi tu o to, iż nie ma w ogóle materiału i źródeł (niektóre są w nadmiarze, innych rzeczywiście brakuje), lecz o to, że nie są one zbierane razem i opracowywane syntetycznie. Badacze kultury wolą dyskutować z koncepcjami teoretycznymi, które pojawiają się w wielkim świecie albo – gdy już zbliżają się do praktyki – angażować się bezpośrednio w określone inicjatywy i projekty praktyczne. Tym sposobem liczne nauki zajmujące się dzisiaj

kulturą współczesną (na czele z socjologią, antropologią i psychologią wraz z ich mnogimi subdyscyplinami) cierpią na brak podbudowy empirycznej. Wolne pole zajmuje tutaj przede wszystkim pedagogika (lub nauki o wychowaniu). Te jednak rzadko reprezentują akceptowalny poziom dyskusji, co wielokrotnie tutaj pokazywałam, zarówno jako wypowiedzi uczonych, jak i ich uczniów – pracowników sektora kultury.

Nie miałam też zamiaru ukrywać swej niechęci do tradycyjnego, hierarchicznego modelu edukacji kulturalnej – co zapewne widać od początku. Faktem jest, że wedle moich doświadczeń – także praktycznych – **zdecydowanie lepszy od gigantomanii, w którą, obawiam się, właśnie popadamy, jest model misyjno-animacyjny: dynamiczny, zmieniający formy w zależności od uwarunkowań i potrzeb**, zdecydowanie bardziej humanistyczny i humanitarny niż model instytucjonalizacji edukacji kulturalnej. Z opisanych względów raport ten jest pełen pasji – z trudnością niekiedy temperowanej. Nie jest i nie miał być chłodnym, bezosobowym sprawozdaniem ze stanu rzeczy, uzupełnionym o technokratyczne rekomendacje praktyczne. Prezentując jednak własne opinie i sądy (niekiedy może nadmiernie wyraziście), jak ognia starałam się unikać sformułowań rodem z opisywanego tu dyskursu wiedzy-władzy. Tylko kilka razy zatem pojawiają się w całym tekście zwroty „należy” czy „powinno”. Zwolennikom niehierarchicznego modelu uczenia się używanie zwrotów nakazujących czy zakazujących zamiast formuł opisowych i perswazyjnych po prostu nie przystoi. Na koniec proponowałabym jeszcze powrócić do głównych tez niniejszego raportu, by – już po lekturze – ocenić ich trafność, bądź przynajmniej „potencjał kontrowersji”.

Aneks 1. Rodzina pojęć dla pojęcia edukacja kulturalna – zbiór określeń i definicji

Opracowała Barbara Fatyga

Uczenie się według Tarzycjusza Bulińskiego to „proces prowadzący do w miarę trwałych, szeroko rozumianych zmian w zachowaniu jednostki, które nie są wynikiem przekształceń biologicznych, tj. zachodzą dzięki doświadczeniom [...] to zmiana zachodząca w organizacji wiedzy człowieka, polegająca bądź na włączaniu nowych informacji do już istniejących «struktur» poznawczych, bądź na konstruowaniu nowych narzędzi poznawczych”⁵⁸.

Model transmisji wiedzy według Marka Ziółkowskiego składa się z:

- **relacji poznawczej**, czyli stosunku wiedzy nadawcy do rzeczywistości; jej adekwatność polega na prawidłowym rozpoznaniu praktycznej efektywności działań i odpowiedniości środków do celu oraz zgodności działań z normami kulturowymi;
- **relacji ekspresyjnej**, czyli sytuacji intencjonalnego nadawania komunikatu;
- **relacji oznakowej** czyli nieintencjonalnego (mimowolnego) nadawania komunikatu;
- **relacji komunikacyjnej**, czyli sytuacji nadania i odebrania przez konkretne osoby danego komunikatu (nie zawsze niosącego wiedzę, na przykład mającego na celu podtrzymanie dobrych relacji);
- **relacja akceptacyjnej** mówiąca o trwałości zmiany w wiedzy, emocjach i działaniach odbiorcy⁵⁹.

Działanie pedagogiczne według Pierre’a Bourdieu – „Każde działanie pedagogiczne stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucanie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej”⁶⁰.

⁵⁸ T. Buliński, *Człowiek do zrobienia*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2002, s. 14.

⁵⁹ M. Ziółkowski, *Wiedza. Jednostka. Społeczeństwo. Zarys koncepcji socjologii wiedzy*, PWN, Warszawa 1989.

Kompetencja kulturowa według Marcina Czerwińskiego – jest „zespołem czynników, który określa względną «pewność efektywności» działania”⁶¹.

Edukacja według Zbigniewa Kwiecińskiego to ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego JA poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych [...] to prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym poziomom rozwojowym i jego własna aktywność w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości. **To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości**”⁶².

Edukacja według Tarzycjusza Bulińskiego to „zbiorowe wychowanie, przekazujące wiedzę niezbędną do funkcjonowania jednostek w społeczeństwie jako członków jakiejś grupy, zorganizowane czasowo i przestrzennie w powtarzalny sposób, będące przy tym częścią codzienności i realizowane przez ludzi specjalnie w tym celu powołanych”⁶³.

Edukacja według Stephena J. Balla „przygotowuje uczniów nie tylko do podporządkowania się władzy, ale także – przynajmniej niektórych spośród nich – do akcentowania swojej podmiotowości. [...] dostarczając po roku 1800 nowych ról intelektualistom i ekspertom, kładąc podwaliny pod model organizacji społecznej wymagający formalnego potwierdzania kwalifikacji zawodowych i będąc przy tym podstawowym doświadczeniem w dziedzinie kontaktów

⁶⁰ P. Bourdieu, J-C Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, PWN, Warszawa 1990, s. 61.

⁶¹ M. Czerwiński, *Kompetencja kulturowa a uczestnictwo w kulturze*, w: A. Gwóźdź, A. Zeidler-Janiszewska, *Przestrzenie kultury – dyskursy teorii*, NCK, Warszawa 2008, s. 71.

⁶² Z. Kwieciński, *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, „Edukacja” 1991, nr 1, s. 89 (podkr. B.F.).

⁶³ T. Buliński, *Człowiek do zrobienia*, s. 16.

społecznych z instytucjami niemal wszystkich młodych ludzi ma podstawowe znaczenie dla [...] analizy nowoczesnego społeczeństwa”⁶⁴.

Edukacja nieformalna według Barbary Fatygi rozumiana szeroko jako sposoby uczenia się poza systemem edukacji formalnej. Najważniejsze jej cechy to: **pozainstytucjonalny**, a nawet **pozasystemowy**, charakter (może wiązać się z kontestacją systemu oficjalnego, stwierdzeniem jego deficytów i niewydolności); **niesformalizowane, często „poziome”, relacje** między uczącymi się wspólnie ludźmi (w odróżnieniu od „pionowych” relacji formalnych); **wolny wybór**, a nie – jak w systemie szkolnym – przemoc symboliczna i przymus; większa **dostępność dla tzw. odpadu i odsiewu szkolnego**; często „jedyna” albo „druga” szansa na wyrównanie nierówności w dostępie do edukacji, zdobycie wiedzy, a czasem również wykształcenia (mimo iż zazwyczaj nie jest to wykształcenie i/lub umiejętności potwierdzone formalnym świadectwem); **permanencja** (możliwość jej podejmowania na różnych etapach życia; wielość kanałów, którymi może się ona odbywać); w pojęciu edukacji nieformalnej mogą łączyć się różne zjawiska związane z uczeniem się, na przykład pionowy, tradycyjny przekaz wiedzy, ale poza oficjalnym systemem edukacji; tradycyjne i nowe postacie samokształcenia (indywidualne i grupowe); nowe formy dydaktyczne istniejące zarówno w systemie oficjalnym, jak i poza nim; edukacja odbywająca się „mimoходом” dzięki mediom (lub celowo zapośredniczona przez media, głównie elektroniczne); problem „ucznia czarnoksiężnika” (zapoznanie faktu, iż wiedza jest niebezpieczna) oraz problem wiedzy-władzy, taki, jakim go przedstawiał Michel Foucault); quasi-egzaminy i quasi-dyplomy oraz quasi-certyfikaty, które *de facto* mogą być źródłem osobniczej satysfakcji i na tym ich rola w zasadzie się kończy. edukacja nieformalna powinna pozostać domeną czystej radości zdobywania wiedzy, a nie na przykład zaprzęgać się do politycznego dyskursu o wyrównywaniu nierówności; edukacja zdobywana różnymi metodami poza systemem szkolnym, lecz certyfikowana w jakikolwiek sposób, mogłaby nosić nazwę **edukacji uzupełniającej**; edukacja nieformalna długo jeszcze nie będzie w stanie zastąpić formalnej; dopóki struktura społeczna będzie funkcjonować w ramach formalnych; dopóty edukacja musi przygotowywać ludzi zdolnych do działania w instytucjach, a nie tylko we

⁶⁴ S.J. Ball, *Monsieur Foucault*, w: S.J. Ball (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, przeł. K. Kwaśniewicz, Impuls, Kraków 1994, s. 10-11.

wspólnotach; totalizująca się edukacja nieformalna rodem z mass mediów pilnie wymaga „ucywiliżowania” czy wręcz „przywołania do porządku”; oba typy edukacji muszą pilnie rozwiązać problem, jaki ów porządek ma być; trzeba przede wszystkim głębokiej refleksji nad konsekwencjami wyborów określonych wartości⁶⁵.

Wychowanie według Tarzycjusza Bulińskiego to „nauczanie oraz uczenie się kultury, które jest przedmiotem refleksji jego uczestników. Istotne jest tutaj świadome oddziaływanie na osobę wychowanka poprzez podawanie słownych nakazów i zakazów określających wychowawczy ideał oraz uzasadnianie jego wartości”. Możliwe jest również samowychowanie⁶⁶.

Socjalizacja według Antoniny Kłoskowskiej – pojęcie szersze od **wychowania**, bo obejmuje, „oprócz zamierzonych wpływów wyspecjalizowanych instytucji, grup i osób, działania niezamierzone, oddziaływania urzędów i instytucji pozornie nie mających związku z procesem kształtowania jednostki, działania społeczne, jak również wpływ materialnego aparatu kultury”⁶⁷. Socjalizacja nie kończy się w dzieciństwie, obejmuje jako **akulturacja** dorosłość, gdy emigrant wchodzi w obcą kulturę etniczną; w węższym rozumieniu socjalizujemy się wchodząc do każdego nowego środowiska⁶⁸.

Socjalizacja według Williama I. Thomasa to proces rozwijania przez jednostkę zdolności do świadomej adaptacji⁶⁹.

Socjalizację jako wchodzenie w kulturę opisują między innymi. Florian Znaniecki, Stefan Baley, Denis H. Wrong – jako **wchodzenie w role społeczne** między innymi. Zbigniew Skorny, jako kształtowanie osobowości, jako proces przyswajania wzorów.

⁶⁵ B. Fatyga, *Edukacja nieformalna w Polsce: historia i formy współczesne*, w: *Doświadczając uczenia. Materiały pokonferencyjne*, Program Młodzież, Warszawa 2005, s. 19-24.

⁶⁶ T. Buliński, *Człowiek do zrobienia*.

⁶⁷ A. Kłoskowska, *Z historii i socjologii kultury*, PWN, Warszawa 1969, s. 325.

⁶⁸ Tamże, s. 326.

⁶⁹ W. I. Thomas F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i w Ameryce*, PWN, Warszawa 1976.

Socjalizacja według Mariana Filipiaka to zarówno proces obiektywny (społeczeństwo przekazuje; subiektywny – proces przebiegający w jednostce)⁷⁰.

Socjalizacja według Jana Szczepańskiego to „ogół procesów nabywania pod wpływem otoczenia społecznego dyspozycji psychicznych czyniących jednostkę zdolną do życia w społeczeństwie cywilizowanym... w zbiorowości, umożliwia porozumiewanie się i inteligentne działanie w jej ramach, uczy, jak się zachowywać, by osiągnąć cele życiowe”⁷¹.

Socjalizacja według Clyde’a Kluckhohna i Henry’ego A. Murraya to proces, w którym jednostka staje się „zdolna do nawiązywania zadowalających stosunków interpersonalnych w obrębie legalnego i konwencjonalnego modelu społeczeństwa”⁷².

Socjalizacja według Tarzycjusza Bulińskiego to „uczenie i uczenie się kultury, które choć odbywa się w sposób świadomy lub [...] nawykowy, to jednak nikt nie czyni go przedmiotem refleksji”⁷³. Dzieli się ona na dwa typy: **pierwotną** – realizującą się w rodzinie jako proces przyswajania sobie przez dziecko kultury i proces uspołecznienia; **wtórną** – jako proces wchodzenia dorosłej jednostki w nieznany jej sektor społeczeństwa⁷⁴.

Enkulturation według Tarzycjusza Bulińskiego to łącznie socjalizacja i wychowanie (synonimy to: wdrażanie do uczestnictwa w kulturze, wdrażanie w kulturę, wprowadzanie w kulturę. To „pierwotne przyswajanie i przekazywanie kultury, które z dziecka czyni osobę dorosłą”. Buliński zaznacza, iż: „Nie wolno też mylić **enkulturacji** z **akulturacją** [...], która w

⁷⁰ M. Filipiak, *Socjologia kultury*, Wyd. UMCS, Lublin 2003, s. 98; tamże kompetentny przegląd zagadnienia.

⁷¹ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970, s. 94.

⁷² C. Kluckhohn, H.A. Murray, *Personality in Nature, Society and Culture*, Alfred A. Knopf, New York 1949, s. 25.

⁷³ T. Buliński, *Człowiek do zrobienia*.

⁷⁴ Tamże.

antropologii oznacza wtórne, tj. następujące w wyniku zderzeń dwóch odmiennych kulturowo społeczeństw przyswajanie sobie kultury”⁷⁵.

Nabywanie kultury przez jednostkę według Mariana Golki – „jest nazywane **wychowywaniem** (gdy przeważają w nim działania zamierzone) lub ogólnie **socjalizacją** (gdy mamy na myśli wszelkie działania sprawiające, iż człowiek z istoty biologicznej staje się istotą ludzką, przejawiającą zachowania społeczne determinowane [...] kultura zbiorowości, w której socjalizacja przebiegała)”⁷⁶. Dokonuje się ono w tzw. środowiskach wychowawczych: w rodzinie, w grupie rówieśniczej, w otoczeniu sąsiedzkim, w typowych instytucjach wychowawczych (a są to: szkoły, internaty, więzienia, zakłady poprawcze, kluby itd.)⁷⁷, a także: w „samej kulturze (w tym kulturze masowej)”⁷⁸. Właściwie większość zobiektywizowanych wytworów kultury może przyczyniać się do nabywania kultury przez ich odbiorców”⁷⁹. Co jest mniejszością w tym wypadku? Wytwory takie, których jedyną funkcją jest funkcja hedonistyczna, jeśli oddziałują – powiada przewrotnie autor – to przez zaniechanie oddziaływania. I tu kuriozalnych stwierdzeń ciąg dalszy: „taką właśnie funkcję pełni dziś przede wszystkim kultura masowa – głównie telewizja”. [sic! – B.F.].

Cele edukacji kulturalnej według konferencji w Genewie z 1992 r.: wprowadzenie do wiedzy i oceny dziedzictwa kulturowego i uczestnictwa we współczesnym życiu kulturalnym, zaangażowanie w procesy upowszechniania kultury, uwrażliwienie na równoważną godność kultury i podstawową więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością, edukację estetyczną i artystyczną, kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich, przygotowanie do krytycznego korzystania z masowych środków przekazu, kształcenie interkulturalne czy wielokulturalne⁸⁰.

⁷⁵ Tamże, s. 15.

⁷⁶ M. Golka, *Socjologia kultury*, Scholar, Warszawa 2008, s. 70.

⁷⁷ Tamże, s. 72.

⁷⁸ Tamże, s. 71.

⁷⁹ Tamże, s. 74.

⁸⁰ I. Wojnar, *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?*, w: F. Chmielowski (red.), *Estetyka sensu largo*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1998, s. 62.

Funkcje instytucji społecznej w pracy oświatowo-kulturalnej według Józefa Chałasińskiego

„popularyzacyjne – rozpowszechnianie na całą grupę, upowszechnianie wkładów kulturowych poszczególnych odłamów grupy, dążą do wspólnoty doświadczeń

integracyjne – im podporządkowane są popularyzacyjne, mają zharmonizować różne elementy by się składały na całość; wspólnota zadań i ideałów

rozdzielcze – polegają na rozmieszczaniu jednostek w społeczeństwie, ze względu na ich wartość dla niego [! – B.F.] i ich dążenia i zainteresowania; gospodarowanie materiałem ludzkim ze względu na potrzeby i zadania grupy

adaptacyjne – dostosowywanie się do warunków działania w danym środowisku; – ochrona osobowości jako wartości grupowej

ekonomiczne – jako bytowa podstawa systemu; dóbr ekonomicznych

polityczne – związane z władztwem politycznym określonej grupy społecznej; równowagi sił grup w państwie

konserwatywne – ochrona i zachowanie tradycyjnych wartości – naturalny konserwatyzm

konstruktywne – dążenie do zmiany przekształcania życia grup społecznych – dążenie do postępu”⁸¹:

Edukacja kulturalna według listu intencyjnego ministrów KiDN oraz EN z marca 2008 r. to „przede wszystkim kształtowanie i ciągłe podnoszenie kompetencji kulturalnych społeczeństwa” (preambuła). Dalej, s. 1: „od kształcenia i doskonalenia zawodowego osób odpowiedzialnych za upowszechnianie kultury i edukacji kulturalnej, po przygotowanie odbiorców, w tym szczególnie dzieci i młodzieży do aktywnego i świadomego uczestnictwa w przestrzeni sztuki”. Tworzenie warunków do rozwijania „szeroko rozumianej” aktywności twórczej w instytucjach edukacyjnych, socjalizacyjnych czy adaptacji społecznej, poprzez zwiększanie oferty kulturalnej/artystycznej, jak i wzbogacanie działań z obszaru edukacji w instytucjach kultury. „Obszar edukacji kulturalnej jest szczególnie istotnym – nie osobnym, ale

⁸¹ Cz. Gryko, *Józef Chałasiński. Socjologiczna teoria kultury*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1989, s. 177.

należącym do pola kultury i sztuki obszarem działań. [!!!] Najnowsze rozumienie edukacji kulturalnej podkreśla możliwość aktywnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w kulturze oraz ich samodzielnego i twórczego działania artystycznego już na poziomie szkolnym”. „Dzięki twórczym warsztatom w ramach projektu [...], które w swoim zamierzeniu integrują w polu sztuki zarówno artystów, twórców profesjonalnych i młodych amatorów otwiera się szansa na to, że w przyszłości zyskamy świadomych uczestników kultury, w których w młodości ktoś rozbudził zainteresowanie sztuką”.

Wychowanie przez sztukę według pedagogiki kultury: „Sztuka odwołuje się wprost do wyobraźni ludzi, a zatem odpowiada naturalnemu porządkowi rozwoju człowieka i stworzonej przez niego kultury. Zarówno w kulturze, jak i w rozwoju osobniczym obraz poprzedza ideę, wyobraźnia poprzedza myśl teoretyczną, więc w wychowaniu należy zachować ten porządek i kształtować te sfery osobowości, za pomocą których jednostka reguluje swoje stosunki z innymi ludźmi, z naturą i kulturą”⁸². [sic!!! – B.F.].

Wychowanie estetyczne według pedagogiki kultury: „To takie procesy edukacyjne, których efektem jest ukształtowanie pewnego poziomu kultury estetycznej jednostki”⁸³.

Edukacja popkulturowa według Kuligowskiego i Zwierzchowskiego⁸⁴; edukacja „Jawi się jako przestrzeń dialogu, porównywanie różnic, widzieć w niej można agorę, otwarte miejsce spotkań i wymiany między tym, co w kulturze najbardziej cenne: między różnymi ludźmi”⁸⁵.

⁸² <http://www.wortal.malbork.pl> [26.02.2009]; takich wypowiedzi w literaturze i w Internecie można znaleźć bardzo wiele, tu są przykładem potwierdzającym tezy dotyczące niskiego poziomu edukowania edukujących.

⁸³ Tamże.

⁸⁴ W. Kuligowski, P. Zwierzchowski, *Patrzeć bez uprzedzeń*, w: W. Kuligowski, P. Zwierzchowski (red.), *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002, s. 8-9.

⁸⁵ Tamże, s. 10.

Różnice między edukacją oparta na popkulturze i edukacją tradycyjną według Wojciecha Burszty:

- tradycyjnie uczymy się narracji linearnej, w popkulturze „skokowej” („Hipertekst zachęca do literackości pobudzanej skokami intuicji i skojarzeń”⁸⁶;
- tradycyjny program edukacyjny zakłada hierarchię celów i opiera się na racjonalności [swoiście rozumianej – B.F.]; kulturę popularną daje się opisywać i korzystać z niej „nominalistycznie”;
- kształcenie zawsze odnosi się do jakiegoś kanonu pedagogicznego, któremu po stronie popkultury odpowiada „kultowość” zjawisk;
- kształcenie instytucjonalne [tradycyjne – B.F.] „coraz słabiej socjalizuje/enkulturuje ustępując pola permanentnemu kształtowaniu wyobraźni przez media”⁸⁷.

Edukacja środowiskowa (edukacja lokalna) według Wiesława Theissa to – po pierwsze, interdyscyplinarna orientacja na środowisko lokalne i jego aktywizację w naukach społecznych [co mniej nas tutaj interesuje – B.F.]; pod drugie – „koncepcja edukacyjna, skoncentrowana na organizowaniu społeczności lokalnej wokół zadań społeczno-wychowawczych, podnoszących ogólny poziom miejscowej kultury, wychowania oraz opieki i pomocy społecznej”⁸⁸. **Animacja środowiskowa** jako jedna z głównych form realizacji zadań edukacji środowiskowej to procedura zmierzająca do ujawnienia, rozwinięcia i zorganizowania współpracy miejscowych sił społecznych wokół lokalnych potrzeb, możliwości, planów itd. Edukacja i animacja środowiskowa współwystępują z: **pracą środowiskową** (*community work*) polegającą na profesjonalnym dostarczaniu jednostkom, grupom i organizacjom wsparcia technicznego, edukacyjnego i organizacyjnego; **wzmacnianiem społecznym** (*empowering*), czyli procesem rozwijania wiedzy, umiejętności i pewności siebie oraz docierania do miejscowych

⁸⁶ M. Heim, *The Metaphysics of Virtual Reality*, Oxford University Press, New York – Oxford 1993, s. 30.

⁸⁷ W. Burszta, *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji*, w: W. Burszta, A. de Tchorzewski, *Edukacja w czasach popkultury*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002, s. 42-43.

⁸⁸ W. Theiss, *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, w: W. Theiss, B. Skrzypczak, *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, Wyd. CWAL, Warszawa 2006, s. 12.

zasobów i sił, **działaniem środowiskowym** (*community action*), czyli aktywnością działających dobrowolnie i wspólnie ludzi w celu realizacji określonych potrzeb lokalnych⁸⁹.

Najważniejsze cele edukacji regionalnej według Tadeusza Aleksandra to: zapoznanie dorosłych z historią, teraźniejszością i przyszłością regionu; ukształtowanie określonych postaw gwarantujących pogłębienie poczucia tożsamości z regionem; ukształtowanie gotowości do działań na rzecz regionu, pracy na rzecz ochrony zabytków, pielęgnacji zwyczajów, pozytywnego stosunku do pracy i innych wartości uznanych w regionie⁹⁰.

Animacja społeczno-kulturalna według Pawła Jordana i Bohdana Skrzypczaka to część edukacji permanentnej, oparta na wartościach uniwersalnych i zarazem swoistych dla różnych wspólnot regionalnych oraz jednostek do nich przynależących. Znaczenie terminu dotyczy ożywiania, dawania życia, wprowadzania w ruch, zachęcania, pobudzania, skłaniania do działania. To sposób działania wśród ludzi i z ludźmi ułatwiający im udział w aktywnym i twórczym życiu, pobudzanie jednostek i grup do działania, sztuka współdziałania poszukująca różnych metod. Ma ona bezpośredni związek z charakterem współczesnego społeczeństwa. Różni się od tradycyjnej pracy kulturalno-oświatowej i upowszechniania kultury, usług kulturalnych i od branej osobno twórczości. W animacji społeczno-kulturalnej przyjmuje się, iż dane środowisko ma własne potrzeby, wzory zachowań i treści kulturowe. Są one wydobywane i intensyfikowane poprzez działalność animacyjną. Animacja społeczno-kulturalna jest jedynie (i aż) formą aktywizacji zachowań twórczych w dziedzinach: życia społecznego i kulturalnego, religijnego, edukacyjnego, sportowego, w zakresie komunikowania społecznego i integracji społecznej na różnych poziomach samoorganizacji⁹¹.

Animacja kultury według notatek z lektur Magdaleny Dudkiewicz: źródła animacji pojawiają się w latach kontestacji i buntu końca lat sześćdziesiątych. Animacja jest traktowana

⁸⁹ Tamże, s. 31.

⁹⁰ T. Aleksander, *Animacyjne i edukacyjne funkcje regionalizmu*, w: J. Papież (red.), *Człowiek. Kultura. Edukacja. Publikacja dedykowana profesorowi Janowi Żebrowskiemu*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2006, s. 48.

⁹¹ www.sas.engo.pl

jako **odrzućcenie formalizacji, hierarchizacji i biurokratyzacji** w relacjach między ludźmi.

Celem jest: odrodzenie **prawdziwego** życia społecznego, opartego na **naturalnych** grupach oraz **autentycznej** komunikacji społecznej. W tym podejściu animacja to **metoda pracy** dostrzegająca kontekst środowiskowy i instytucjonalny, w jakim funkcjonują grupy – jest metodą pobudzania obywateli do działania na rzecz społeczności lokalnej, a więc odnajdywania i uruchamiania sił tkwiących w środowisku. Drugorzędne są więc specyficzne obszary działań (kultura, edukacja, pomoc społeczna, przedsiębiorczość), ponieważ najważniejsza staje się w tym podejściu metoda pracy w środowisku.

„**Czysta**” animacja kultury, rozumiana jako wspieranie twórczości i rozwoju poszczególnych osób i grup. W obu podejściach jest to **jednocześnie cel, proces, metoda i forma działań**, różnica dotyczy głównie sfery działania.

„Gotowość społeczności do zmiany możemy podzielić na trzy poziomy [...]: społeczność, która ŚPI, społeczność, która MARZY, społeczność, która DZIAŁA. [...] Rola animatora również musi ulegać zmianie. W pierwszej [społeczności] animator musi być jak wiatr wiosenny przynoszący podmuch zmiany i budzący do życia. W drugiej musi umieć rzucić hasło i pomóc ułożyć strukturę działania. W trzeciej najważniejszą jego funkcją będzie, po pierwsze, nie przeszkadzać, a po drugie, wzmacniać to, co niepewne i chwiejne...”⁹².

Animacja społeczna to metoda edukacji oraz wspierania jednostek, grup i społeczności. Ma na celu aktywizowanie ludzi oraz propagowanie idei współpracy różnych grup i instytucji społecznych. Dzięki temu wzrasta uczestnictwo obywateli w życiu publicznym, co sprzyja rozwojowi lokalnemu. Animacja społeczna to **rozwój kapitału społecznego**, który nie jest możliwy bez edukacji, komunikacji i partycypacji społecznej. Współwystępowanie tych czynników prowadzi do kształtowania się – stanowiącej podstawę zrównoważonego rozwoju – demokracji uczestniczącej.

Animator społeczny idzie w gromadzie, jak towarzysz i współpracownik, nigdy nie powinien naśladować dobroczyńcy, zstępującego z wysoka do maluczkich. Wartość jego pracy mierzy się

⁹² Tamże.

nie tym, co czyni sam, lecz tym, co potrafi wydobyć z gromady, wśród której i z którą pracuje (cytat został wykorzystany w regulaminie przyznawanego przez Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej wyróżnienia dla animatora społecznego im. Heleny Radlińskiej⁹³).

Animacja jako odpowiedź na nierówność i odczuwaną niesprawiedliwość – animacja jako prowokowanie zmiany społecznej. Celem jest opracowywanie i wspieranie działań grup społecznych, w ramach których dokonują się **zmiany społeczne**. Możliwe drogi realizacji to:

- doraźne działanie na rzecz zwiększenia możliwości współdecydowania mieszkańców lokalnej społeczności w decyzjach administracji publicznej;
- długotrwała praca na rzecz tworzenia klimatu społecznego na danym osiedlu lub wspieranie interesów określonej grupy mieszkańców.

Konteksty pracy animatora:

- kontekst **współpracy**: animatorzy społeczni nigdy nie działają w pojedynkę, a także budują w społeczności koalicje;
- kontekst innowacyjności i edukacji: animator zna inne techniki, sam też je tworzy „na bieżąco”;
- kontekst trwałości: po „odejściu” animatora ta aktywność ma trwać, zawsze konieczna partycypacja „animowanych” [sam ten podział jest sprzeczny z ideologią animacyjną!]

Animacja kultury – szczególne rozumienie uczestnictwa kulturze – jako:

- przyrost wiedzy o otaczającym świecie, o sobie samym;
- rozwój umiejętności przydatnych w recepcji kultury;
- rozwój umiejętności poznawczych i artystycznych;
- rozwój zainteresowań;
- zmiana postaw wobec materialnych i niematerialnych wartości kultury, wobec innych ludzi;
- zmiana wzorów kulturowych.

⁹³ H. Radlińska, *Zakres i istota służby społecznej*, Warszawa 1928.

Edukacja międzykulturowa według Magdaleny Kulety-Hulboj to wszelkie procesy formalnej i nieformalnej edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych, które opierają się na nawiązywaniu i podtrzymywaniu pozytywnych relacji między przedstawicielami różnych kultur, grup etnicznych i innych społeczności, mają na celu współdziałanie z przedstawicielami grup mniejszościowych w realizacji idei uczenia się wspólnego życia⁹⁴.

Uczestnictwo w kulturze (kulturalne) według Jana Grada, tak jak je rozumie socjologia kultury, to partycypacja w kulturze artystycznej, będącej przedmiotem instytucjonalnej działalności upowszechnieniowej⁹⁵

Uczestnictwo w kulturze według Antoniny Kłoskowskiej to: „odbiór podstawowych środków i przekazów ujmowany w powiązaniach i zależnościach od głównych elementów struktury społecznej”⁹⁶.

Uczestnictwo kulturalne według Andrzeja Tyszki to „indywidualny udział w zjawiskach kultury – przyswajanie jej treści, używanie jej dóbr, podleganie obowiązującym w niej normom i wzorom, ale także tworzenie nowych jej wartości oraz odtwarzanie i przetwarzanie istniejących [...] [to] całościowo traktowany splot percepcji i ekspresji”⁹⁷.

⁹⁴ M. Kuleta-Hulboj, *Edukacja międzykulturowa w środowisku lokalnym*, w: W. Theiss, B. Skrzypczak, *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, s. 149.

⁹⁵ Jak stwierdza Grad polska socjologia kultury w dotychczasowym kształcie jest głównie socjologią sztuki; J. Grad, *Badanie uczestnictwa w kulturze artystycznej, w polskiej socjologii kultury. Analiza metodologiczno-teoretyczna*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1997, s. 5.

⁹⁶ A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1981, s. 431.

⁹⁷ A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, PWN, Warszawa 1971, s. 54.

Uczestnik kultury według Leo W. Simmonsa to jej „wytwór, twórca, nosiciel i manipulator”⁹⁸.

Zróźnicowanie kulturalne według Andrzeja Tyszki istnieje „jako nierówny podział [społeczny – B.F.] wartości «najwyższych» i «najniższych», co zakłada określoną hierarchizację dóbr kultury, zależną zarówno od określonych czynników obiektywnych, jak i od subiektywnych, lecz jednolitych przekonań zbiorowych” – to „realizowanie przez dwie grupy społeczne rozmaitych lecz współistniejących wzorów życia”⁹⁹.

Upośledzenie kulturalne według Andrzeja Tyszki to „brak dostępu, a niekiedy konieczność rezygnacji z dóbr «wyższych» oraz możliwości pełniejszego uczestnictwa w kulturze”¹⁰⁰.

Upowszechnianie kultury według Stefana Szumana „obok zabiegów organizacyjno-technicznych («udostępnianie») wymaga także subiektywnego «uprzystępnienia» trudniejszych treści nie przygotowanemu odbiorcy [...], na które składa się m.in. kształtowanie potrzeb kulturalnych i wyrabianie odpowiednich kompetencji odbiorczych” – najważniejsza jest tu książka !!!¹⁰¹.

⁹⁸ L. W. Simmons (oprac.), *Wódz słońca. Autobiografia Dona Talayesvy*, przeł. H. Krzeczowski, PIW, Warszawa 1964, s. 42.

⁹⁹ A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze*, s. 15.

¹⁰⁰ Tamże.

¹⁰¹ Czyt. za: M. Ziółkowski, *Nabywanie kompetencji kulturowej*, w: T. Kostyrko, A. Szpociński, *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, COMUK, Warszawa 1989, s. 19.

Aneks 2. Potrzeby kulturalne według typu miasta i według kategorii wiekowych

Na podstawie badań do ROSK zestawili Tomasz Kukołowicz

Respondenci z małych miast

Tabela 1. Potrzeby kulturalne zdaniem młodzieży z małych miast

Komu	Co jest potrzebne:
Dzieciom i młodzieży	miejsca kulturalnej zabawy, empik, miejsca do zabawy na blokowiskach, basen, kino, teatr, przedszkola, kluby muzyczne, koncerty, w tym jazzowe, nowy repertuar w kinie, darmowy internet, puby, obiekty sportowe, środowisko akademickie, potrzeba bezpłatne działania, ciekawe imprezy, sponsorzy kultury, promocja imprez, dobrego kontaktu z władzą, informacja o kulturze, spokój, bezpieczeństwo w mieście, restauracji/kawiarni, księgarni, możliwości rozwoju swoich zainteresowań, wiary, że działania mają sens, zachęty do bywania (edukacji k.), dyskotek
Ludziom w średnim wieku	lokali dla dorosłych, kasy, miejsc zabawy, klubów, kawiarni,
Ludziom starszym	informacji o uniwersytecie trzeciego wieku, miejsca spotkań, klubów, miejsc poważnych (tylko dla nich)
Wszystkim mieszkańcom	sklep duży, imprez kulturalnych, uniwersytetu, koncertów jazzowych, ciekawego repertuaru w teatrze, teatru, rozwoju naukowego, środowiska akademickiego, więcej kultury, tolerancji, wiedzy o wychowaniu dzieci, kino oferty kulturalnej, parkingów, kawiarni/restauracji, sal koncertowych, księgarni, brak wyboru, hoteli/pensjonatów

Tabela 2. Potrzeby kulturalne zdaniem ludzi w średnim wieku z małych miast

Komu	Co jest potrzebne:
Dzieciom i młodzieży	tańsze bilety do kina, przedszkoli, propozycji dla gimnazjalistów, klubów, boisk, lodowiska, przygotowanej dla nich oferty, zajęć pozalekcyjnych w szkołach, edukacji kulturalnej, miejsc zabawy na

	świeżym powietrzu, obiektów sportowych, zainteresowania rodziców ofertą dla dzieci, chęci bywania, informacji o kulturze, dobrego dojazdu do instytucji kultury, dyskoteki, miejsca z piwkiem, posiedzieć/pogadać, biblioteki multimedialnej, infrastruktury kulturalnej, bezpłatnych zajęć, finansowania kultury, wysokiego poziomu nauczania, możliwości rozwoju
Ludziom w średnim wieku	pracy, modernizacji infrastruktury kulturalnej, ośrodka kultury, polityki kulturalnej, promocji kultury, pieniędzy na działalność, kompetentnych odbiorców działań, sali koncertowej, pieniędzy, kontaktów zawodowych, ciekawej oferty koncertowej, niczego, hala duża, amfiteatr, lokalu na działania, tanich mieszkań, oferty kulturalnej, możliwości rozwoju, parkingów, tradycji, dancinów, eventów tanecznych, spotkań autorskich, centrum młodzieżowe, nie ma potrzeb, tylko narzekanie, że nic nie ma, czystości w mieście, ścieżek rowerowych, miejsc czynnej rekreacji, remont placówki, imprez plenerowych, CZASU, mądrości, dobrej grupy artystycznej
Ludziom starym	tańsze bilety do kina, pieniądze na życie, instytucji czasu wolnego, pieniądze na bywanie, więcej imprez, parków i ławek, tolerancji, profesjonalnej opieki
Wszystkim mieszkańcom	kino, brak wyboru, wszystko jest, tradycji miejskich, ścieżek rowerowych, Centrum eduk. art., basen/aquapark, bezpłatnych imprez/tanich biletów, parkingi, drogi/obwodnice, darmowy Internet, festyny osiedlowe i miejskie, sala koncertowa, porządna orkiestra, hali widowiskowej, aktywności odbiorczej, wyższej uczelni, formuły widowisk artystycznych, integracji, wyrobienia/kompetencji, pracy, pieniędzy na działalność, czasu, kasy, restauracji/kawiarni, hotele, koncertów eventowych, kabarety, wystaw, galerii, muzeum, poziomu imprez, teatru, instytucji kultury na poziomie, lokali dla NGO's, działań kulturalnych w ogóle

Tabela 3. Potrzeby kulturalne zdaniem starszych ludzi z małych miast

Komu	Co jest potrzebne
Dzieciom i młodzieży	boiska, place zabaw, teatru ulicznego, rzeczy nietradycyjnych, pogody, atrakcyjnych miejsc, rozrywki masowej, imprez, oferty, edukacji ogólnej, miejsc posiedzieć/pogadać,
Ludziom w średnim wieku	kino, wolnego czasu, tradycji miejskich, polityki kulturalnej
Ludziom starym	imprez plenerowych, wydarzeń artystycznych, zabawy przy zakładach pracy, dróg, dancinów, informacji o kulturze, NIC, bogatszej oferty, w ogóle oferty, miejsc odpoczynku /ławek, zdrowia, czasu, promocji kultury, pieniędzy na działalność, hali sportowej, miejsca spotkań

Wszystkim mieszkańcom	kino, infrastruktury miejskiej, mieszkań, brak wyboru, tradycji, teatru, pracy, pieniędzy na bywanie, parku, chęci bywania, kameralnych imprez, perspektyw rozwoju, pracy, amfiteatru
-----------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Respondenci z dużych miast

Tabela 4. Potrzeby kulturalne zdaniem młodzieży z dużych miast

Komu	Co jest potrzebne:
Dzieciom i młodzieży	aquaparki, centrum miasta, place zabaw, centrum rozrywki, miejsc rekreacji, koncerty sław, boiska trawiaste, gładkie drogi, ścieżki rowerowe, edukacji kulturalnej, domów kultury, bibliotek wychowania kulturalnego, więcej warsztatów, świetlic zajmujących czas wolny, NIC, CZASU, tanie bilety do klubów, imprez poza rynkiem, imprez tanich, oferty dla młodzieży 14-letniej, czasu, drogi, kasa na utrzymanie kultury, kasy, informacji o kulturze, bezpieczeństwa w mieście, odbiorców działań, kompetentnych odbiorców działań, etatów w kulturze, edukacji regionalnej, porządku i czystości w mieście, estetyki w mieście, pracy, dobrego muzeum, biblioteki galerii [KRAKÓW!!! – przyp. red.], twórczych alternatywnych miejsc, integracji, fachowców od kultury, kameralnych obiektów, obiektów sportowych, przedszkoli, miejsc rozwijania zainteresowań, cierpliwości, dyskotek, rozrywki, zagospodarowanie obszarów poidustrialnych, koncertów jazzowych, knajp bez papierosów
Ludziom w średnim wieku	alternatywnych klubów, inicjatyw kulturalnych, kasy, perspektyw rozwoju, basenu, brak zainteresowania władz, parkingów, pracy, koncertów poważnych, promocji kultury alternatywnej
Ludziom starym	klubu, inicjatyw kulturalnych, szerszej oferty, odpowiednich imprez, wcześniej dla nich organizowanych, zniżek emeryckich do IK, wygodnej komunikacji, parków, remontów, instytucji kultury, spokoju
Wszystkim mieszkańcom	identyfikacji z miastem, dobrej władzy, bezpieczeństwa, dbałości o infrastrukturę miejską, czystości w mieście, drogi/obwodnice, więcej eventów w plenerze, rynek prawdziwy [w mieście go nie ma – przyp. red.], czasu, dystansu do siebie i poczucia humoru, tanich mieszkań, dobrych hoteli, lunaparku, promocji kultury, nawyku bywania, tanich imprez, basenu, dobrej komunikacji, dostępu do kultury (brak biletów), wielkich wydarzeń, galerii handlowych jeszcze lepszych niż istniejące, informacji o kulturze, miejsc typu posiedzieć/pogadać, infrastruktury sportowej, rzeczy wciągających (nie wiadomo co),

	edukacji kulturalnej, centrum kulturalnego, ścieżek rowerowych, integracji środowiska kulturalnego/artystycznego, dużych hal na imprezy/koncerty, perspektyw rozwoju,
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 5. Potrzeby kulturalne zdaniem ludzi w średnim wieku z dużych miast

Komu	Co jest potrzebne:
Dzieciom i młodzieży	koncerty, imprez w domach kultury, miejsca dla nich, oferty sportowo-rekreacyjnej, pracy kulturalno-oświatowej, przedszkoli, place zabaw, kultury dla nich, musical, kawiarni/cukierni, autorytety, warsztaty, nowoczesna oferta, bogatsza oferta, zajęć ze sztuki współczesnej, zajęć rozwijających, lodowisko kryte, interaktywnych wystaw
Ludziom w średnim wieku	pieniędzy, czasu, NIC, kultury/rozrywki, dobrych spektakli, ośrodków kulturalnych, siedziby własnej dla teatru, biblioteki specjalistycznej, duża sala, przeciwwaga dla rynku, rozwoju miasta, drobnych inicjatyw, ambitnego kina, klub filmowy, energii, czasu, odbiorców działań, własnego lokalu, obiektu na koncerty, miejsc do bycia razem, wybitnego dyrygenta, zainteresowania władzy kulturą, integracji środowisk kultury, filharmonii, opery, letniego festiwalu terenów zielonych za mało, monitorowania potrzeb kulturalnych, nowych inicjatyw, dobrej komunikacji miejskiej, bezpieczeństwa w mieście, kreowania gustów, drogi, parkingi, mieszkania, dyskotek dla nich, aquapark, Spa, centrum kulturotwórcze, muzeum sztuki nowoczesnej, wszystkiego brakuje
Ludziom starym	nic, zainteresowania ofertą, szerszej oferty, w ogóle oferty, tanich imprez, klubów seniora
Wszystkim mieszkańcom	centrum kultury, uczelni artystycznej, polotu i kreatywności w myśleniu o kulturze i sztuce, dużej sali na 1500 osób, obiektów kulturalnych, pływalni, domu tańca, prasy kulturalnej, płaszczyzny kulturalnej – media, NIC, drogi/obwodnice, dobra komunikacja miejska, ścieżek rowerowych, darmowych imprez, miejsc dla dzieci i rodziców, informacji o kulturze, wspólnych przestrzeni, porządku, edukacji kulturalnej, nawyku bywania (walorów mentalnych) kompetencji wyższych, środowiska kulturalnego, ośrodka rekreacji, lokalnych działań kameralnych, planu działania, zainteresowania władz, parkingów, więzi społecznych

Tabela 6. Potrzeby kulturalne zdaniem starszych ludzi z dużych miast

Komu	Co jest potrzebne:
Dzieciom i młodzieży	place zabaw, imprez, oferty kulturalnej, żłobki, przedszkole, kontrola nad nimi, zainteresowania nimi,
Ludziom w średnim wieku	wystawy spotkania autorskie, praca,
Ludziom starym	pieniędzy, porządku/czystości w mieście, parki z ławkami, dróg, parku, przyjaciół, oferty teatralnej, koncertów wystaw, pieniędzy na bywanie, centrum kulturalne dla seniorów, zrozumienia, bezpieczeństwa w mieście, infrastruktury w mieście – dbania o nią, odbiorców działań,
Wszystkim mieszkańcom	darmowej kuchni, pracy, edukacji kulturalnej, edukacji artystycznej, kasy, komunikacji dobrej, dróg/obwodnic, parków, aquaparku, zdrowej wody pitnej, miejsca żywego, czasu i pieniędzy, charakteru wielkomiejskiego, infrastruktury miejskiej porządnej, porządku/czystości w mieście

ANEKS 3

Wyobrażenie *idealnej instytucji kultury*

opracował Jacek Nowiński

Jednym z wielu pytań, jakie badacze zadali respondentom pracującym w instytucjach kultury – podczas zbierania danych do „Raportu o stanie kultury w miastach” – była prośba o przedstawienie wyobrażenia *idealnej instytucji kultury*. Pytanie brzmiało: *Gdyby Pan/Pani mógł zaprojektować idealną dla mieszkańców Pana/i miasta instytucję kulturalną, to jaka ona byłaby (wygląd, miejsce, działalność, mecenat, odpłatność, odbiorcy itd....)?*

Okazało się, że pytanie sprawiło profesjonalistom niemałą trudność. Znaczna część ankietowanych bądź to zbagatelizowała, bądź mocno strywializowała swoją wypowiedź. W całym, bardzo obszernym wywiadzie, respondenci na to właśnie pytanie często unikali odpowiedzi. Wnioski płynące z tego faktu mogą być dwojakie: albo profesjonaliści zatrudnieni w instytucjach kultury tak pochłonięci są codziennymi problemami z funkcjonowaniem własnych placówek, albo schemat funkcjonalno-programowy został tak mocno utrwalony, że nie ma miejsca na projekcję przyszłości, plany i marzenia. Ważny i godny, jak sądzę, podkreślenia jest również fakt, że były pośród wypowiedzi takie, które mogłyby stanowić niemal gotowy koncept do projektu utworzenia nowej instytucji kultury. Co charakterystyczne, takiej niemal pełnej projekcji dokonywali badani, którzy stworzyli już nową instytucję, brali czynny udział w jej tworzeniu lub właśnie takich zmian dokonują. W skali całego badania takie wypowiedzi stanowią jednak bardzo nieliczny odsetek.

Sposób organizacji *idealnej instytucji kultury*.

Sposób organizacji idealnej instytucji kultury respondenci najczęściej odnosili do metody grupowania prowadzonej działalności kulturalnej, wskazując na decentralizację i specjalizację bądź centralizację i wielozadaniowość, a także umiejscawiali działalność kulturalną w obiektach nowych, nowoczesnych, budowanych dla określonych potrzeb kulturalnych lub też twierdzili, że obiekt, w którym obecnie prowadzą działalność, jest idealny, ale wymaga przeprowadzenia prac modernizacyjnych.

Analiza uzyskanych wypowiedzi pozwala stwierdzić, że polaryzacja stanowisk badanych z dużych i małych miast przebiega w niemal identyczny sposób. Główną osią podziału jest obszar programowy działania instytucji. Wyraźnie zaznacza się tu dwoistość postaw: czy *idealna instytucja* ma prowadzić działalność jednego rodzaju, czy też różnorodność programowa ma być jej głównym atutem? Jednorodność działalności np. muzycznej, plastycznej lub teatralnej, nie oznacza, że jej formy sprowadzają się tylko do koncertów, wystaw czy spektakli. Działalność skupiona na określonej dziedzinie artystycznej – według respondentów – może obejmować szerokie spektrum działań i jest adresowana do różnych grup odbiorców.

Odsetki odpowiedzi w tej kwestii są bardzo podobne. Za działaniami w jednej dziedzinie, czyli decentralizacją i specjalizacją opowiedziało się 25% respondentów z mniejszych miast i 28% z miast dużych oraz odpowiednio 75% i 72% respondentów opowiedziało się za wielozadaniowymi centrami kultury.

Argumenty, które respondenci podają na poparcie swojego wyboru (w nawiasach podano instytucję w której pracuje pytany):

Za specjalizacją:

- *Nie łączyłbym absolutnie kina z teatrem czy z galerią, czy z domem kultury. Takie manewry miały miejsce w Polsce czy w Europie, nigdzie się nie sprawdziły /teatr/;*
- *Musi być coś takiego, jak biblioteka o klasycznym wyglądzie i czynnościach /biblioteka/;*
- *Ponieważ zawsze takie wszystko jest gorszej jakości /teatr/;*
- *Idealne były w Związku Radzieckim, to były kombajny, instytucje powinny być wyspecjalizowane /galeria/;*
- *Specjalizacja, jeden niech koncentruje się na sekcjach, drugi organizuje koncert Fela /kino/;*
- *Nie należy centralizować działalności /klub muz./;*
- *Zawsze monopol źle robi /ngo/;*

Za różnorodnością:

- *Zbiór autorskich programów;*
- *Miejsce uniwersalne teatr i sala koncertowa i kino w razie potrzeby;*
- *Dużo odbiorców, dużo sprzętu i dużo fachowców z różnych dziedzin;*
- *Może nie drugą salę kinową, ale galerię czy kawiarnię /kino/;*

- *Wiele dziedzin związanych kulturą. (42) /muzeum/;*
- *Będziemy szli w kierunku każdego, oferta będzie bogata /galeria/;*
- *Im więcej się dzieje tym lepiej /ngo/;*
- *Miejsce „multi” wielu ludzi z przeróżnych dziedzin,...dostęp on-line i nie on-line /instytut/;*
- *3 cechy: edukacja, prezentacja i twórczość /kino/;*
- *Wielkostrukturalna, łączyłaby teatr i muzykę oraz słowo /klub muz./.*

Kontrowersja, czy istniejące i przyszłe instytucje kulturalne mają się specjalizować, czy też szeroko rozwijać różnorodną działalność, trwa w naszym kraju od upadku minionego systemu. Próby wypracowania nowego modelu były przedmiotem obrad bardzo wielu kongresów, konferencji i komisji na różnych szczeblach i poziomach kompetencji. Jak pokazują wyniki naszych badań, nadal istnieje w tej kwestii diametralna różnica zdań. Argumenty za jedną czy drugą formą organizacji instytucji również nie należą do nazbyt oryginalnych.

Można powiedzieć, że zwolennicy specjalizacji instytucji kulturalnych dokonując projekcji *idealnej instytucji* budują swoją opinię z dwóch radykalnie różnych pozycji. Grupa ta składa się z reprezentantów tradycyjnych instytucji kulturalnych, tj. bibliotek, teatrów tzw. repertuarowych, filharmonii i oper oraz częściowo muzeów i galerii wystawienniczych, ale także ściśle wyspecjalizowanych klubów muzycznych, organizacji pozarządowych czy kin.

Najbardziej konserwatywną częścią tej grupy są pracownicy instytucji, które często w niezmięnionej formie pochodzą z czasów „gospodarki planowej”, niekiedy powołują się oni na jeszcze odleglejszą tradycję. Wyznają zwykle dogmat, że „biblioteka, to musi być biblioteka” czy „teatr, to musi być teatr”. Ta część zwolenników specjalizacji – wydaje się, iż coraz mniej liczna w naszym kraju – nadal stosuje jeszcze archaiczny podział instytucji na „artystyczne” i „upowszechnieniowe”. Na dowód swoich racji przywołuje „liczne nieudane eksperymenty zagraniczne” czy wręcz niechęć do „sowietyzacji” kultury. Dla nich wyobrażenie *idealnej instytucji kultury* zawsze będzie możliwe tylko z zachowaniem dotychczasowego sposobu organizacji. Idealizują przyszłość w innych aspektach funkcjonowania, przede wszystkim myślą o poprawie warunków ekonomicznych.

Druga grupa zwolenników specjalizacji jako metody na instytucję przyszłości jest bardzo zróżnicowana. Obok tradycyjnych instytucji występują tu przedstawiciele nowych z bardzo podobną argumentacją, zarówno ci z filharmonii i opery w wielkich miastach, jak

i z klubu muzycznego w niewielkim ośrodku ideału upatrują w stałym podnoszeniu jakości oferowanej muzyki, specjalistycznym sprzęcie i salach, a także coraz większym spektrum zapraszanych artystów.

Określona dziedzina sztuki ma być w *idealnej instytucji* przedmiotem specjalizacji na wielu poziomach i płaszczyznach. Pracownik teatru tańca w innym wielkim mieście mówi: *Marzeniem jest taka przestrzeń, która kojarzona byłaby już z przyszłością i szalonymi możliwościami technicznymi wewnątrz. Czyli zarówno salami, które by służyły celom edukacyjnym, przygotowywaniem spektakli, jakimikolwiek działaniami związanymi z tańcami – od choreoterapii po traktowanie tego jako zwykłe zajęcia fitness.*

Traktowanie w projekcji *idealnej instytucji* specjalizacji jako logicznego ciągu: od edukacji kulturalnej do uczestnictwa czynnego lub biernego w sztuce, ma dobre wzorce zagraniczne i zyskuje popularność w naszym kraju (respondenci z Krakowa). W innej projekcji *idealnej instytucji* pochodzącej z dużego miasta istotne byłoby jej nastawienie na jasno określoną grupę odbiorców i zaspokajanie ich potrzeb na różne sposoby.

Mimo dość różnych motywacji ta część zwolenników specjalizacji wyróżnia się rzeczowością argumentacji i bardzo często przywołuje doświadczenia innych, często zagranicznych instytucji, które stanowią dla nich gotowy wzór do naśladowania.

Można zatem stwierdzić, iż zwolennicy specjalizacji charakteryzują się zróżnicowanym postrzeganiem roli i funkcji, jakie powinna spełniać *idealna instytucja*.

Zwolennicy centralizacji i różnorodności działań stanowią bardziej jednorodną, mimo że trzykrotnie większą grupę respondentów. Wywodzą się z różnych domów, ośrodków i centrów kultury, w pewnym stopniu też z innych tradycyjnych instytucji oraz nowych inicjatyw kulturalnych.

Domy kultury zawsze realizowały swoje zadania w różnych dziedzinach twórczości artystycznej. Obok statutowych obowiązków prowadzenia edukacji kulturalnej, zwłaszcza dzieci i młodzieży, często miały ambicje prezentowania dokonań artystycznych profesjonalistów o bardzo szerokim spektrum. W latach dziewięćdziesiątych te właśnie instytucje prowadziły bardzo szeroką i – na tle innych tradycyjnych instytucji kultury – intensywną i nowatorską działalność, na różnorodności działań budowały swoją ofertę programową i uzasadniały tym samym potrzebę swojego istnienia. W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych rozpoczął się proces zmian ich nazw. Powstawały zatem, zamiast domów i ośrodków kultury rozmaite centra, ośrodki animacji,

agencje artystyczne czy wręcz wracano do dawnych lub kreowano nowe nazwy własne. Wrócił Sokół i Resursa, powstały Impart czy Światowid.

Nowo powstające galerie, teatry czy kina od początku programowo nastawiały się na różnorodność. Prawie niemożliwe jest wskazanie dziedziny ich działalności na podstawie nazwy głównej. Motywacje bez względu czy pochodzą z małych, czy dużych ośrodków miejskich są bardzo podobne:

Dać swobodę wypowiedzi artystom z różnych dziedzin, kierunków, a jednocześnie wychowywać jedną publiczność, przyzwyczajając do ambitniejszych rzeczy, nie tylko do papki, którą nam serwują media, bo to jest łatwe w odbiorze, ale nie zmusza do myślenia.

Musiałyby to być miejsce uniwersalne, w centrum miasta, które może być i teatrem, i salą koncertową, i kinem w razie potrzeby, żeby nie zamykać się w jednej dziedzinie, bo takich instytucji jest już dużo, które robią tylko jedno.

Duże przestrzenie nadające się i na przestrzenie wystawiennicze, i na koncerty, i na działalność edukacyjną. Tak naprawdę wszystko.

Najprawdopodobniej idealizacja scentralizowanych, wielozadaniowych instytucji wynika z jednej strony z przesłanek programowych i wzorców zagranicznych, z drugiej zaś strony, z obawy przed angażowaniem się w jeden rodzaj działalności kulturalnej, ze względu na niestabilną politykę kulturalną i przemijanie mód na różne dziedziny twórczości.

Następną, istotną kwestią poruszaną przez respondentów – nie pozostającą bez związku z deklaracją na rzecz specjalizacji bądź wielozadaniowości – jest wyobrażenie funkcjonowania *idealnej instytucji*, czy to w zupełnie nowej formie, czy też poprzez utrzymanie i modernizację istniejących. Nowa forma funkcjonowania instytucji najczęściej kojarzona była z jej formą architektoniczną i funkcjami obiektu, mniej zaś z działaniami. Spośród respondentów, którzy wypowiedzieli się w tej kwestii w mniejszych miastach 74% było za nowymi formami działania, 26% za modernizacją istniejących instytucji, zaś w dużych odpowiednio 68% i 32%. Proporcje w dużych i małych ośrodkach są bardzo podobne, różnice ilościowe wynikają najprawdopodobniej z faktu, iż proces modernizacji i tworzenia nowych form instytucji w dużych miastach od pewnego czasu jest już realizowany. Można twierdzić, iż dużą rolę odegrał tutaj napływ środków unijnych w okresie przedakcesyjnym i po akcesji.

Respondenci, mówiąc na temat nowych form stwierdzali:

- *W innych krajach są takie centra, są takie obserwatoria kultury;*

- *to co się dzieje w krajach zachodnich Holandii, Szwecji mogłoby się stać wzorem /biblioteka/;*
- *takie jak teatr w Malmo w Szwecji. /teatr/.*

Bardzo symptomatyczne są też kolejne wypowiedzi:

- *Były budynek kina jest adaptowany na potrzeby biblioteczne. Sądzę, że to będzie taką idealną instytucją, bo tam będzie można zrobić wszystko, tzn. oprócz codziennego używania tego budynku zgodnie z potrzebami funkcjonowania biblioteki, będzie można zorganizować wiele innych rzeczy.*

Respondent z kolejnej instytucji jest dumny z przeprowadzonej niedawno modernizacji i nowych funkcji (w obiekcie zabytkowym), ale w trakcie wywiadu mówi: *Musiałby być to duży przestronny, nowoczesny budynek, wszędzie szklane szyby [sic!], żeby wszędzie można było coś zobaczyć, na pewno dużo zieleni z jakimś tam połączeniem i na to namawiam pana dyrektora (129).*

Podobne wypowiedzi są świadectwem, że po latach siermiężności i bylejakości architektonicznej idealizacja nowych form instytucji w dużej części polega na wyobrażeniach estetycznych i przekonaniu, że wielkie obiekty, duże sale, liczne pracownie wywołają samoczynny napływ olbrzymiej liczby odbiorców, co bywa złudne.

Poprawa estetyki, funkcjonalności i podniesienie standardu są podkreślane również przez zwolenników utrzymania dotychczasowej liczby i zachowania funkcji tradycyjnych instytucji. Według nich:

- *Powinna nastąpić globalna modernizacja obiektów;*
- *w istniejących potrzebne są remonty;*
- *Warszawa już ma taki budynek – Pałac Kultury i Nauki. W Polsce to jest jedyna i wyjątkowa budowla. Tam powinno być muzeum PRL, tam już są dwa teatry dramatyczne i jeden lalkowy, tam nie powinno być kasyna, czy innego badziewia, tam jest muzeum ziemi. Tam powinno być otwarte obok muzeum sztuki nowoczesnej. Takim pionem miasta i takim też miejscem festiwalowym powinien być właśnie Pałac Kultury /instytut/.*

Respondenci, którzy są za modernizacją dotychczasowej sieci instytucji, często doceniają lokalizację i walory funkcjonalne istniejących obiektów, zdając sobie jednocześnie sprawę z ich dekapitalizacji i niedoskonałości. Bywa, że pogłębiona refleksja dotyczy przywrócenia

pierwotnych funkcji obiektu czy instytucji, z jednoczesnym otwarciem się na nowe, lecz wartościowe w ich przekonaniu działania. Nie widzę przesłanek, aby generalizując uznać tę grupę za konserwatywną i niechętną zmianom.

Spośród badanych z małych miast wszystkie osoby, które wypowiedziały się na temat wyglądu idealnej instytucji kultury, uznały ten aspekt za istotny, a w dużych miastach tylko jeden respondent uznał wygląd za nieistotny, twierdząc, że: *Ważna jest różnorodność i możliwość doskazywania się. Wygląd takiej placówki nie jest ważny, ale fajnie by było, gdyby było to odnowione stare miejsce z klimatem.*

Ważnym elementem wypowiedzi była też infrastruktura. Badani, zarówno w małych, jak i dużych miastach stwierdzali, że idealna instytucja kultury powinna mieć specjalistyczne pracownie, sale wystawowe, koncertowe oraz kinowe. Większa część chciałaby dysponować wszystkimi tymi miejscami, lecz największą popularnością cieszyły się sale koncertowe, część respondentów z detalami wypowiadała się o ich akustyce, nagłośnieniu i wyposażeniu. Znaczenie infrastruktury dla małego środowiska tak opisał jeden z respondentów: *Idealna placówka kultury w takim małym środowisku jak to musi być super nowoczesna [...]. Oddzielnie funkcjonuje GOK, oddzielnie ta mała Biblioteka, bo te podmioty są tak małe, tak niedoceniane przez radę, że otrzymują pieniądze tylko na podstawową działalność. Czytaj: tylko i wyłącznie na płace. Więc jeżeli taka miejscowość jak... nie będzie miała wcale nie dużej placówki, ale super nowoczesnej, łączącej nowoczesną salę z nowoczesną biblioteką, z multimediami, z dostępem do Internetu, no to nie mamy o czym mówić. Bo młodzież nie przyjdzie dziś do pustej sali, w drewnianym budynku ogrzewanym drewnem.*

Duża liczba odpowiedzi na ten temat może świadczyć o tym, że specjalistyczne sale i pracownie stają się naprawdę wielką potrzebą instytucji. Jeśli respondent nie podawał konkretnych na temat infrastruktury lub uznawał ją za drugorzędną, to raczej dlatego, że koncentrował się na innych problemach. Przykładem niech będzie wypowiedź: *bo czy w środku będzie 20 laptopów dla dzieci, czy stare komputery, wydaje mi się, że to nie jest ważne, tylko ważne żeby te dzieci chciały przyjść, bo komputery one mają w domach, więc na tym to polega, żeby to jednak było wyjście do przeciętnej odbiorcy.*

Nie były podnoszone przez respondentów kwestie otoczenia instytucji, w tym infrastruktury transportowej. Tylko jeden pytany wspominał o potrzebie stworzenia obszernego parkingu. Brak było w wypowiedziach określenia stylu architektonicznego przyszłych obiektów,

choć na podkreślenie zasługuje fakt, że w miastach, w których dokonano już udanych rewitalizacji obiektów postindustrialnych (np. Stary Browar w Poznaniu, Manufaktura w Łodzi, czy też Fabryka Trzciny w Warszawie), takie właśnie obiekty są przedmiotem marzeń pracowników instytucji kultury.

Dużo mniej uwagi respondenci poświęcili kwestiom personelu idealnej instytucji. W małych miastach 10 osób, a w dużych 17 osób uznało ten czynnik za istotny i scharakteryzowało jego pożądane cechy. W małych miastach mówiono o konieczności zatrudniania w instytucjach kultury: *pasjonatów; pracowników zdolnych, z określonym wykształceniem; zespołów menedżerów ze zdolnościami organizacyjnymi, negocjacyjnymi i umiejętnościami pozyskiwania środków pozabudżetowych; wykwalifikowanej kadry z otwartymi umysłami, bez uprzedzeń i pochopnej krytyki; ludzi misyjnych, którzy mają coś wspólnego ze sztuką; pracowników posiadających umiejętności pisania projektów.*

W dużych miastach zaś mówiono o: *profesjonalistach; specjalistach; kadrze, której zależy; zbiorze indywidualności z własnymi programami autorskimi, silnej grupie osób potrafiących pozyskiwać środki z projektów; kadrze kontraktowej na określone projekty; instytucja powinna być prowadzona przez ludzi, którym się chce, takich, którym podoba się ta praca.*

Były też wątpliwości: *Specjaliści są niezbędni, ale nie będą pracować za tak niskie wynagrodzenia.*

Z tych dość enigmatycznych charakterystyk wywnioskować można, że bardzo pożądanymi byłiby pracownicy potrafiący wygenerować dodatkowe dochody dla instytucji, czy to z przygotowywanych projektów, czy w negocjacjach z ewentualnymi partnerami instytucji. Może to świadczyć o tym, że instytucje w chwili obecnej odczuwają deficyt środków budżetowych, a umiejętność pozyskania środków z innych źródeł staje się cechą niezwykle pożądaną. Nadal istnieje „poczucie misji” jako jedna z istotniejszych cech pracownika instytucji kultury, ale zwykle z cechami typowymi dla przedsiębiorstw komercyjnych, o czym świadczą określenia typu *specjalista, profesjonalista*. Zastąpili oni, przynajmniej nomenklaturowo, instruktorów, animatorów, metodyków, kustoszy. Bywa, że wypowiedzi na temat kadry podszyte są frustracją związaną z niewielkimi zarobkami.

Kwestie finansowe były poruszane przez respondentów nie tylko w kontekście płac osób zatrudnionych w instytucjach kultury, ale też w odniesieniu do całości funkcjonowania tych

placówek. Badani zarówno z małych, jak i dużych miast w większości wskazywali budżet samorządowy i państwowy jako podstawowe źródło utrzymania instytucji, a następnie kolejno: środki sponsorskie, środki pochodzące z opłat członkowskich i biletów. W dalszej kolejności źródłem dochodu mogłyby być projekty i działalność komercyjna.

Wśród respondentów wypowiadających się na ten temat 30% wskazało tylko jedno źródło finansowania i najczęściej był to budżet organizatora, a 8% opowiedziało się za wszystkimi wymienionymi wyżej sposobami finansowania. Polaryzacja postaw wśród badanych pojawia się wobec jednej kwestii: jest nią odpłatność uczestników za korzystanie z usług instytucji kultury. Byli nawet tacy rozmówcy, którzy w płatnych imprezach upatrują ideału instytucji:

- *Ja bym zaczął próbować robić imprezy płatne. Moim celem jest, żeby ludzie zaczęli płacić po złotówce, po pięć złotych za występ gwiazdy typu Bob Geldof. Ja mam taki cel osobisty, żeby zacząć biletować imprezy. Bo, żeby to spełniało też jakąś funkcję dydaktyczną, że nie wiem jeszcze jaką. Żeby człowiek wiedział, że jak zapłaci pięć złotych no to, no to...nie wszystko na miłość boską za darmo;*
- *W wielu ośrodkach w Polsce, w galeriach to nie pobierało się pieniędzy, bo miasto stało na stanowisku, że skoro dają dotację, to po co? No to, jest najgorsze co może być. Wszystko powinno być odpłatne. Ja nie mówię, że bardzo wysoko, bo uważamy, że większym szacunkiem cieszy się to za co człowiek zapłacił...bo ktoś, kto dostaje darmową wejściówkę, to nie szanuje jej, a sala świeci pustkami... mając za nią zapłacić nawet dziesięć, czy piętnaście złotych, przyjdzie.*

Tak przedstawiają swoje racje zwolennicy odpłatności za korzystanie z oferty kulturalnej, przeciwnicy zaś mówią:

- *Wiesz co, taka idealna instytucja nie powinna być odpłatna. Są koncerty, które organizujemy i jest darmowy wstęp;*
- *Jak ktoś na tym zarabia, to nie wypada. Ale uważam, że muzea nie powinny w tym kraju być płatne dla obywateli polskich... uważam, że to nie fer, żeby obywatele polscy musieli płacić za oglądanie dóbr własnej kultury.*

to najbardziej radykalne strony sporu o odpłatność za korzystanie z usług idealnej instytucji. Są też stanowiska umiarkowane:

- *Odpłatność – w takiej wysokości, żeby dostępność imprez była jak największa;*

- *Ceny biletów uzależnione od pozycji.*

W badaniu okazało się, że to właśnie kwestia indywidualnej odpłatności uczestników życia kulturalnego jest kontrowersyjna. Niewiele jest pośród wszystkich wywiadów głębszych refleksji nad problemem finansowania idealnej instytucji, chociaż zdarzały się wypowiedzi świadczące o znajomości rzeczy i na pewno niestereotypowe, np.: *Idealna [instytucja kultury] musi być taka, która jest jakby zarządzana przez projekty, czyli jakby proporcjonalne pieniądze się pojawiają do działania, a nie do utrzymania. I takich instytucji, które są utrzymywane i są takimi punktami odniesienia powinno być niewiele, bo punkty odniesienia to jest po prostu dynamika, a nie tylko tradycja, prawda? To jest niewłaściwość rozpoznania... [Mój wniosek] jest porównywany z wnioskiem z teatru... I tu jest pies pogrzebany. Mamy do czynienia z jednym z gorszych teatrów w Polsce, który ma permanentny kryzys od lat, który ciągle udowadnia, że każde pieniądze jest w stanie skonsumować i niewiele z tego wynika, i instytucję dynamiczną, która zawsze będzie przegrywała tylko dlatego, że tam jest teatr... .*

Analizując powyższe można stwierdzić, że obecny system finansowania budzi wiele zastrzeżeń różnej natury. Projekcja idealnej instytucji w dużej części łączy się z nowymi bądź różnorodnymi sposobami jej finansowania, chociaż budżet organizatora instytucji w wielu wypowiedzi ma być podstawą finansowania.

Ostatnim punktem analizy jest działalność, choć oczywistą, wydawałoby się, kwestią jest umieszczenie programowania instytucji na miejscu pierwszym. Wszak adresat działań i rodzaj oferty powinny rzutować na wszystko. Niestety, respondenci bardzo często w sposób ogólnikowy przedstawiali koncepcje programowe, zwłaszcza gdy chodzi o działania artystyczne. Dominujące były odpowiedzi typu: *różnorodny, dla wszystkich*. Niewiele było wskazań na konkrety. Dużo chętniej respondenci wypowiadali się na temat szeroko rozumianej edukacji kulturalnej, pojmowanej jako integralna część działań artystycznych czy jako działalność podstawowa placówki. Głównym adresatem działań edukacyjnych zarówno w dużych, jak i małych miastach były dzieci i młodzież co jest w zasadzie oczywiste, wskazywano też ogólnikową odpowiedź – *wszyscy*. Bezpośrednie wskazania na osoby dorosłe (aktywne zawodowo) i starsze (po okresie aktywności zawodowej) były niewielkie w obu typach miast. Zwraca uwagę małe zainteresowanie stale powiększającą się grupą osób starszych dysponujących największą ilością wolnego czasu i ustabilizowaną finansowo - respondenci z jednego z wielkich

miast stwierdzają, że czas oczekiwania na przyjęcie do Uniwersytetu trzeciego wieku wynosi 3 lata.

W wielu wypowiedziach respondentów, nie tylko w przypadku pytania o *idealną instytucję*, pojawia się problem niskiej frekwencji i małego zainteresowania mieszkańców ofertą kulturalną. Zapewne dużą część winy za taki stan rzeczy ponoszą sami organizatorzy, programując swoje działania dla grup wiekowych, które dysponują najmniejszą ilością czasu. Temu problemowi poświęcił swoją wypowiedź jeden z respondentów: *To znaczy wydaje mi się, że najbardziej niedoceniane są pewne grupy wiekowe, a w szczególności grupy osób starszych. Emeryci, którzy niestety wielu możliwości rozwoju po prostu nie mają... gdybym jednak miała zaprojektować idealną placówkę na pewno zaczęłabym od określenia grupy odbiorców, badając rynek i potrzeby poszczególnych jednostek – to jest podstawa!*

Na pewno edukacja kulturalna w projekcji idealnej instytucji jest przez respondentów dostrzegana i doceniana. Mało jest jednak konkretnych wypowiedzi świadczących o jasnej wizji skutecznych działań tego typu.

Czy znasz jakieś instytucje lub imprezy kulturalne w mieście i jak je oceniasz? To kolejne pytanie, jakie skierowali badacze do respondentów w dużych i małych miastach, tym razem zarówno do profesjonalistów, jak i osób nie związanych zawodowo z instytucjami kultury. Ta druga grupa liczyła 76 osób, byli to reprezentanci różnych grup wiekowych, mężczyźni i kobiety.

Odpowiedź nie nastroczała pracownikom instytucji kultury żadnych trudności. Wszyscy potrafili mniej lub bardziej szczegółowo wymienić instytucje i przedsięwzięcia. Trudności pojawiły się w kwestii ocen tych przedsięwzięć. Z reguły odpowiadano nie wprost. Określeń dobra/zła w stosunku do innych instytucji nie udzielano. Często brak akceptacji dla działań innych maskowano stwierdzeniami na temat specyfiki, miejsca, ludzi, gustów odbiorców, brakiem finansów. Ostre oceny, choć nie było ich zbyt wiele, były formułowane przy okazji innych pytań, jak choćby jedna z prezentowanych wyżej wypowiedzi na temat finansowania instytucji kultury.

Zestawienie wypowiedzi osób nie związanych zawodowo z kulturą daje nieco inny wynik. Z 76 osób zapytanych o znajomość instytucji i wydarzeń kulturalnych 11% nie znało żadnej instytucji ani wydarzenia kulturalnego w zamieszkiwanej przez nich miejscowości. Symptomatyczne jest, że poza jedną osobą wszystkie pochodziły z małych miast,

a wspomniana wyżej osoba od niedawna mieszka w dużym mieście, a pochodzi z małego. Wszyscy pytani w dużych miastach potrafili wskazać co najmniej jedną instytucję i imprezę. Często wykazywali się znaczną wiedzą na poruszany temat.

Bardziej zróżnicowana była ocena instytucji i wydarzeń kulturalnych. 55% respondentów oceniło działalność instytucji kultury pozytywnie, a 28% dokonało oceny negatywnej. Nie potrafiło ocenić jednoznacznie 9% badanych, ich odpowiedź była niezbyt spójna albo ambiwalentna. 26% nie potrafiło, bądź nie chciało dokonać oceny. [Ze względu na fakt, iż 9% respondentów udzieliło odpowiedzi zakwalifikowanej w zestawieniu na tak i na nie, liczby nie sumują się do 100%]. Część respondentów dawała krótką informację o motywach swojej oceny. Przy ocenach pozytywnych pojawiły się następujące stwierdzenia:

- *Dobrze, ale brakuje wielkich koncertów;*
- *Dobrze, bo kocham swoje miasto;*
- *Dobrze, ale nic się nie dzieje;*
- *Dobrze, ale za mało inwestycji,*

a przy negatywnych:

- *Źle, mało reklamy;*
- *Źle, ceny wysokie; drogo.*

Wnioskując na podstawie powyższych odpowiedzi można stwierdzić, że znajomość instytucji i przedsięwzięć kulturalnych w dużych miastach i wśród profesjonalistów jest na bardzo wysokim poziomie, a u osób z mniejszych miast tylko niewiele niższa. To nie brak wiedzy determinuje zatem kwestię aktywnego uczestnictwa, ale zupełnie inne czynniki.

W moim przekonaniu, tak duża liczba pozytywnych ocen sformułowanych przez profesjonalistów jest spowodowana zwyczajem niekrytykowania innych instytucji publicznie, zanikiem recenzji jako gatunku dziennikarskiego, zwłaszcza w mediach lokalnych, a często brakiem skali odniesienia.

Wykaz tabel:

Tabela nr 1. Działalność idealnej instytucji kultury.

Tabela nr 2. Infrastruktura i wygląd idealnej instytucji kultury.

Tabela nr 3. Sposób organizacji idealnej instytucji kultury.

Tabela nr 4. Sposób finansowania idealnej instytucji kultury.

Tabela nr 5. Istotność personelu w idealnej instytucji kultury.

Tabela nr 6. Szczególne cechy personelu idealnej instytucji kultury.

Tabela nr 7. Szczególne cechy idealnej instytucji kultury.

Tabela nr 8. Stopień znajomości funkcjonowania instytucji kultury przez respondentów nie zatrudnionych w sektorze kultury

Tabela nr 1. Działalność idealnej instytucji kultury

Miasto	Działalność idealnej instytucji kultury									
	Program artystyczny					Edukacja kulturalna				
	elitarny	egalitarny	interaktywny	różnorodny	brak wypowiedzi	dzieci	młodzież	dorośli	osoby starsze	brak wypowiedzi
małe miasta	4	3	0	19	12	13	17	9	9	15
duże miasta	9	4	5	35	46	34	36	31	23	47

Tabela nr 2. Infrastruktura i wygląd idealnej instytucji kultury

Miasto	Infrastruktura i wygląd									
	Wygląd			Infrastruktura						
	istotny	nieistotny	brak wypowiedzi	parking	pracownie specjalistyczne	sale wystawowe	sale koncertowe	sale kinowe	nie istotna	brak wypowiedzi
małe miasta	12	0	24	1	9	8	11	3	2	19
duże miasta	31	1	51	0	21	21	31	19	0	49

Tabela nr 3. Sposób organizacji idealnej instytucji kultury

Miasto	Sposób organizacji				
	Decentralizacja i specjalizacja	Centralizacja i wielozadaniowość	Nowe formy	Utrzymanie istniejących i ich modernizacja	Brak wypowiedzi
małe miasta	5	15	11	4	13
duże miasta	9	32	25	8	33

Tabela nr 4. Sposób finansowania idealnej instytucji kultury

Miasto	Sposób finansowania					
	z budżetu organizatora	ze środków sponsorskich	z projektów	z opłat członkowskich	z działalności komercyjnej	brak wypowiedzi
małe miasta	14	8	5	4	3	20
duże miasta	29	12	11	19	9	51

Tabela nr 5. Istotność personelu w idealnej instytucji kultury

Miasto	Personel		
	istotny	nieistotny	brak wypowiedzi
małe miasta	10	0	25
duże miasta	17	0	70

Tabela nr 6. Szczególne cechy personelu idealnej instytucji kultury

Miasto	Personel
	Cechy charakterystyczne
małe miasta	1. Pasjonaci.
	2. Przede wszystkim niezbędni pracownicy zdolni, z określonym doświadczeniem.
	3. Specjaliści z różnych dziedzin.
	4. Zespół menedżerów ze zdolnościami organizacyjnymi, negocjacyjnymi i umiejętnościami pozyskiwania środków pozabudżetowych.
	5. Wykwalifikowana kadra, z otwartymi umysłami, bez uprzedzeń i pochopnej krytyki.
	6. Człowiek misyjny, który ma coś wspólnego ze sztuką.
duże miasta	6. Umiejętność pisania projektów.
	1. Profesjonaliści.
	2. Profesjonaliści.
	3. Specjaliści.
	4. Kadra, której zależy.
	5. Specjaliści są niezbędni, ale nie będą pracować za tak niskie wynagrodzenia.

6. Zbiór indywidualności z własnymi programami autorskimi oraz silna grupa osób potrafiąca pozyskiwać środki z projektów.
7. Powinna być prowadzona przez ludzi, którym się chce, takich którym podoba się taka praca.
8. Kontraktowy na określone projekty.

Tabela nr 7. Szczególne cechy idealnej instytucji kultury

Miasto	Cechy szczególne idealnej instytucji
małe miasta	Ta jest idealna.
	Priorytet to organizacja imprez odpłatnych.
	Studenci, obiekt wyposażony przede wszystkim w specjalistyczny sprzęt techniczny (w szczególności nagłośnieniowy), przede wszystkim nastawienie na działalność komercyjną.
	Przed wszystkim niezbędna jest zdolna, energiczna kadra z określonym doświadczeniem i odpowiednie finanse.
	To kwestia ludzi, ich pomysłów i zapału.
	Najistotniejszy to prężny zespół menedżerów, który wie jak pozyskać środki z UE, ze zdolnościami organizacyjnymi i negocjacyjnymi.
	Bogata, różnorodna oferta ukierunkowana na młodych ludzi.
	Najistotniejsza jest swoboda twórcza.
	Instytucja wyposażona w nowoczesny sprzęt techniczny i odpowiednio do potrzeb finansowana.
	Instytucja posiadająca nieograniczony budżet na płace dla pracowników i działalność oraz duży budynek.
	Idealna placówka kultury musi być super nowoczesna.
	Przed wszystkim nowoczesny budynek, dostosowany do potrzeb wszystkich użytkowników, takie miejsce gdzie można przyjść i sobie spędzić czas...
	Dyrektor instytucji kultury nie powinien być zatrudniany i oceniany przez urzędników, bo to jak "praca w kasku".
	Trudno tak zrobić, żeby wszystkim dopasować, nie da się, nie ma mowy.
najważniejszy jest kapitał ludzki, a on jest nie dofinansowany.	
duże miasto	Uniezależnienie od urzędów.
	Wzory europejskie i integracja środowiskowa.
	Festiwale, międzynarodowe, filmowe i muzyczne.
	Wzory europejskie.
	Francja, obiekt kultury czynny całodobowo.
	Idealny obiekt to obiekt postindustrialny.
	Idealny obiekt to obiekt postindustrialny.
Określenie grupy docelowej na podstawie badań marketingowych, preferencje ukierunkowane na osoby starsze.	

Wielokulturowość w działalności.
Najistotniejsze jest to, aby oferta była ukierunkowana przede wszystkim na dzieci.
Lokalizacja najważniejsza.
On-line wielojęzyczne.
Wielka sala koncertowa koncerty wybitnych solistów.
Nie ma ideałów, zawsze znajdzie się ktoś, kto nie będzie zadowolony.
Nie mam pomysłu na budowanie instytucji idealnej, takiej nie da się zbudować.
Idealna instytucja nie istnieje, bo musiałaby specjalizować się we wszystkim, a jeżeli we wszystkim to nie zajmowałaby się niczym.
Na pewno nie ma idealnej instytucji.
Nowoczesne centra kultury, wzorzec to kraje zachodnie.
Obiekt postindustrialny jako idealny obiekt na prowadzenie działalności kulturalnej.
Utworzenie nowej formy organizacyjnej z nastawieniem na fundację lub stowarzyszenie w zamian za organizację z dyrektorem i zastępcą oraz sprawozdaniami.
Posiadać wyedukowaną publiczność w zakresie odbioru sztuki. Odbioru sztuki należy uczyć w szkole począwszy od szkoły podstawowej.
Wizja niezwyklej opery, w której można wszystko: latać, śpiewać, w której wszystko dobrze słychać.
Lokalizacja w centrum miasta.
Idealna instytucja to taka, która jest czynna 24h na dobę, ale najpierw należy edukować społeczeństwo, aby czuło potrzebę uczestnictwa w kulturze.
Najistotniejsza edukacja widza. Widz musi mieć dobrze wyrobiony gust estetyczny, aby zostać odbiorcą sztuki.
To powinno być miejsce, gdzie zawsze coś fajnego będzie się działo.
Należy odchodzić od tradycyjnych instytucji dotowanych wyłącznie przez samorządy, są to instytucje wyłącznie roszczeniowe. Ideałem jest instytucja zarządzana przez projekty natomiast środki z budżetu samorządów powinny wyłącznie pokrywać koszty stałe instytucji.
Utworzenie obserwatorium badawczego, którego działalność dotyczyłaby zbierania informacji nt. szeroko pojętej kultury i dokonywałaby ich analiz a następnie dostarczała wiarygodne informacje dla menedżerów kultury.
Instytucja powinna najwięcej programów realizować w sobotę i w niedzielę, kiedy są wolne dni od nauki i pracy.
Instytucja ukierunkowana na empiryczne uczenie się, nauka poprzez prowadzenie doświadczeń.
Pracownicy kultury powinni być dobrze opłacani.
Płaszczyzna kontaktów międzypokoleniowych.
To władze samorządowe powinny tworzyć zapotrzebowanie na koncerty, a nie tylko my mamy je organizować.
Nic bym nie zmieniła, zostawiłabym wszystko jak jest. Wszystko tu się mieści doskonale...
Instytucje mamy dobre, to nie rzecz w instytucji ale mentalności. Nie wiem czym ludzi można zachęcić do aktywności...

Taka instytucja powinna pomagać młodym ludziom w rozwijaniu talentu, dawała jakieś

warunki.
Miejsce otwarte na wszystkie dziedziny i grupy wiekowe.
Duża impreza plenerowa na tarasie umieszczonym nad kinem.
Miasto w mieście dla artystów...z kinami, teatrem, salami prób, pracowniami artystycznymi, placami zabaw dla dzieci i mieszkaniami dla artystów.
Miejszem idealnej instytucji powinien być Pałac Kultury..., jakby odczarować go i uczynić miejscem trendy, miejscem w którym chce się być.
Kontynuacja programów badawczych dotyczących edukacji kulturalnej w szkołach.
Teraz w społeczeństwie mamy dużą różnorodność, którą jest trudno zadowolić.
Idealna instytucja to taka, która umie promować i ma jakiś fajny pomysł na reklamę.
To powinny być miejsca, gdzie układa się życie człowieka w mądrzejszy sposób niż robią to supermarkety, centra rozrywki.

Tabela nr 8. Stopień znajomości funkcjonowania instytucji kultury przez respondentów nie zatrudnionych w sektorze kultury

Miasta	Znajomość instytucji kultury				
	Znam	Nie znam	Oceniam ich działalność pozytywnie	Oceniam ich działalność negatywnie	Nie potrafię ocenić ich działalności
małe i duże miasta	68	8	42	21	20