



Regionalny
Instytut
Kultury
w Katowicach

operator
kultury.pl
#bardzomłodakultura

Edu kultura kultury rowa

OBSERWATORIUM

Edukacja kulturowa.

OBSERWATORIUM

Edukacja kulturowa. OBSERWATORIUM

Spis treści



7

ADAM PASTUCH

Dyrektor Regionalnego Instytutu
Kultury w Katowicach



9

MACIEJ ZYGMUNT

Polityka publiczna – przepływy



15

DR ARTUR MADALIŃSKI

Lekcje niezaangażowania



33

DR HAB. BOGUSŁAW DZIADZIA

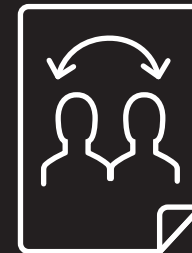
Kształcenie kadr kultury a edukacja
kulturowa



39

KATARZYNA WILK

Edukacja kulturowa w podnoszeniu
kompetencji i rozwoju nauczycieli



45

IWONA WILK

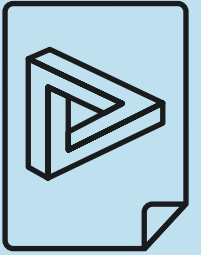
Rodzic jako partner w procesie edukacji
kulturalnej



51

DR AGATA CABAŁA, KATARZYNA MICHALSKA

Podstawa programowa kształcenia
ogólnego w pracy animatora

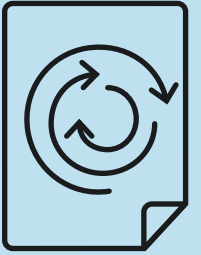


Z wielką przyjemnością i nieukrywaną dumą oddajemy w ręce czytelników wyjątkową publikację wieńczącą kolejny rok realizacji przez Regionalny Instytut Kultury w Katowicach programu Narodowego Centrum Kultury „Bardzo Młoda Kultura 2016–2018”. Z jednej strony jest ona efektem doświadczeń, badań i licznych, zróżnicowanych przedsięwzięć edukacyjnych, które realizowaliśmy jako operator programu w województwie śląskim. Z drugiej strony publikacja stanowi rodzaj nowego otwarcia. Zgromadzone refleksje, wypracowane rozwiązania czy praktyki opisane w książce mogą być znakomitą inspiracją do podejmowania autorskich działań w zakresie edukacji kulturowej przez nauczycieli, animatorów, opiekunów dzieci i wielu innych. Tym samym, podsumowując bogaty w zróżnicowane przedsięwzięcia rok, służymy wiedzą i dopingujemy do działań wszystkich pasjonatów edukacji kulturowej.

Publikacja ta ukazała się dzięki znakomitej współpracy i zaangażowaniu licznych partnerów instytucjonalnych i indywidualnych, którym chcielibyśmy serdecznie podziękować, licząc jednocześnie na dalsze wspólne działania. Dziękujemy szczególnie wszystkim animatorom, nauczycielom, badaczom, inicjatorom działań edukacyjnych, ich uczestnikom i naszym współpracownikom, których energia i zapał przełożyły się na sukces programu „Bardzo Młoda Kultura” w naszym regionie i poza nim.

Edukacja kulturowa to priorytetowy obszar działań Instytutu, który chcemy sukcesywnie rozwijać. Kilkuletnie doświadczenie regionalnego operatora programu „Bardzo Młoda Kultura 2016–2018” pokazało, jak cennym i ważnym zadaniem jest wspieranie lokalnych partnerstw na rzecz edukacji kulturowej dzieci i młodzieży. Wierzymy, że wypracowane wspólnie pomysły i idee, pomogą wychowywać i animować przyszłe pokolenia. Niniejsza publikacja niech więc stanowi inspirujący wkład w długofalowym procesie kształtowania otwartych i świadomych obywateli. ◀

Adam Pastuch,
DYREKTOR REGIONALNEGO
INSTYTUTU KULTURY W KATOWICACH



MACIEJ ZYGMUNT

Polityka publiczna – przepływy

Polityka publiczna niewątpliwie porządkuje umowę społeczną. To kompleks złożonych systemów opartych na czynnikach kulturowych, ekonomicznych i politycznych, a także szeroko rozumiany potencjał instytucjonalny, kształtujący naszą rzeczywistość. Polityka publiczna zatem, to swoista:

(...) arena działań zbiorowych, które są podejmowane w odpowiedzi na najważniejsze problemy danego społeczeństwa. Z zasady formatowanie działań ma być oparte na zobiektywizowanej i aktualnej w danym czasie wiedzy, a ich wykonywanie – w ramach usystematyzowanego procesu ich projektowania i wdrażania. Ich celem jest stworzenie warunków do trwałego rozwoju społeczeństwa i jego członków¹.

Każdy system to, pozostający w relacji z bliższym i dalszym otoczeniem, zbiór procesów: strategiczny, operacjonalizacji, wdrożenia, adaptacji. Zależne od siebie procesy tworzą ludzie, pracując w ramach określonych struktur z wykorzystaniem wciąż niewystarczających zasobów².

Wspomnianą wyżej „arenę działań zbiorowych” traktuję jako odpowiedzialną społecznie, jeśli znaczącą w niej rolę pełnią dwa, niebywale istotne w mojej opinii, warunki. Pierwszy to wskazany wyżej proces adaptacji, a w zasadzie ewaluacja polityki publicznej, który pozwala na, opartą na wiedzy i obserwacji, refleksję w zakresie efektów i skutków publicznych interwencji. Proces adaptacji uznaje dynamiczny charakter rzeczywistości, weryfikację celów, korektę czy potrzebę aktualizacji strategii, jak również daje pole do eksperymentu i wnioskowania, uczenia się!

Drugim warunkiem są pozytywne wartości wynikające ze współistnienia wielu systemów; ich zróżnicowana charakterystyka pozwala założyć mnogość wielowymiarowych – obecnych i potencjalnych – relacji, a docelowo ewolucję poszczególnych systemów czy stworzenie formalnych międzysystemowych modeli współpracy. Mowa tu o tak ważnych „przepływach”: informacji, materiałów, regulacji³.

Jeżeli uznamy kulturę jako wytwór jednocześnie abstrakcyjny i materialny, stanowiący istotną dla ludzkiej zbiorowości przestrzeń wspólną, w sposób naturalny kultura ta stanie się obiektem zainteresowania polityki publicznej, a z czasem nawet i całym systemem. I tu dygresja – bywa, że ze szkodą dla samej kultury. Zadaniem moim nie jest jednak namysł politologiczny, a tym

1. A. Zybała, *Polityki publiczne*, Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, Warszawa 2012, s. 3.

2. K. Olejniczak, *System zarządzania polityką – propozycja uniwersalnych ram koncepcyjnych*. Zoon Politikon, 2013 (4). Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa 2013, s. 45.

3. K. Olejniczak, *System zarządzania polityką – propozycja uniwersalnych ram koncepcyjnych*. Zoon Politikon, 2013 (4). Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa 2013, s. 45.

bardziej kulturoznawczy nad znaczeniem kultury dla rozwoju społecznego. Skoncentruję się na praktycznym wykorzystaniu publicznych podmiotów kultury w polityce publicznej, choć jako przedstawiciel tychże wolę mówić raczej o ich angażowaniu.

TEZA. Jednym z podstawowych wyzwań współczesnych publicznych podmiotów kultury jest ich aktywność na rzecz współtworzenia polityki publicznej. Dobrą metaforą jest tu pas transmisyjny czy przewodnik. Powszechnie oczekiwane zadania publicznych podmiotów kultury, takie jak: troska o dziedzictwo kulturowe, edukacja, twórczość czy digitalizacja, tworzą z nich [publicznych podmiotów kultury] przyjazną i funkcjonalną przestrzeń debaty publicznej, poszerzającą pole kultury. W tym ujęciu publiczny podmiot kultury teoretycznie staje się właściwy do kreowania polityki publicznej, a praktycznie – gotowy do pracy w ramach wspomnianych wyżej istotnych warunków: adaptacji, uczenia się i „przepływów”.

W wyniku napięć pomiędzy tym, co lokalne i globalne, potrzebami i ich animowaniem czy intuicją i bezdusznymi procedurami publiczne podmioty kultury zyskują wyjątkową, wrażliwą społecznie perspektywę i zrozumienie niezbędne dla tworzenia długofalowych procesów społecznych. Kompetencje i narzędzia będące w ich dyspozycji pozwalają odnaleźć balans pomiędzy antropologiczną i twórczą koncepcją kultury w polityce publicznej. W ramach programów badawczych środowisko publicznych podmiotów kultury wskazuje na pozafinansowe wskaźniki działalności kulturalnej, proponując narracyjne formy analizy zjawisk i trendów, studia przypadków. Dzięki codziennej praktyce identyfikacji i łączenia potencjałów, często pozornie niezwiązanych, publiczne podmioty kultury stają się węzłami, świadomie organizując „przepływy” i mając znaczenie dla procesów nie tylko w sąsiednich systemach. Doskonałym tego przykładem są kwestie socjalne, np. wyrównywanie szans, ale i dbanie o jakość przestrzeni publicznej w jej symbolicznym oraz materialnym wymiarze, czy jakże podstawowa – edukacja dzieci i młodzieży, będąca tematem przewodnim niniejszej publikacji, na którym skoncentruję swoją uwagę. Naturalnym wydaje się, że edukacja systemowo łączy środowisko animatorów kultury i nauczycieli. Partnerstwo kultury i oświaty realizuje się jednak oddolnie. Inicjowane przez publiczne podmioty kultury programy współpracy międzysektorowej, takie jak ogólnopolska „Bardzo Młoda Kultura”, trafnie diagnozują deficyty, tworzą otwarty dla szkół plan działań, dają pole do implementacji pojedynczych rozwiązań, „hakując” zastany system.

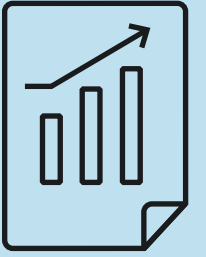
W 2018 roku podczas międzynarodowej konferencji „Cultural Education Policies in Europe” zorganizowanej w Krakowie w ramach prac Europejskiej Sieci Obserwatoriów w dziedzinie Edukacji Kulturalnej i Artystycznej poruszono problem „przepływów” pomiędzy publicznymi systemami kultury i oświaty w Europie. Mimo różnych podejść czy metod pracy⁴, zauważyłem wspólną tendencję do tworzenia interdyscyplinarnych zespołów roboczych, pomostowych struktur wprost angażujących publiczne podmioty kultury

4. Prezentowanych w wystąpieniach poświęconych: fińskiemu Obserwatorium Edukacji Artystycznej i Kulturalnej, niemieckiemu federalnemu programowi „Siła kultury. Sojusz na rzecz edukacji”, holenderskiemu narodowemu centrum wiedzy o edukacji kulturalnej i sztuce amatorskiej.

i wspierających proces edukacyjny młodych obywateli – strategiczny obszar polityki publicznej państw.

Niezależnie od lokalnych rozwiązań, oddolnych czy systemowych, tak w obszarze edukacji, jak i w innych sferach życia społecznego publiczne podmioty kultury to niewątpliwie kapitał wiedzy i doświadczenia, ludzkiej energii i kreatywności, to także otwarta przestrzeń wymiany myśli i debaty, do której zaprosiłem autorów publikacji „Edukacja kulturowa. Obserwatorium”. ◀

Maciej Zygmunt
REDAKTOR MERYTORYCZNY



DR ARTUR MADALIŃSKI

Lekcje niezaangażowania

Podstawą tych wszystkich wartości jest postawa krytyczna w edukacji kulturowej. (...) Edukację kulturową można by nazwać (...) zaawansowanym treningiem wątpliwości.



Artur Madaliński doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, menadżer kultury, wykładowca akademicki. Swoje teksty publikował między innymi w „Tygodniku Powszechnym”, „Polityce”, „Kulturze Liberalnej”, „dwutygodniku”, „Gazecie Wyborczej” i wielu branżowych pismach literackich. Stały współpracownik miesięcznika „Znak”. Przez wiele lat kierował zespołami prasowymi instytucji samorządowych szczebla lokalnego i regionalnego. W latach 2016–2018 dyrektor Mysłowickiego Ośrodka Kultury. Od 2018 roku dyrektor Muzeum „Górnośląski Park Etnograficzny w Chorzowie”.

Zacznę od dość pesymistycznej konstatacji, zaczerpniętej z niezwykle interesującej książki Tomasza Szlendaka i Krzysztofa Olechnickiego: *współczesne, posttransformacyjne polskie społeczeństwo w klasycznym tego słowa rozumieniu jeszcze nie istnieje. Na dobrą sprawę w ogóle się to nie zapowiada i wątpimy, żeby miało takie społeczeństwo powstać. Brakuje nam do tego woli tworzenia takiej zbiorowości i zasobów, choćby tak podstawowych, jak zaufanie i solidaryzm społeczny*¹. Cóż powyższa hipoteza – przedstawiająca nas nie tyle nawet jako obywateli widmowej zbiorowości, co po prostu jako całkowicie pozbawione społecznego spoiwa monady – ma wspólnego z edukacją kulturową, jej praktycznymi realizacjami czy instytucjonalnymi uwikłaniami? Otóż ma; i to całkiem sporo, co spróbuję poniżej, w najogólniejszym planie, pokazać.

Zanim to jednak uczynię, chciałbym poczynić pewne zastrzeżenie formalne – wszystko, o czym będę w tym tekście pisał ewokowane jest z punktu widzenia kogoś, kto nie jest kulturoznawcą czy socjologiem, lecz literaturoznawcą z jednej strony i praktykiem działań kulturotwórczych z drugiej. Taka perspektywa otwiera szansę na zajęcie wygodnej pozycji nadawczej – pozwalającej na dystans do przedmiotu refleksji, ale jednocześnie umożliwiającej formowanie sądów, zakorzenionych w pewnej wyraźnie dającej się uchwycić *praxis*. Innymi jeszcze słowy znaczy to, że garściami będę czerpał z dyskursów, w których jestem po uszy zanurzony: akademickiego dyskursu edukacyjnego oraz praktycznego dyskursu aktywisty kultury. W tym sensie, to przenikanie się dwóch rejestrów każdej (nie tylko edukacyjnej czy kulturalnej) działalności społecznej jest doskonałą figurą przedmiotu niniejszych rozważań. A jest nim (owym przedmiotem) edukacja i kultura w województwie śląskim, osobliwie zaś styk tych działań, który nazywamy najczęściej edukacją kulturalną lub kulturową.

Punktem wyjścia moich rozważań są dwie znakomite publikacje, przygotowane przez Regionalny Instytut Kultury w Katowicach i dofinansowane ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Pierwsza, o charakterze statystycznym (czy, szerzej, ilościowym), to raport „Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze”, autorstwa Katarzyny Olbrycht, Jolanty Skutnik, Eweliny Koniecznej, Doroty Sieroń-Galusek i Bogusława Dziadzi, który powstał w ramach projektu badawczego pod tym samym tytułem². Druga, o charakterze jakościowym, to analiza Agaty Cabały i Violetty Rodek „W poszukiwaniu modeli edukacji kulturowej. Aktywność nauczycieli i jej

1. T. Szlendak, K. Olechnicki, *Nowe praktyki kulturowe Polaków. Megaceremoniały i subświaty*, Warszawa 2018, s. 30.

2. K. Olbrycht i inni, *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze*, Regionalny Ośrodek Kultury – Regionalne Obserwatorium Kultury, Katowice 2012. W 2016 roku Regionalny Ośrodek Kultury połączył się ze Śląskim Centrum Dziedzictwa Kulturowego i przekształcił w Regionalny Instytut Kultury w Katowicach.

uwarunkowania w przestrzeni edukacji formalnej”³. Publikacja ta jest efektem prac prowadzonych w ramach programu Narodowego Centrum Kultury „Bardzo Młoda Kultura 2016–2018” w województwie śląskim. Powstała dzięki współpracy Regionalnego Instytutu Kultury w Katowicach z Zakładem Dydaktyki Ogólnej i Pedeutologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w projekcie operatorokultury.pl.

Jestem przekonany, że obydwie raporty trzeba czytać łącznie – sformułowane w nich rozpoznania wzajemnie się uzupełniają, oświełają i – w wielu pasmach – przenikają. Dlatego, w ogromnym skrócie, przytoczę najważniejsze cele badawcze oraz wnioski, będące efektem działań autorów wspomnianych publikacji. Dalej, nie tracąc z oczu głównego przesłania obu analiz, spróbuję opowiedzieć o własnym rozumieniu edukacji kulturowej i jej zasadniczych celów.

Jak zaznaczają autorzy, najważniejszym celem raportu „Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze” było *poznanie kompetencji kadry realizującej edukację kulturalną w województwie śląskim oraz opinii o potrzebie i możliwościach doskonalenia tychże kompetencji*⁴. Praktyczny cel badań zdefiniowano natomiast jako *diagnozowanie potrzeb i postulatów kadry prowadzącej edukację kulturalną w województwie śląskim*⁵ – po to, by ich wyniki mogły być następnie wykorzystywane przez samorządy lokalne oraz instytucje kultury i placówki oświatowe. Tak zakrojone priorytety pozwoliły zbliżyć badaczy do znalezienia odpowiedzi na pytanie, *jakie są kompetencje kadry realizującej edukację kulturalną w publicznych instytucjach kultury oraz oświatowych w województwie śląskim, jakie są jej potrzeby i postulaty w tym zakresie?*⁶. Badania prowadzono metodą sondażu diagnostycznego, który obejmował: ankietę przeznaczoną dla pracowników wskazanych przez dyrekcje placówek kultury i oświaty, wywiad kwestionariuszowy z dyrektorami i osobami odpowiedzialnymi za edukację kulturalną w wybranych publicznych instytucjach kultury oraz instytucjach oświatowych województwa śląskiego, a także analizę dokumentacji programowej placówek wybranych do wywiadu.

Do badań ankietowych wybrano 200 instytucji kultury (biblioteki, muzea, ośrodki i domy kultury, galerie, instytucje upowszechniania kultury) oraz 200 placówek oświatowych (szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne, ogniska pracy pozaszkolnej) w proporcjach uwzględniających występowanie tych instytucji w populacji instytucji kultury i placówek oświatowych województwa śląskiego (odpowiednio: wśród 1382 i 2300 instytucji). Aby przeprowadzić badanie, wysłano po 400 ankiet do pracowników instytucji kultury i do pracowników instytucji oświatowych. Z placówek kultury uzyskano 324 poprawnie wypełnione ankiety. Z instytucji oświatowych z kolei – 339 poprawnie wypełnionych ankiet.

Analiza odpowiedzi z ankiet stanowi trzon omawianego raportu. Jego autorzy badają cały szereg danych, dotyczących kadry realizującej ofertę kulturalną w instytucjach kultury i placówkach oświatowych. Dane te obejmują między innymi: formalne kwalifikacje kadry realizującej ofertę kulturalną,

3. A. Cabała, V. Rodek, *W poszukiwaniu modeli edukacji kulturowej. Aktywność nauczycieli i jej uwarunkowania w przestrzeni edukacji formalnej*, Regionalny Instytut Kultury w Katowicach, Katowice 2017.

4. K. Olbrycht i inni, *Kadry dla kultury...*, s. 15.

5. Tamże.

6. Tamże, s. 16.

specyfikę oferty kulturalnej, sposoby rozumienia edukacji kulturalnej czy form współpracy podejmowanych w jej ramach. Raport zawiera także analizy zapisów prawnych, dotyczących edukacji kulturalnej w dokumentach 21 samorządowych instytucji kultury i 15 instytucji oświatowych województwa śląskiego. Osobną część publikacji stanowią analizy 27 wywiadów z 6 dyrektorami oraz 11 pracownikami upoważnionymi przez dyrektora do udzielenia wywiadu jako eksperci i koordynatorzy edukacji kulturalnej w prowadzonych przez nich instytucjach kultury; oraz 24 podobnych wywiadów przeprowadzonych w instytucjach oświatowych województwa śląskiego. Raport kończy się wnioskami oraz rekomendacjami. Jaki obraz osób i instytucji, zajmujących się realizacją edukacji kulturowej, z nich się wyłania?

Zacznijmy od rzeczywistego obrazu pracownika, który zajmuje się edukacją kulturalną w instytucjach kultury i placówkach oświatowych. A właściwie – należałoby powiedzieć – pracownicy, bo w świetle przeprowadzonych badań jest to zazwyczaj kobieta (ogółem 83%, w instytucjach kultury – 75%). Edukatorzy i edukatorzy kulturalni to przede wszystkim nauczycielki i nauczyciele języka polskiego (41,39%). Obydwie grupy pracowników (instytucji kultury i placówek oświatowych) edukację kulturalną rozumieją w pierwszej kolejności jako *tworzenie warunków do aktywności artystycznej dzieci i młodzieży, rozwijanie wrażliwości, zainteresowań i zdolności twórczych oraz umożliwianie uczestnictwa w kulturze*⁷.

83%	27%
kobieta	mężczyzna
41,39%	58.61%
nauczyciel języka polskiego	inne

Tylko jedna trzecia uważa, że edukacja kulturowa powinna się wiązać z dostarczaniem wiedzy. Kluczowe zatem dla respondentów jest kształcenie umiejętności związanych z aktywnością twórczą w różnych dziedzinach i zachęcanie do udziału w wydarzeniach kulturalnych. Badani niewielką wagę przywiązywali do edukacji moralnej, historycznej, obywatelskiej czy językowej. *Takie rozumienie edukacji kulturalnej* – konkludują autorzy raportu – *skupiające się głównie na kształtowaniu umiejętności, doświadczeń oraz wrażliwości, w niewielkim stopniu ukierunkowane na dostarczanie wiedzy oraz w znikomym stopniu na kształtowaniu systemu norm i wartości, jest charakterystyczne dla większości badanych osób realizujących edukację kulturalną w instytucjach kultury i placówkach oświatowych w województwie śląskim*⁸.

Bardzo znaczący jest także fakt, że – podkreślają autorzy opracowania – od edukatorów rzadko wymagane są kompetencje związane z własnym, autorskim procesem twórczym. Rzecz jasna, można tworzyć dobre warunki do rozwoju aktywności twórczych bez takiego doświadczenia. Może to być jednak odczytywane przez uczestników zajęć – sugerują autorzy raportu – jako

Charakterystyka pracowników edukacji kulturalnej ze względu na płeć oraz wykonywany zawód.

7. Tamże, s. 99.

8. Tamże, s. 100.

swoisty syndrom nieautentyczności, którego źródłem jest fakt, że prowadzący zna proces twórczy jedynie z teorii.

Kolejne ważne obserwacje dotyczą miejsca i statusu, jaki edukacja kulturalna zajmuje w dokumentach instytucji kultury i oświaty. Badaniami objętych zostało 21 instytucji kultury i 15 instytucji oświatowych z województwa śląskiego. Sformułowane w raporcie wnioski nie są optymistyczne: badane instytucje kultury zaledwie incydentalnie wskazują w statucie na odbiorcę swych działań, edukacja kulturalna nie jest ważnym zadaniem dla instytucji, nikła jest świadomość konieczności zarządzania opartego na strategii rozwoju, a kierujący instytucjami nie są świadomi roli edukacji kulturalnej we współczesnym świecie. Podobnie sprawy mają się w instytucjach oświatowych: zapis o edukacji kulturalnej umieściło w swoich programach wychowawczych tylko sześć instytucji. Ponadto *przeprowadzone badanie wykazało, że instytucje oświatowe uznają przede wszystkim jako realizację edukacji kulturalnej takie wydarzenia jak: wyjście do kina, teatru, muzeum, udział w różnego rodzaju konkursach, np. wiedzy o regionie, recytatorskich, przeglądach piosenki angielskiej, ale i pojawiają się lekcje historii z pracownikiem IPN czy też włączanie się szkoły do ogólnopolskiego projektu „Cała Polska czyta dzieciom”*⁹. Autorzy omawianej publikacji konstatują zatem, że nie sposób mówić o zaplanowanej polityce, realizującej jakiegokolwiek założenia edukacji kulturalnej w placówkach oświatowych. Zarówno w nich, jak i instytucjach kultury jest ona rozumiana raczej hasłowo i nie ma charakteru przemyślanego programu.

Omawiany raport przynosi także opis – sformułowanych w wywiadach z dyrektorami instytucji kultury – sposobów rozumienia edukacji kulturalnej. Autorzy wskazali na sześć podstawowych sposobów jej rozumienia. I tak, edukacja kulturalna bywa rozumiana jako: wprowadzenie i przygotowanie do odbioru kultury, jako przygotowanie do odbioru i tworzenia sztuki, jako skoncentrowane na formach i metodach wprowadzanie w obszary działalności danej placówki (warsztaty, lekcje, zajęcia), jako koncentracja na dziedzictwie regionu i kulturze regionalnej, jako utożsamienie edukacji kulturalnej z każdą prowadzoną przez placówkę działalnością kulturalną, wreszcie – jako wszelkie działania skierowane do dzieci i młodzieży (czyli najszerzej pojmowana praca z dziećmi). Jedynie w kilku przypadkach można było powiedzieć, że odpowiadający na pytanie świadomie wyprowadzał swoją odpowiedź ze sposobu rozumienia kultury.

Jeśli idzie o kryteria oceny kompetencji realizatorów edukacji kulturalnej, to w wypowiedziach badanych dyrektorów podkreślana była przede wszystkim pomysłowość, rozumiana jako umiejętność wykreowania wydarzeń, na które można pozyskać dofinansowanie i które zapewnią instytucji wysoką frekwencję. Dlatego też najczęściej wskazywaną treścią doskonalenia kompetencji była tematyka sporządzania wniosków o granty i zarządzanie projektami.

W placówkach oświatowych ankietowani dyrektorzy także rozumieją edukacją kulturową jako działania przygotowujące do udziału w kulturze – wycieczki do kin i teatrów, czy wyjścia do muzeów. Szczególnie ważnym

9 Tamże, s.111

okazało się w tym kontekście kryterium pragmatyczne – respondenci podkreślali znaczenie filmowych lub teatralnych ekranizacji lektur, literatury pięknej i wydarzeń historycznych¹⁰. Badani – podobnie jak kadra zarządzająca instytucjami kultury – rozumieją edukację kulturalną jako wprowadzenie w sztukę (kształcenie umiejętności jej rozumienia), edukację służącą kształtowaniu stosunku do dziedzictwa kulturowego i sposób na kształtowanie kultury osobistej (umiejętność dobrego zachowania). Rzadko natomiast kojarzy się edukację kulturalną z procesem indywidualnego rozwoju uczniów.

Wypowiedzi ankietowanych dyrektorów wskazują także na wielkie znaczenie frekwencji i, by tak rzec, zewnętrznych poświadczeń wartości projektu. Zarządzający doceniają przede wszystkim tych pracowników, których podopieczni wygrywają festiwale i konkursy, czy zdobywają wyróżnienia. Głównym kryterium jest zatem zewnętrzna uznawalność podejmowanych przez instytucję działań. Autorzy raportu wskazują przy tym na „marketing edukacyjny” jako najbardziej istotną sferę działań, których celem jest zwiększenie atrakcyjności instytucji w oczach odbiorców. W gruncie rzeczy więc, najważniejszym celem edukacji kulturalnej jest – ostatecznie – przyciągnięcie do placówki największej liczby uczniów i, tym samym, zapewnienie ciągłości procesu kształcenia. Najlepszym zaś gwarantem skutecznej realizacji takiego podejścia jest pełen pasji i zaangażowania edukator kulturalny, który zaprojektuje i zrealizuje atrakcyjny produkt. Ten zaś – w wersji najbardziej przez zarządzających placówką oczekiwaney – przełoży się następnie na dotację dla instytucji.

W ogólnych wnioskach z przeprowadzonych badań autorzy raportu dostrzegają co prawda podejmowane przez instytucje kulturalne i oświatowe starania, by wzmocnić przedmioty artystyczne i różnorakie zajęcia związane z kulturą, równocześnie jednak stwierdzają, że tak sens edukacji kulturowej, jak i zakres potrzebnych do jej skutecznej realizacji kompetencji nie są wystarczające¹¹. Następnie formułują kolejne podsumowujące diagnozy, których źródłem są opisane badania. Twórcy raportu stwierdzają tedy, że *w instytucjach kultury kompetencje kadry realizującej edukację kulturalną rozumiane są głównie jako umiejętności i postawy (najczęściej w wymiarze osobistych pasji, zapoczątkowanych często w dzieciństwie i młodości, poprzez własne, rodzinne oraz instytucjonalne doświadczenia aktywności kulturalnej i twórczej)*¹². Z kolei *w instytucjach oświatowych kompetencje te oznaczają umiejętności w zakresie pracy z grupą, wiedzę pedagogiczną wynikającą z kwalifikacji nauczycielskich oraz znajomość dziedziny związanej z prowadzonymi zajęciami (odpowiednio do przedmiotów nauczania – głównie literatury, muzyki i plastyki), zaś w sferze postaw – również osobistą pasję*¹³. Ponadto, konstatują autorzy, kadra instytucji kultury i placówek oświatowych ocenia swoje kompetencje – co do zasady – pozytywnie, choć jest to związane z brakiem jednoznacznego rozumienia edukacji kulturalnej. Problematyczna w tym kontekście staje się relacja celów edukacji kulturalnej do kompetencji pracowników obu rodzajów badanych instytucji: *można stwierdzić* – czytamy w podsumowaniu raportu – *że to nie cele i zadania edukacji kulturalnej wyznaczają kompetencje, ale kompetencje*

10. Por. tamże, s. 133.

11. Tamże, s.152.

12. Tamże.

13. Tamże.

związane z satysfakcjonującym prowadzeniem zajęć określają zakres edukacji kulturalnej, nie precyzując jej celów¹⁴. W efekcie uznawane i pożądanę kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej stają się w ten sposób głównie umiejętnością realizowania atrakcyjnych form, łączących aktywność twórczą i kulturalną (...)»¹⁵. Ważnym wyjątkiem jest tutaj praca z osobami o specjalnych potrzebach psychofizycznych i społecznych – w tym wypadku zarówno pracownicy instytucji kulturalnych, jak i placówek oświatowych mieli poczucie braku kompetencji i wskazywali na konieczność pogłębiania swojej wiedzy.

Kolejny wniosek z omawianych badań ogniskuje się wokół problemu braku wiedzy (ale także braku świadomości, że jest ona niezbędna) w takich dziedzinach i zagadnieniach jak: kulturoznawstwo, kultura współczesna, dziedzictwo kulturowe szersze niż lokalne, edukacja kulturalna (jej cele, zadania, metody), wiedza i umiejętności psychospołeczne, postawy motywujące do własnego uczestnictwa w kulturze i aktywności twórczej, umiejętności związane z integracją działań środowiskowych. Umiejętności dotyczące ostatniego wymienionego obszaru bardzo rzadko obejmują umiejętność planowania, podziału zadań czy szeroko rozumianej współpracy.

Obydwie badane grupy pracowników dostrzegają konieczność podnoszenia swoich kwalifikacji, ale oczekują przede wszystkim krótkich szkoleń, z wykorzystaniem metod warsztatowych, a także spotkań, dzięki którym możliwa stałaby się wymiana doświadczeń pomiędzy różnymi środowiskami. Taka postawa może prowadzić, zdaniem autorów badań, do koncentracji na realizacji zadań atrakcyjnych, o dużym potencjale frekwencyjnym, na które można pozyskać pieniądze, a nie takich, które odpowiadają rzeczywistym potrzebom osoby (lub grupy osób), która podlega procesowi wprowadzania w kulturę.

Niezwykle istotna wydaje się także kwestia współpracy – a właściwie jej braku – między instytucjami kultury i placówkami oświatowymi. Jak czytamy w raporcie: *instytucje obu typów starają się być kadrowo samowystarczalne i nie podejmują systematycznej, formalnej współpracy z osobami reprezentującymi inną, niż własna, instytucję. Instytucje kultury negatywnie oceniają przeciętne kompetencje kadry nauczycielskiej, z kolei szkoły zainteresowane są gwarantowaniem zatrudnienia własnym pracownikiem. W bardziej konkretnej współpracy napotykają też przeszkody i trudności natury formalnej*¹⁶.

Swego rodzaju dopełnieniem raportu „Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze” może być, jak sądzę, opracowanie Agaty Cabały i Violetty Rodek *W poszukiwaniu modeli edukacji kulturowej. Aktywność nauczycieli i jej uwarunkowania w przestrzeni edukacji formalnej* z 2017 roku. O ile wspomniany wcześniej raport koncentrował się głównie na badaniach ilościowych (i na ich podstawie formułował wnioski), o tyle książka Cabały i Rodek jest wynikiem analizy pogłębionych wywiadów autobiograficznych, prowadzonych wśród nauczycieli realizujących edukację kulturową w obrębie kształcenia formalnego. Prezentowane przez autorki badania obejmowały analizę wypowiedzi autobiograficznych 27, wskazanych głównie przez Wojewódzkie Ośrodki

14. Tamże, s. 152–153.

15. Tamże, s. 153.

16. Tamże, s. 154.

Metodyczne, nauczycieli, zajmujących się edukacją kulturową w systemie szkolnym województwa śląskiego. W badaniach posłużono się metodą biograficzną, uznawaną – jak podkreślają autorki – za jedną z podstawowych metod badań jakościowych w pedagogice, a jednocześnie mającą ugruntowaną historycznie pozycję i współczesny dorobek¹⁷. Badania prowadzone były od połowy maja do połowy lipca 2017 roku, a ich przedmiotem jest edukacja kulturowa. Jak bowiem piszą autorki *jest ona – czy też, zgodnie z obowiązującą podstawą programową – powinna być – realizowana przez nauczycieli na różnych etapach kształcenia. Uznano zatem, że nauczyciele, z racji posiadanej wiedzy oraz dotychczasowych doświadczeń, mogą dostarczyć danych bogatych w informacje*¹⁸. Głównym celem badań było zrekonstruowanie modeli edukacji kulturowej, funkcjonujących w przestrzeni kształcenia formalnego.

Zanim jednak autorki omawiają kolejne modele edukacji, w rozdziale teoretycznym ustalają definicje (edukacji, kultury, kształcenia) oraz – analizując literaturę przedmiotu – zwracają uwagę na różnice pomiędzy zamiennie używanymi pojęciami edukacji kulturalnej i edukacji kulturowej. Swoje rozważania podsumowują stwierdzeniem, że edukacja kulturalna i kulturowa spełniają po prostu różne funkcje w życiu jednostek i życiu społecznym, zaś – ze względu na założenia projektu „Bardzo Młoda Kultura” – same opowiadają się bardziej po stronie edukacji kulturowej (choć podkreślają, że w ich pracy pojawiać się będą obydwie pojęcia)¹⁹. Wspominają także o swoim rozumieniu preferowanej kategorii: *dla nas edukacja kulturowa stanowi proces przygotowania uczniów do bardziej aktywnego, świadomego i krytycznego uczestnictwa w kulturze. Efektem finalnym tego procesu powinno być ukształtowanie człowieka, który jest otwarty na zjawiska kultury, posiada przynajmniej elementarną wiedzę o kulturze, rozumie dzieła sztuki i potrafi je wartościować, ma rozwinięte indywidualne zainteresowania jakąś dziedziną twórczości, a także ukształtowane postawy wobec wartości, dążenia autoedukacyjne oraz potrzeby intelektualne i estetyczne*²⁰. Wspominam o tym, ponieważ to rozróżnienie ma nie tylko znaczenie metodologiczne i porządkujące, ale jest istotne (jak się w swoim czasie okaże) także dla mojego wyводу.

Wyniki badań Agaty Cabały i Violetty Rodek koncentrują się wokół odтворzenia, na podstawie badanego materiału, modeli aktywności kulturowej nauczycieli. Autorki wskazują na cztery zasadnicze „metody” realizowania edukacji kulturowej w przestrzeni edukacji. Są to: nauczyciel „misyjny”, nauczyciel „dobrze” realizujący edukację kulturową dla rzeczywistnienia głównych celów kształcenia, nauczyciel skoncentrowany na własnych zainteresowaniach, pasjach oraz nauczyciel jako krytyczny obserwator życia społeczno-kulturowego. Czym charakteryzują się poszczególne modele realizowania edukacji kulturowej w edukacji? Oto ich – najogólniejsza, obejmująca najistotniejsze bodaj atrybuty – charakterystyka.

W opowieściach nauczycieli „misyjnych” edukacja kulturowa sprowadza się do wszelkich działań, których celem jest umożliwienie odbiorcom pełnego i efektywnego korzystania z dóbr kultury. Oznacza to, jak dodają

17. A. Cabała, V. Rodek, *W poszukiwaniu modeli edukacji kulturowej...*, s. 39.

18. Tamże, s. 43.

19. Tamże, s. 15. W niniejszych rozważaniach jest podobnie – pojawiają się oba pojęcia, choć częściej sięgam po edukację kulturową, której własne rozumienie wyjaśniam w drugiej części tekstu.

20. Tamże, s. 32.

autorki, wyposażenie odbiorców w narzędzia służące do odbioru i tworzenia kultury, jak i włączania w procesy o charakterze kulturowym, stymulujące rozwój jednostki i budowanie dobrych relacji społecznych. Dla wszystkich nauczycieli zakwalifikowanych do tego modelu edukacja kulturowa ma wielkie znaczenie osobiste – wartością jest uczestnictwo w kulturze i rozwijanie własnej twórczości, nierzadko stanowiące o sensie życia. Nauczyciel „misyjny” ma pasję i potrafi ją rozwijać dzięki jasno i hierarchicznie uporządkowanym celom, z których najważniejsze to: wyrównywanie szans rozwojowych osób wywodzących się ze środowisk zaniedbanych, rozwój całego społeczeństwa, rozwijanie aksjofery oraz upowszechnianie kultury, przygotowanie uczniów do jej rozumienia. Nauczyciele tej grupy w swoich działaniach nie ograniczają się do jednej klasy szkolnej czy grupy uczniów i często współpracują – zarówno z kierownictwem szkoły, jak i instytucjami samorządowymi, oświatowymi czy kulturalnymi. Ponadto są kreatywni, otwarci i odważni w działaniu. W kulturze uczestniczą na równi z uczniami i sporą wagę przywiązują do autoedukacji, która jest dla nich swoistym zapleczem, z którego czerpią, realizując zadania edukatora kulturowego. Zwykle nie mają żadnych problemów z uczniami.

Nauczyciele „dobrze” realizujący edukację kulturową dla urzeczywistnienia głównych celów kształcenia należą do modelu drugiego – w badanej grupie najliczniejszego (15 nauczycieli). Nauczyciele tej grupy definiują *explicite* edukację kulturową jako przygotowywanie do aktywnego i świadomego uczestnictwa w kulturze, ale także do brania odpowiedzialności za jej tworzenie. Z kolei w definicjach budowanych *implicite* – czytamy w zwięzłej charakterystyce nauczycieli zakwalifikowanych do omawianego modelu – specyfika edukacji kulturowej określana jest poprzez charakter podejmowanych działań, cele, jakim te działania służą, i rezultaty, jakie dzięki nim uzyskujemy. Celem zasadniczym jest tutaj kompleksowy rozwój osobowości ucznia. Ważne jest także to, że cele edukacji kulturowej wplecione są w inne cele kształcenia, które ułożone są w sposób hierarchiczny (od naczelných do szczegółowych). Najbardziej skondensowany opis nauczycieli tej grupy podkreśla takie ich cechy jak aktywność, kreatywność, otwartość, wysoki stopień refleksyjności, dążenie do samorozwoju, silny związek z regionem i miastem, w którym mieszkają czy pracują oraz dążenie do profesjonalizacji pracy w zakresie edukacji kulturowej w szkole.

„Dobrzy” realizatorzy edukacji kulturowej w systemie edukacji wyraźnie podkreślają fakt, że zarówno system organizacyjny placówek, jak i podstawa programowa nie uniemożliwiają efektywnej i efektownie realizowanej edukacji kulturowej. Jak konkludują autorki „W poszukiwaniu modeli edukacji...”, ograniczenia związane są często z praktyczną realizacją edukacji kulturowej poza terenem szkoły i obawami nauczycieli, odpowiedzialnymi za jej realizację, że wychodzenie poza teren szkoły przeszkodzi innym nauczycielom (np. fizykom czy biologom) w realizacji zapisów podstaw programowych z przedmiotów kształcenia, niezwiązanych bezpośrednio z celami edukacji kulturowej²¹. Nauczyciele tej grupy podkreślali też wagę współpracy, zwłaszcza cyklicznej, opartej na

21. Tamże, s. 82.

współdziałaniu nauczyciela z przedstawicielem świata kultury. Tego typu współpraca – związana także z wspólnym ustalaniem celów i metod pracy – przynosiła, zdaniem badanych, najlepsze efekty. Dla „dobrych” edukatorów kulturowych istotne było także zaplecze architektoniczno-materialne szkoły, dzięki któremu można (lub nie) z powodzeniem realizować zadania edukacyjne. Funkcjonujący w tym modelu uczniowie wykazywali takie cechy pozytywne jak otwartość, zaangażowanie i chęć tworzenia, ale też negatywne symptomy: apatia, postawa bierna czy nawet negująca sugestie nauczyciela.

Trzecią grupę (model III) Agata Cabała i Violetta Rodek określiły jako nauczycieli skoncentrowanych na własnych zainteresowaniach, pasjach i zakwalifikowały do nich trzy osoby. Podobnie jak w poprzednim modelu, edukacja kulturowa określana jest tu jako proces przygotowania uczniów do poznawania i tworzenia kultury oraz działania nauczyciela przygotowujące uczniów do świadomego, aktywnego i krytycznego uczestnictwa w kulturze. Nauczyciele tej grupy nie dywersyfikowali edukacji kulturalnej i kulturowej oraz relatywnie słabo zarysowywali cele, o których wnioskować można wyłącznie pośrednio. Ich układ nie jest hierarchiczny, lecz linearny i zawiera się w co najwyżej dwóch równorzędnych celach ogólnych. Profil nauczycieli wchodzących w skład tej grupy ogniskuje się wokół umiejętności łączenia własnej pasji z pracą zawodową, umiejętności inspirowania uczniów swoimi zainteresowaniami, ciekawości poznawczej, kreatywności, krytycyzmem, wrażliwości, otwartości w relacjach międzyludzkich i odwadze w podejmowaniu nowych wyzwań. Nauczyciele skoncentrowani na własnych zainteresowaniach, pasjach traktują edukację kulturową jako ważny czynnik stymulujący rozwój osobisty, a zarazem jako punkt wyjścia do działań edukacyjnych. Z kolei opisywani przez nauczycieli uczniowie jawią się jako aktywni, akceptujący propozycje nauczyciela, zaangażowani, chcący współpracować i kształcić się. Trzeba jednak dodać, że uczniowie opisywani byli z perspektywy realizacji konkretnych projektów, a nauczyciele nie formułowali wniosków dotyczących efektów osobotwórczych podejmowanej przez uczniów aktywności.

Czwarty opisywany przez autorki omawianego opracowania model to nauczyciel jako krytyczny obserwator życia społeczno-kulturalnego. Jak piszą Cabała i Rodek *nauczyciele reprezentujący model edukacji kulturowej krytycznej nie formułują definicji edukacji kulturowej w sposób bezpośredni. Przytaczany zakres treściowy odnosi się zwykle do pewnego, ważnego dla wypowiadającego się nauczyciela, określenia funkcjonalnego, celowościowego edukacji kulturowej w kształceniu szkolnym. I tak w jednej z analizowanych wypowiedzi, najpełniej oddającej krytyczny charakter postawy nauczyciela, edukacja kulturowa wiązana jest z dążeniem do celu, jakim jest uwrażliwienie młodzieży na świadome obcowanie z kulturą, na stosowanie krytycyzmu wobec osób i zdarzeń, twórców i dzieł, na kształtowanie własnego wycucia smaku, dzięki któremu można nazwać kicz i arcydzieło*²². Nauczycieli tego modelu cechuje zatem krytyczny i analityczny stosunek do rzeczywistości edukacyjnej i kulturowej. Cel naczelný formułowany jest tutaj jako próba wpisania kultury w proces dydaktyczny i sylwetkę

22. Tamże, s. 92.

absolwenta. Cel ogólny natomiast odnosi się do kształtowania postawy krytycznej, badawczej, analitycznej, oceniającej, a nie przyjmującej bezkrytycznie otaczającą rzeczywistość społeczno-kulturową. Zakwalifikowani do modelu IV nauczyciele są niezależni, krytyczni w ocenach rzeczywistości, świadomi swoich działań i warunków, w których przyszło im pracować. Cechuje ich wysoki stopień autorefleksji zawodowej i duża świadomość rozwoju osobistego. Potrafią też współpracować, ale i krytycznie oceniać współpracę z instytucjami kultury.

Uczniowie natomiast oceniani są rzadziej pozytywnie (wtedy podkreślana jest ich aktywność, pozytywne nastawienie do propozycji nauczyciela i umiejętność formułowania sądów popartych argumentami merytorycznymi), częściej zaś negatywnie (wtedy podkreślane są ich „kulturalne lenistwo”, interesowność i nadmierna koncentracja na wyświetlaczach smartfonów). Podsumowując, rzecz można za autorkami publikacji, że *nauczyciele modelu IV są nauczycielami niezależnymi, krytycznymi w ocenach otaczającej rzeczywistości, bardzo świadomymi swoich działań i warunków, w których pracują. Nauczycielami, których cechuje wysoki stopień autorefleksji zawodowej*²³.

Scharakteryzowane pokrótce modele realizacji edukacji kulturowej w przestrzeni edukacji stanowią nie tylko ważny (nomen omen: jakościowy) kontekst raportu „Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze”, ale potwierdzają – lub też uwypuklają – zawarte w nim rozpoznania statystyczne. Czym jest zatem edukacja kulturowa w województwie śląskim – tak, jak próbuję rozumieć ją w kontekście dwóch (omawianych powyżej) publikacji badawczych? Albo też – czym powinna być edukacja kulturowa, która jest niesłuchanie istotnym budulcem każdej wspólnoty? Albo jeszcze inaczej – czym edukacja kulturowa powinna być bardziej? Spróbuję odpowiedzieć na te pytania z perspektywy nie tylko kogoś, kto ma elementarne doświadczenie edukacyjne (związane z pracą akademicką) czy doświadczenie zawodowe (dotyczące zarządzania instytucjami kultury), ale – przede wszystkim – kogoś, kto ma własną wizję roli i znaczenia, jaką edukacja kulturowa, ale też kultura w ogóle odgrywają w przestrzeni społecznej. Lektura obydwu omawianych wyżej publikacji skłania do bliższego przyjrzenia się właśnie tej relacji – zależności pomiędzy edukacją kulturową a wpływem, jaki różne sposoby jej rozumienia i jej praktycznych realizacji wywierają na społeczeństwo, w które są operacyjnie, jeśli wolno tak powiedzieć, uwikłane.

Nie ulega kwestii, że większość badanych realizatorów edukacji kulturowej – zarówno w instytucjach kultury, jak placówkach oświatowych – sytuuje kulturę w kluczu przede wszystkim antropologiczno-indywidualistycznym. Uważa bowiem (mam na myśli ankietowaną zbiorowość edukatorów), że podstawowym zadaniem edukacji kulturowej jest tworzenie warunków do aktywności twórczej dzieci i młodzieży, rozwijanie ich wrażliwości i zdolności twórczych, rozbudzanie zainteresowań oraz umożliwianie uczestnictwa w kulturze. Dostarczanie wiedzy nie jest już tak istotnym zadaniem; w każdym razie nie dość pilnym w porównaniu z kształceniem umiejętności dotyczących

aktywności twórczej w różnych dziedzinach sztuki czy kształceniem umiejętności jej odbioru. Uderza fakt, że edukatorzy kulturowi niewielką wagę przywiązują do edukacji historycznej, językowej, moralnej czy – *last but not least* – obywatelskiej. Edukację kulturalną jako (także) edukację obywatelską rozumie zaledwie 12,5% badanych pracowników instytucji kultury i jeszcze mniej (8,61%) pracowników instytucji oświatowych.

Wydaje się zatem, że edukacja kulturowa właściwie nie wykracza poza bezpieczną przestrzeń kształtowania podmiotowości twórczej i artystycznej. To nader istotna kwestia, a zarazem jedno z kluczowych zadań osób, które podejmują się realizacji tej trudnej misji. Może to oznaczać, że wprowadzenie w kulturę może być równocześnie inicjacją potężnej narracji eskapistycznej, która zasada się na przekonaniu, że kultura i sztuka niewiele mają wspólnego z jakością społeczeństwa obywatelskiego. Można zaryzykować tezę, że edukacja kulturowa skoncentrowana przede wszystkim na rozwijaniu indywidualnej relacji odbiorcy z rozmaitymi artefaktami i wspieraniu jego aktywności twórczej (na poziomie podstawowym) nie wskazuje wystarczająco wyraźnie na zależność pomiędzy przygotowanym odbiorcą kultury a krytycznym i świadomym obywatelem. Oczywiście, zdają sobie sprawę, że może to czynić pośrednio w tym sensie, że bazuje na niewypowiedzianym założeniu, iż każda edukacja kulturowa (bez względu na sposoby jej rozumienia i operacyjne priorytety) służy rozwojowi wspólnoty. Niemniej tego typu strategia jest zatrzymywaniem się w połowie drogi i – poniekąd – dowodem na coś, co najchętniej nazwałbym (korzystając ze znanej frazy Harolda Blooma) „lękiem przed wpływem”²⁴. Najkrócej rzecz ujmując, byłby to lęk przed nadmiernym wpływem edukacji kulturalnej na odbiorców, którzy o tyle są bezpieczni w swoich zainteresowaniach, o ile edukacja kulturowa kończy się na wprowadzeniu w kulturę i sztukę, bez jakichkolwiek prób wyznaczania pasa transmisyjnego, łączącego te obszary z jakością społeczeństwa obywatelskiego właśnie. Temu ostatniemu nie sprzyja zapewne zasadnicza forma realizacji edukacji kulturowej, rozumianej przede wszystkim jako inicjacja relacji ze światem kultury i sztuki. Ta forma to, jak przyznają edukatorzy kulturowi z placówek oświatowych, przede wszystkim: wyjścia do kina i teatru, udział w różnego rodzaju konkursach czy wyjścia do muzeum. Co więcej, dobór oglądanych filmów i przedstawień bardzo często ma podłoże pragmatyczne i związany jest z ekranizacją czy teatralną adaptacją szkolnych lektur.

Nie chcę powiedzieć, że są to działania w przestrzeni edukacji kulturowej niepożądane. Przeciwnie, są niezwykle istotne dla kształtowania pewnej wrażliwości na szeroko rozumianą kulturę i sztukę, wykształcenia potrzeby tworzenia czy przekazywania podstawowej wiedzy związanej z przybliżaniem mechanizmów funkcjonowania i dystrybucji kultury. Jednak edukacja kulturowa pojmowana w ten sposób wyrzeka się (świadomie lub nie, systemowo lub nie) dalekosiężnego wpływu na jakość wspólnot zarówno lokalnych, jak i globalnych. Droga od edukacji regionalnej o profilu obywatelskim do dobrego społeczeństwa obywatelskiego jest z pewnością długa i wyboista. Ale

23. Tamże, s. 99.

nie da się jej przebyć bez bardziej zdecydowanego wskazania na związek, jaki zachodzi pomiędzy tymi dwoma przestrzeniami. Nie da się tego zrobić bez nieustannego podkreślania ścisłej zależności między krytyczną funkcją kultury, rozumianą jako jej immanentna właściwość, a świadomymi swoich praw obywatelami. Mówiąc najkrócej, wydaje się, że edukacja kulturowa nie powinna (w swoich założeniach źródłowych) koncentrować się wyłącznie na kształtowaniu krytycznego odbiorcy kultury, lecz winna uchwycić także nieco dalszą perspektywę, którą stanowią działania zmierzające do wychowywania krytycznego obywatela. Problem w tym, że – jak wynika z obydwu omawianych tu publikacji – podobne rozumienie edukacji kulturowej jest wśród pracowników instytucji kultury i placówek oświatowych zdecydowanie mniej popularne, niż (bardzo przecież ważne i wartościowe) działania pozostające w polu ściśle rozumianej kultury.

W świetle dokumentów ministerialnych oraz podstawy programowej *edukacja kulturalna jest edukacją kształcącą świadomych i krytycznych odbiorców kultury, ludzi aktywnych twórczo, o rozwiniętej wyobraźni, ludzi wrażliwych na sztukę*²⁵. Domyślna (bo nieopisana wprost) funkcja krytyczna związana byłaby zatem z kompetencjami dotyczącymi świadomego uczestnictwa w kulturze, umiejętnościami odbioru kultury i sztuki oraz ich wartościowania. Edukacja kulturowa bywa też definiowana jako *przekaz wartości kulturowych, zmierzający do wspierania rozwoju jednostkowego i społecznego*, z wyraźnym jednak zastrzeżeniem, że *szczegółowa treść tej interpretacji zależy od przyjmowanej koncepcji człowieka i jego społecznego funkcjonowania*²⁶. Widać jednak wyraźnie, że – biorąc pod uwagę opisane wyżej wyniki badań – przeważają odmienne (mniej społecznie zorientowane) modele rozumienia edukacji kulturowej.

Dlaczego tak się dzieje? Najpierw dlatego, że wśród czterech modeli aktywności kulturowej nauczycieli w przestrzeni kształcenia formalnego cele związane z wpływem nie tylko na jednostkę, ale także wspólnotę pojawiają się raczej rzadko. W modelu pierwszym (nauczyciel „misyjny”) tylko jeden z celów finalnych zdefiniowany jest jako *rozwój całego społeczeństwa (wychowywanie młodych ludzi poprzez edukację kulturową, a nie tylko kulturalną pozwoli na ukształtowanie społeczeństwa sprawiedliwego, tolerancyjnego i świadomego własnej wartości)*²⁷. W modelu drugim, obejmującym największą liczbą badanych nauczycieli, nadrzędnym celem jest wszechstronny rozwój osobowości ucznia i cele wyprowadzające edukację kulturową poza tą sferę mają mniejsze znaczenie (lub nie pojawiają się w ogóle). W modelu trzecim (nauczyciel skoncentrowany na własnych zainteresowaniach, pasjach) cele są dość słabo zdefiniowane. Dopiero w modelu czwartym – jego emblematem jest, według auterek analizy, „nauczyciel jako krytyczny obserwator życia społeczno-kulturowego” – pojawiają się sygnały, że edukacja kulturowa może być rozumiana nieco szerzej. W przywołanym już wyżej fragmencie analizowanej przez Cabałę i Rodek wypowiedzi nauczyciela pojawia się związek edukacji kulturowej ze *stosowaniem krytycyzmu wobec osób i zdarzeń*, rozszerzający jej [edukacji] pojmowanie o komponent inny niż związany ściśle z wprowadzeniem odbiorcy

24. Por. H. Bloom, *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, przeł. A. Bielik-Robson, Kraków 2002.

25. K. Olbrycht i inni, *Kadry dla kultury...*, s. 9–11.

26. Tamże, s.9.

27. A. Cabała, V. Rodek, *W poszukiwaniu modeli edukacji kulturowej...*, s. 55

w świat kultury i sztuki. To próba wskazania na konieczność wykształcenia w odbiorcach procesu edukacyjnego postawy krytycznej, odnoszącej się nie tylko do zjawisk kulturalnych, ale do holistycznie pojmowanej postawy społecznej. To także (podobnie jak edukacja kulturowa rozumiana jako rozwój kompetencji twórczych i osobowych) proces obliczony na wzmacnianie podmiotowości odbiorców, ale próbujący umiejscowić ich wśród tego, co Wilhelm Dilthey nazywa *niepoznawalnym w swej pełni życiem*²⁸. Innymi zatem słowy, tak postrzegana edukacja kulturowa stanowiłaby ważny czynnik wznoszenia społeczeństwa obywatelskiego, dla którego fundamentem jest postawa krytyczna, wyrastająca z kartezjańskiej zasady *de omnibus dubitandum est*.

Nauczyciele modelu czwartego, dostrzegający w edukacji kulturalnej szanse na przygotowanie jej odbiorców do świadomego udziału w życiu społecznym, sami dają przykład krytycznego postrzegania rzeczywistości zawodowej, w której funkcjonują. Krytykują nie tylko edukację kulturową rozumianą jako sportowy nieledwie wyczyn (wygrywanie konkursów, olimpiad), ale także szerszy kontekst, w którym edukacja ta się realizuje. Podkreślają destrukcyjny wpływ konsumpcjonizmu (twierdzą, że konsumpcjonizm jest podstępny zabójcą kultury i wszystkiego, co ze sobą niesie), ale też kondycję psycho-społeczną współczesnej młodzieży („lenistwo kulturalne” oraz „interesowność uczniów”). Przede wszystkim jednak wskazują na wiele słabości systemowych, utrudniających realizację (także tej „poszerzonej” o komponent obywatelski) edukacji kulturowej: pozycję nauczyciela przedmiotów artystycznych w hierarchii szkoły, małą (utrudniającą pełnoetatowe zatrudnienie nauczyciela) ilość godzin przeznaczonych na realizację celów edukacji kulturowej oraz działania dyrekcji placówek. To znamienne, ponieważ w każdej analizowanej wypowiedzi pojawiał się negatywny obraz dyrektora szkoły, który tyleż nie docenia pracy nauczycieli, co roli pozaszkolnej edukacji kulturowej.

Trzeba w tym momencie wkroczyć w przestrzeń rozwiązań instytucjonalnych i systemowych, które – poza preferowanym przez nauczycieli rozumieniem edukacji kulturowej – są ważnymi przeszkodami na drodze ku (także) jej „poszerzonemu” o rejestr obywatelski modelowi. Autorzy raportu „Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze” stwierdzają, że na podstawie analizy dokumentów (statutów, schematów organizacyjnych, strategii rozwoju) nie sposób orzec, iż edukacja jest dla instytucji zadaniem ważnym²⁹. Z kolei placówki oświatowe nie traktują edukacji kulturowej jako zaplanowanego zadania, lecz swego rodzaju dodatkową i poniekąd z zewnątrz narzuconą konieczność. W takich warunkach z pewnością trudno sensownie realizować cele edukacji kulturowej – bez względu na sposób jej rozumienia. Szczególnie zaś trudno wskazywać na społeczne (czy też „społecznotwórcze”) jej aspekty.

Edukacji kulturowej nie sprzyjają także uwarunkowania instytucjonalne, w jakich funkcjonuje. Mam na myśli przede wszystkim takie rozumienie skutecznych działań oświatowych, w centrum którego znajduje się fetyszyzowane kryterium frekwencyjne. Najlepsze wydarzenia kulturalne to te, w których udział wzięła największa liczba odbiorców, zaś najlepsza działalność edukacyjna

28. W. Dilthey, *Rozumienie i życie*, w: *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, wyb. i przeł. G. Sowiński, Kraków 1993, s. 87.

29. K. Olbrycht i inni, *Kadry dla kultury...*, s. 106.

w placówkach oświatowych to ta, która kończy się nagrodą lub wyróżnieniem dla ucznia. Z tym ściśle związany jest najbardziej przez zarządzających pożą- dany profil zatrudnianego w instytucjach kultury edukatora. Doceniana jest w pierwszej kolejności jego pomysłowość i kreatywność w takiej jednakowoż odmianie, która skutkuje najpierw uznaniem przełożonych, a później przekłada się na liczbę uczestników wydarzenia i (w wersji idealnej) możliwość zdoby- cia finansowania zewnętrznego. Nic więc dziwnego, że edukatorzy kulturowi najczęściej chcieliby uzyskać nowe kompetencje w zakresie sporządzania wniosków i zarządzania grantami. Są to składowe części zjawiska, które nazywamy często marketingiem edukacyjnym. Jego najważniejszym celem jest realizacja takich działań, które przyciągną do placówki jak największą liczbę uczniów. W tej optyce nie ma znaczenia nic innego, niż zapełnianie instytucji uczniami, zapewniające jej bezpieczne trwanie.

W kontekście powyższych rozważań warto jeszcze wspomnieć o jednym intrygującym wskaźniku. Otóż, zastanawiająca jest niska (26,25% wskazań) potrzeba orientacji w kulturze współczesnej pracowników jednostek oświato- wych. Może to być symptom niechęci do wkraczania w świat kultury tworzonej *hic et nunc*, a zatem nieobudowanej jeszcze kanonicznymi interpretacjami, wskazaniami specjalistów czy rankingami medialnymi. Świadomy udział w kulturze współczesnej wiąże się ze wzmożoną koniecznością autorskich rozstrzygnięć krytycznych, zderzaniem najnowszych artefaktów z wcześniej- szymi dokonaniem artystów, wreszcie z przyjęciem na siebie roli przewodnika po rozmaitych odmianach ponowoczesnych światów kulturowych. Być może jest więc tak, że ignorowanie potrzeby dobrej orientacji w tych światach jest oznaką niechęci wobec nie tylko merytorycznej wiedzy, ale też konieczności budowania idiomatycznej, aksjologicznie zakorzenionej wizji współczesnej kultury. W tym sensie postawa tego typu jest niepokojącym znakiem obaw przed edukacją kulturową, rozumianą jako umiejętność krytycznego rozstrzy- gania o wartościach najnowszych tendencji w kulturze i sztuce.

Wszystko, o czym tutaj opowiadam, prowadzi do niezbyt pocieszających konkluzji. Edukacja kulturowa realizowana w instytucjach kultury i placówkach oświatowych pojmowana jest relatywnie wąsko, ogranicza się do wprowa- dzania w kulturę i rozwijania umiejętności twórczych (względnie wrażliwości) odbiorcy, napotyka na wiele systemowych przeszkód i nie ma szczęścia do przemyślanej strategii rozwoju, która powinna być podstawą działania kadry zarządzającej. Edukatorzy kulturowi rzadko wskazują na inne niż wspomniane sposoby rozumienia edukacji kulturowej. Szczególnie dojmujące jest – z mo- jego punktu widzenia – zdecydowanie zbyt rzadkie podejmowanie prób wy- prowadzenia jej poza szkolarskie, *de facto*, rozumienie, utożsamiane często z nauką rysowania, wysłuchania najbardziej znanych utworów muzycznych czy obejrzeniem filmowej lub teatralnej adaptacji lektury. Moje zastrzeżenia związane są, co zrozumiałe, z bliską mi wizją kultury i (co za tym idzie) edukacji kulturowej. Tę pierwszą chcę rozumieć raczej szeroko, zgodnie z obowiązującą dziś wykładnią, jako wszelkie działania, które prowadzą do uspołecznienia.

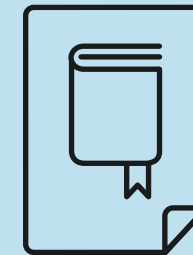
Tę drugą natomiast jako działalność, która – poprzez wprowadzenie w świat kultury i sztuki – wykształca przede wszystkim postawę krytyczną, będącą fundamentem świadomego społeczeństwa obywatelskiego. W tak zakrojonej perspektywie kluczowa staje się świadomość, że edukacja kulturowa nie służy wyłącznie wspomnianym celom, ale przekraczać powinna – tak wszakże istot- ne – pole kultury po to, by odważnie wkroczyć w pole społecznych zależności. Nie chodzi jednak – to ważne zastrzeżenie – o wychowywanie kolejnych pokoleń definitywnych kontestatorów, którzy z samego faktu niezgody czy- niliby usprawiedliwienie swojej krytycznej postawy. Mam na myśli raczej co innego – cierpliwe, ciągle od nowa podejmowane próby wykształcenia wśród młodych ludzi postaw braku zaufania do wszelkich opinii ogólnych (także tych legitymizowanych i narzucanych symboliczną władzą rozmaitych instytucji), nauki wartościowania opartego na solidnej wiedzy i autorskiej wizji świata, docieklivosti w dochodzeniu do prawdy, wreszcie – odpowiedzialności za siebie i drugiego człowieka. Podstawą tych wszystkich wartości jest postawa krytyczna – taka, którą rozwija kultura i której tak bardzo brakuje (jak wyni- ka z dwóch przywoływanych tu często opracowań) w edukacji kulturowej. Najkrócej zatem edukację kulturową można by nazwać – i byłaby to nazwa bardzo mnie przekonująca – zaawansowanym treningiem wątpliwości. Mieć wątpliwości nie znaczy bowiem wystawiać na próbę każdy pogląd przeciwny mojemu, lecz krytycznie patrzeć na rzeczywistość, w której żyję, przyglądać się jej uważnie i (w stosownej chwili) podejmować rozsądne działania. Mieć wątpliwości to – po prostu – myśleć. Na tak rozumianych wątpliwościach wspiera się nie tylko wielki i pociągający swoją różnorodnością świat kul- tury, ale też dobrze funkcjonujące społeczeństwo obywatelskie. *Podczas gdy tyrania opiera się na prawdziwej ideologicznej wierze* – piszą Peter Berger i Anton Zijderveld – *demokracja jest oparta na wątpliwościach, których broni*³⁰. Parafrazując to zdanie, powiedzieć można, iż podczas gdy przypadkowa zbio- rowość opiera się na braku jakiegokolwiek spoiwa kulturowego, wspólnota obywatelska oparta jest na dobrze pojmowanej i systemowo realizowanej edukacji kulturowej.

Zarysowywany tu model zaangażowanej edukacji kulturowej nie jest oczywiście jedynym z możliwych. Gotów jestem jednak bronić tezy, że jest jedynym z najważniejszych i – zwłaszcza dzisiaj, zwłaszcza w Polsce – jedynym z najbardziej pożądanym. Fakt, że wśród edukatorów kulturowych w woje- wództwie śląskim podobnie zdefiniowane cele edukacji kulturowej pojawia- ją się raczej incydentalnie nie oznacza (w każdym razie nie musi) niczego szczególnie dramatycznego. Znaczy to najprawdopodobniej wyłącznie tyle, że ów związek pomiędzy edukacją kulturową i obywatelską, owa przestrzeń – powiedzmy – socjokulturowa jest ciągle ziemią niczyją. Chcę wierzyć, że nie jest to ziemia jałowa i może (przy odpowiedniej pracy u podstaw) przynieść wiele dobrych owoców. Tym większe znaczenie ma działalność badawcza i analityczna, którą od wielu lat prowadzi Regionalny Instytut Kultury w Ka- towicach i której doskonałym przykładem są omawiane tu publikacje. Bez

30. P.L. Berger, A.C. Zijderveld, *Pochwa- ła wątpliwości. Jak mieć przekonania i nie stać się fanatykiem*, przeł. S. Ba- ranowski, Kraków 2015, s. 133.

nich niemożliwy byłby jakikolwiek dyskurs metakulturowy, ale też niemożliwe byłoby sformułowanie najprostszych nawet – jak próbuję to w niniejszym tekście czynić – wątpliwości.

Na koniec wracam do przytoczonego w pierwszym zdaniu przekonania dwóch wybitnych socjologów kultury, wieszczących niemożliwy projekt zawiązania się współczesnego społeczeństwa polskiego. Zgadzam się z tą tezą nie tylko dlatego, że również dostrzegam (a nierzadko też na własnej skórze odczuwam) w rodzimej wspólnocie dojmujący deficyt zaufania i solidarności, ale także dlatego, że edukacja kulturowa – póki co – słabo przewodzi związek między najszerzej rozumianą postawą krytyczną a jakością społeczeństwa obywatelskiego. Jeśli nie spojrzymy więc na edukację kulturową w duchu rozumiejącego krytycyzmu, fundamenty naszego społeczeństwa ciągle będą chwiejne. Na takich zaś budowa czegokolwiek trwałego jest niezwykle trudna. Budowa współczesnego społeczeństwa zwłaszcza. ◀



DR HAB. BOGUSŁAW DZIADZIA

Kształcenie kadr kultury a edukacja kulturowa

Edukator kulturowy to ktoś, kto wymaga sukcesywnego rozwoju i chce tego rozwoju, a jeśli jest bierny – uwarunkowania zewnętrzne winny go do rozwoju prowokować.



Bogusław Dziadzia doktor habilitowany, kulturoznawca, medioznawca, socjolog i artysta. Pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w Zakładzie Edukacji Kulturalnej. Doktorat w zakresie socjologii uzyskał w 2003 roku na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego, natomiast tytuł doktora habilitowanego w dziedzinie kulturoznawstwa uzyskał w 2015 roku w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie (obecnie Uniwersytet SWPS). Ostatnie jego publikacje to „Naznaczeni popkulturą. Media elektroniczne i przemiany prowincji” (Gdańsk 2014) oraz prace powstałe we współredakcji: „Sztuka w przestrzeni publicznej. Artystyczne wymiary wytwarzania kapitału społecznego i kulturowego” (Bielsko-Biała – Cieszyn 2015) oraz „Kryteria wyboru i oceniania w kulturze”, Wydawnictwo Naukowe Katedra (Gdańsk 2017).

Próbując zasygnalizować tematykę mojego artykułu, uczciwym będzie stwierdzić, iż jest on poświęcony znaczeniu obecności kultury w życiu człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem osób odpowiedzialnych za jej stan oraz jej charakter w codzienności. Rzec można, że chodzi tu o kulturę żywą, a więc tę, która wyzwała intelektualne interakcje, zarówno w sensie poznawczym, jak też konkretnych praktyk kulturowych, bez których wszelkie procesy edukacyjne i socjalizacyjne są niepełne. Edukacja kulturowa stanowi fundament samostanowienia, jest środkiem do samoidentyfikacji jednostki i wspólnoty. Piszę te słowa z dwóch perspektyw: akademika, kulturoznawcy, socjologa, a ponadto praktyka, osoby w różny sposób przyczyniającej się do działań i wydarzeń w domenie kultury. Warto też zaznaczyć, że nie wchodzę tu w dywagacje natury terminologicznej, dotyczącej rozumienia, rozległości i głębokości znaczeniowej pojęć wiążących się z edukacją kulturową, edukacją kulturalną czy animacją kulturową. Bez względu na to, czy przyjmiemy oś aksjologiczną wysiłków¹, czy zrezygnujemy z wartościowania na rzecz wydobywania i wzmacniania potencjałów osób i grup², zawsze w edukacji kulturowej mamy do czynienia z dwiema stronami społecznego procesu, które różni przede wszystkim poziom odpowiedzialności za konsekwencje jego zainicjowania lub wzmacniania. Dlatego daleki jestem tu od rozdzielania roli edukatorów od animatorów kultury. Jestem przekonany, że nie może być mowy o dobrym poziomie animowania działań w kulturze bez odpowiedniego i kompetentnego namysłu edukacyjnego – takiego, który wywodzi się z uświadomionych celów, racjonalnie dobieranych metod, pojmowania skutków ich działań. Podobnie trudno wyobrazić sobie skuteczne edukowanie kulturowe bez dobrze przygotowanych działań animacyjnych, jak i edukację kulturową posiłkującą się wyłącznie formami podającymi *ex cathedra*. Wszystkie te elementy są ze sobą powiązane³. Pozostawione w oderwaniu od siebie stają się scholastyczną dywagacją. Szerokie pojęcie edukacji kulturowej nabiera szczególnego znaczenia, gdy mówimy o działaniach prowadzonych z dziećmi i młodzieżą. Działania te – już nawet za sprawą podejmowania takich, a nie innych problemów – mogą skutkować u odbiorców uwewnętrznionym sposobem odczytywania rzeczywistości społecznej, swego miejsca w jej obrębie, jak i przyjęciem jako własnych, proponowanych w ramach edukacji kulturowej, określonych praktyk kulturowych. To ostatnie jest wszak dla obrazu i trwania kultury kluczowe. Stąd wyłania się podstawowe pytanie o kadry kultury, kompetencje edukatorów i animatorów.

1. K. Olbrycht, *Aksjologiczny sens upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej*, w: K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik (red.), *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, Toruń 2008, s. 27–37.

2. Patrz: A. Skórzyńska, *Animacja kulturowa*, w: R. Koschany, A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturowa. Podręcznik*, Poznań 2014, s. 167.

3. Patrz: D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), *Animacja Kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki*, Lublin 2013.

Na całokształt efektów edukacji kulturowej składają się wyniki działań na polu oświaty i w obrębie wysiłków podejmowanych przez edukatorów kulturowych, pracujących w instytucjach kultury czy organizacjach pozarządowych, nie pomijając szeregu działań o charakterze indywidualnym (tak częstych np. na niwie edukacji artystycznej w zakresie rzemiosła i sztuki traktowanej hobbystycznie). Edukacja kulturowa ma przygotowywać i wdrażać do świadomego, aktywnego i krytycznego uczestnictwa w kulturze⁴. Ów wskazany wymiar krytyczny znów pociąga za sobą konsekwencję odpowiedzialności. Nawet jeśli w sferze działań edukator kulturowy nie będzie tworzył hierarchii ważności, jawnie artykułowanych priorytetów, to jednak wszelkie jego poczynania mogą być analizowane z perspektywy oceny i wartości. Trafnie mówiąc o znaczeniu kultury, wyraził to Roger Scruton, podkreślając, że *kultura jest oceną i że ocena jest ważna*⁵. Ocena w interesującym nas wymiarze wiąże się ściśle z wyborem i warunkami dokonywanego wyboru. Edukator nie jest tylko medium działań, za sprawą podejmowanych przez siebie decyzji stanowi on o sprawczości i zmianie. Pamiętać musimy o zobowiązaniu wynikającym z pojęcia edukacji, niezmiennie łączącego kształcenie z wychowaniem.

Wobec wymienionych kwestii pojawia się pytanie o źródła świadomości siebie i racjonalności stawianych przez edukatora kulturowego celów. Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem, że *edukator kulturowy to ktoś więcej niż nauczyciel, to także publiczny intelektualista, ważny uczestnik sfery publicznej, który powinien sprawnie rozpoznawać społeczne i kulturowe warunki swego działania, umiejętnie diagnozować grupy, z którymi pracuje*⁶. Jak budowane są postawy i kompetencje edukatorów? Niezależnie od przywołanych kontekstów, edukator, jak każdy jest częścią jakiejś zbiorowości i w jakimś stopniu uwikłany jest w sieć relacji i zasady działania systemu. Jednocześnie, jak zauważał Emil Orzechowski: (...) *Polska nie ma żadnej opracowanej i podanej do publicznej wiadomości polityki kulturalnej; pozwala to na absolutnie niekontrolowane urzędnicze manipulacje*⁷. Poglądy, przekonania, kompetencje edukatorów w polu rzeczywistych działań ścierają się (lub uzupełniają) z różnego rodzaju interesami i politykami – czy to władz samorządowych, stanowiących organ prowadzący, czy reguł i programów zawartych w systemie oświatowym. Szereg napięć pomiędzy tym, co w działalności kulturowej jest lokalne, narodowe czy globalne stanowić może dla edukatora kulturowego inspirację, ale też „kaganiec”.

Zinternalizowane lub tylko znane i rozpoznawane wzory zachowań, rygory formalno-prawne, którym sfera edukacji kulturowej podlega (jak każda inna przestrzeń życia społecznego), są zmienne w czasie. By to wykazać, wystarczy dla przykładu porównać cele i formy działań w kulturze i poprzez kulturę epoki wczesnego socjalizmu lat 50. w Polsce z problemami podejmowanymi w latach dwutysięcznych. By jaskrawiej wyrazić ową zmienność, wystarczy udać się ku czasom Rzeczypospolitej szlacheckiej, gdzie to, co nazwalibyśmy „edukacją kulturalną” było realizowane niejako pod przymusem, jako nieodłączny składnik wykształcenia klas uprzywilejowanych (m.in. stanowiąc o obyciu i orientacji w kulturze oraz sztuce), a dziś w procesie kształcenia formalnego

4. Patrz: M. Kosińska, *Edukacja kulturowa*, w: R. Koschany, A. Skórzyska (red.), *Edukacja kulturowa. Podręcznik*, Poznań 2014, s. 173–175.

5. R. Scruton, *Kultura jest ważna*, Poznań 2010, s. 23.

6. M. Kosińska, op. cit. s. 177.

7. E. Orzechowski, *Kształcenie i kompetencje menedżerów kultury*, w: K. Olbrycht, B. Głyda, A. Matusiak (ref.), *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*, Katowice 2014, s. 141.

na wszystkich poziomach te kwestie są jedynie przekazywane sygnałnie. Mając na uwadze wskazane uwarunkowania, dokonam poniżej skrótowej, nieco przerysowanej charakterystyki sposobów podejścia do kultury jako swoistego zasobu i pola działań; z różnych bowiem paradygmatycznych fundamentów wywodzą się kadry kultury, zajmujące się edukacją kulturową i kulturalną.

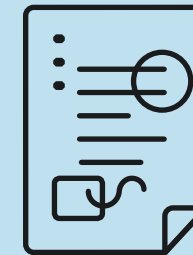
Dominującym ulokowaniem form edukacji kulturowej są instytucje (mam tu na myśli zarówno sektor oświaty, jak i kultury). Uprawnione zatem w tej perspektywie jest myślenie o edukacji kulturowej jako elemencie polityk instytucji, a te wiążą się w znacznej mierze z przyjętym modelem zarządzania w kulturze. Akcent na zarządzanie powoduje jednak, że myślenie o kulturze w tym paradygmacie staje się i jest stechnicyzowane, technokratyczne. Praktyki kulturowe (a w ramach nich edukacja kulturowa) mają, dla formujących się w tym paradygmacie kadr, charakter poznawczego gromadzenia danych, służących sprawnemu planowaniu, realizowaniu i relacjonowaniu (ewaluacji) działań w kulturze. W dużym uproszczeniu jest to myślenie ukierunkowane na efektywne zagospodarowywanie kultury i życia kulturalnego. Na przeciwległym biegunie można wskazać na animację kultury i edukację kulturalną dokonywaną przez pryzmat wartości. Edukacja kulturowa jest w tym paradygmacie do pewnego stopnia działalnością misyjną, wyrastającą z jawnie artykułowanych przesłanek, co do fundamentów kultury i hierarchizacji pozycji w obszarze kultury. Kultura jest tu czymś, ku czemu raczej należy się wznosić, aniżeli tylko w niej być. Fundamenty, o których tu mowa, mogą mieć tak różne umocowania jak polityka państwa czy chrześcijański personalizm. Trzeci nurt stanowią edukatorzy wyrastający w środowisku traktującym materię kultury jako zmienną co do zasady; w zmienności tej upatrujący swój *modus operandi*. Zasoby kultury traktują egalitarnie, marginalizując aksjologiczną ich ocenę, choć jednocześnie stawiając na różne sensy działalności w kulturze i poprzez kulturę. Stawia się tu m.in. na równorzędność tego, co kulturowe w codzienności z kulturą artystyczną. Często stan zastany kultury i działalność na niwie kultury traktuje się w tym paradygmacie jako pole diagnozy i rodzaj praktyki badawczej. Zanurzenie się przez edukatora w środowisko działań, za sprawą działań metodą projektów, wymusza, by edukator stał jednak ciągle w pewnym stopniu obok tego, co za jego sprawą się dzieje. Można by powiedzieć, iż jest to nurt związany ideowo z liberalizmem, choć jego przedstawiciele odcinają się programowo od werbalizowania przynależności do jakichkolwiek ideologii.

Wskazane tu trzy optyki myślenia o edukacji kulturowej i kulturalnej w rzeczywistości mieszają się ze sobą. Ostatecznie podział ten stać się może drugorzędny, a przynajmniej rozmiajający się z praktyką. Jak wskazują różne badania – kadry podejmujące się edukacji kulturowej zatrudnione w instytucjach kultury i w sektorze oświaty mają za sobą różne ścieżki edukacyjne i zawodowe. Bazując na różnych fundamentach myślenia o kulturze, jej miejscu w życiu człowieka oraz funkcji, jaką może spełniać edukacja, można stwierdzić, że kadry ulokowane są w ramach funkcjonowania instytucji, rodzaju podległości, a bywa nawet upolitycznienia. Przekłada się to na wyłonienie innych

typologii edukatorów kulturowych i kulturalnych. Z jednej strony odnajdziemy w środowisku kadry (zarówno sektora kultury, jak i oświaty) pozytywistycznie nastawione do swej misji, ludzi widzących sens i potrafiących określić cele swej działalności. Działają oni niezależnie od ograniczeń systemowych. Z drugiej strony odnajdujemy w tym polu kadry, które niezależnie od swych kompetencji przyjmą każde odgórnie narzucone zlecenie, czasem z koniunkturalizmu, a czasem z głębokiego przeświadczenia o byciu kimś w rodzaju „funkcjonariusza systemu”, rezygnującego ze swego głosu lub go po prostu nieposiadającego. Ostatni przykład edukatora analizowany z różnych perspektyw jest równie użyteczny, co niebezpieczny.

Wobec powyżej wyrażonych myśli wyłania się ważność tworzenia autentycznych partnerstw animatorów i nauczycieli, współdziałania w realizacji projektów edukacji kulturalnej i kulturowej kierowanych do dzieci i młodzieży. Pochodzenie kadr kultury nigdy nie może być jedynie zastane i stałe. Edukator kulturowy to ktoś, kto wymaga sukcesywnego rozwoju i chce tego rozwoju, a jeśli jest bierny – uwarunkowania zewnętrzne winny go do rozwoju prowokować. Wymiany doświadczeń, ścieranie się poglądów i wizji na edukację kulturową, a przede wszystkim uczestniczenie i partycypowanie w praktykach kulturowych mogą formować kompetentne kadry edukacji kulturowej – niezależnie od nurtu, z którego się wywodzą i z jakiego rodzaju ograniczeniami mają do czynienia.

Wyrażony tu postulat ma uzasadnienie nie tylko ideowe, ale też prozaiczne. Wielu edukatorów w ramach osobistych praktyk kulturowych nie wykracza w doświadczeniu poza najbliższy sobie obszar – geograficzny, ale też formalny, dotyczący domeny swej działalności. Bywa, że pracowników sektora kultury ze względów ekonomicznych nie stać, by, adekwatnie do swoich potrzeb, mogli uczestniczyć w życiu kulturalnym. Tym samym nie mogą się doskonalić, aktualizować swej wiedzy, kultywować tych praktyk kulturowych, do których w ramach swoich działań sami zachęcają lub przynajmniej traktują jako ważne. O ważności tych praktyk w życiu edukatorów chyba nie trzeba przekonywać. Wsparcie międzyresortowe tychże aktywności uważam za kluczowe w kształceniu edukatorów kulturowych. W połączeniu z wymianą doświadczeń i próbami współdziałania może to być płaszczyzną zarówno nabywania kompetencji, jak i tak ważnej refleksji nad dotychczasowymi dokonaniem. ◀



KATARZYNA WILK

Edukacja kulturowa w podnoszeniu kompetencji i rozwoju nauczycieli

Nauczyciele (...) coraz mniej skupiają się – trochę wbrew uwarunkowaniom polskiego systemu edukacji – jedynie na realizacji podstawy programowej (...) oraz na wysokich wynikach uczniów (...). Częściej i wyraźniej dostrzegają potrzebę ciągłego doskonalenia umiejętności.



Katarzyna Wilk trener i metodyk zdalnego nauczania. Projektuje i prowadzi e-szkolenia (kursy e-learningowe, webinaria, szkolenia *blended learningowe*) dla różnych odbiorców. Interesuje się aspektem społecznym uczenia się, zajmuje się także propagowaniem idei wolnych licencji i otwartych zasobów edukacyjnych w szkole. Wspiera inicjatywy związane z wdrażaniem *design thinking* w edukacji oraz promowaniem zwinnego zarządzania projektami. Jako nauczyciel-konsultant i dyrektor Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie współpracuje z nauczycielami, prowadząc konsultacje i warsztaty z wykorzystania nowych technologii w dydaktyce.

Wymagania stawiane współczesnej szkole wpływają wprost z potrzeby kształcenia u uczniów kompetencji kluczowych, określonych w dokumencie Parlamentu Europejskiego i Rady Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. (2006/962/WE)¹. Kompetencje te rozumiane są jako połączenie wiedzy, umiejętności i przyjmowanej postawy. Ich rozwijanie powinno trwać przez całe życie i służyć włączeniu w życie społeczne i aktywne obywatelstwo oraz prowadzić do odniesienia sukcesu w życiu zawodowym i prywatnym. Niezbędnym czynnikiem przyszłych życiowych sukcesów dzisiejszych uczniów są wysokie kompetencje zawodowe nauczycieli, dlatego potrzeba kształcenia kompetencji kluczowych znajduje odzwierciedlenie w podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa, ustalanych przez Ministra Edukacji Narodowej na każdy rok szkolny². Kierunki te wyznaczają najważniejsze obszary działań podejmowanych w przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych na rzecz rozwoju młodych ludzi. Przyglądając się jednak kierunkom ustalonym w ciągu ostatnich pięciu lat można zauważyć, że największą wagę przywiązuje się do kompetencji matematycznych i podstawowych kompetencji naukowo-technicznych (lata szkolne 2014/2015, 2015/2016, 2017/2018) oraz kompetencji informatycznych (2016/2017, 2017/2018, 2018/2019). Na tej podstawie można odnieść negatywne wrażenie, że od polskiej szkoły nie oczekuje się podejmowania działań wspierających uczniów w rozwijaniu ich samodzielności i przedsiębiorczości oraz aktywnych postaw obywatelskich.

Ponadto wciąż najbardziej niedoceniana w polskiej oświacie wydaje się świadomość i ekspresja kulturalna. Kompetencja ta rozumiana jest nie tylko jako posiadanie wiedzy na temat kultury oraz dysponowanie umiejętnościami niezbędnymi do krytycznego jej odbioru, ale również jako aktywne w niej uczestnictwo za pomocą różnych środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych. Jednocześnie zakłada, że świadomość dziedzictwa kulturowego własnego kraju i Europy może być podstawą otwartej postawy wobec różnych form ekspresji kulturowej i szacunku dla odmiennych kultur³. W kontekście edukacji szkolnej to nauczyciele odgrywają naczelną rolę w nabywaniu kompetencji kluczowych przez uczniów, które są komplementarne i jednakowo ważne. Również w przypadku kształtowania świadomości i ekspresji kulturowej zadanie to nie może dotyczyć jedynie nauczycieli przedmiotów tzw. „artystycznych”. Ważne jest, aby wszyscy członkowie zespołów nauczycielskich czuli się odpowiedzialni przekazać

1. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006, s. 10–18): <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CE,> [dostęp 17.08.2018].
2. Na podstawie art. 60 ust. 3 pkt 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (tj. Dz.U. 2018 poz.996) .
3. *Cultural awareness and expression handbook* <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6066c082-e68a-11e5-8a50-01aa75ed71a1>, [dostęp 17.08.2018].

tę kompetencję swoim uczniom. Wielokrotnie miałam okazję praktycznie przekonać się, jak bardzo owa kompetencja przyczyniła się do sukcesów edukacyjnych moich uczniów (gdy pracowałam jako nauczyciel języka obcego w gimnazjum) oraz współpracujących ze mną nauczycieli i uczestników moich szkoleń (odkąd wspieram innych nauczycieli jako nauczyciel-konsultant ds. dydaktyki medialnej). Dlatego jestem przekonana, że edukacja kulturowa jest po prostu niezbędna w rozwoju zawodowym nauczycieli.

W nauczycielach jako grupie zawodowej drzemie ogromny potencjał w trzech kluczowych kontekstach kompetencji „świadomość i ekspresja kulturalna”, tj. wiedzy o kulturze, aktywnego udziału w życiu kulturalnym, własnej twórczości. Nie ulega wątpliwości, że dzięki obowiązkowemu wykształceniu akademickiemu i pedagogicznemu każdy nauczyciel posiadał w toku kształcenia podstawową wiedzę o kulturze i jest w stanie przekazać ją swoim uczniom. System oświaty wymaga od nauczyciela ciągłego doskonalenia umiejętności dydaktycznych i metodycznych oraz rozwoju zawodowego i osobistego, który ma służyć wzniesieniu edukacji uczniów na jak najwyższy poziom. Dlatego nauczyciel naturalnie i świadomie realizuje potrzebę uczestnictwa w życiu kulturalnym. Nauczyciel może być również „artystą” w swojej szkole – jako projektant procesu edukacyjnego, aktor na klasowej scenie podczas lekcji, grafik lub malarz, przygotowujący autorskie pomoce dydaktyczne, czy impresario i mentor twórczości swoich uczniów.

Cieszy fakt, że coraz więcej instytucji z sektora kultury dostrzega ten ogromny potencjał w sektorze oświaty i podejmuje działania wspierające szkoły. Przykładem formy edukacji kulturowej, która bardzo wiele wniosła do mojego rozwoju zawodowego i osobistego jako nauczyciela w gimnazjum był program „FilMOTEKA Szkolna”⁴, zainicjowany w 2009 roku przez Polski Instytut Sztuki Filmowej. Inspiracją do udziału w programie był dla mnie pakiet edukacyjny udostępniony w bibliotece szkolnej, zawierający filmy fabularne, dokumentalne i animowane z kanonu polskiej sztuki filmowej wraz z gotowymi materiałami dydaktycznymi i scenariuszami zajęć. Kolejnym krokiem milowym był udział w szkoleniach dla nauczycieli, prowadzonych w ramach programu przez ekspertów filmoznawstwa, dzięki którym zwiększyłam zasób wiedzy o historii filmu i filmowych środkach wyrazu oraz nauczyłam się krytycznego podejścia do sztuki filmowej. To dodało mi odwagi, aby skorzystać z tych zasobów w pracy z uczniami. Największe przełożenie znalazło to w pracy jako wychowawcy klasy, stając się punktem wyjścia do dyskusji o problemach i marzeniach młodych ludzi. Dzieło filmowe nierzadko pomagało mi w sytuacjach tzw. trudnych wychowawczo, gdyż w nieinwazyjny sposób otwierało uczniów na dialog o sprawach trudnych w ich życiu i motywowało do samodzielnego myślenia. Dzięki pozyskanym w ramach edukacji filmowej umiejętnościom formalnym i technicznym mogłam wpleść elementy sztuki filmowej w zajęcia lekcyjne, np. poprzez realizację wraz z uczniami krótkich filmów w języku obcym. Z perspektywy czasu program oceniam jako bardzo dobrze dostosowany do

4. <http://filmotekaszkolna.pl/o-nas/o-filMOTECE-szkolnej>, [dostęp 17.08.2018].

potrzeb nauczycieli, oferujący zarówno wiedzę (szkolenia, materiały filmoznawcze) oraz narzędzia dydaktyczne i metodyczne (gotowe scenariusze zajęć, materiały edukacyjne), jak i możliwość stałego rozwijania własnych kompetencji oraz pomoc w efektywnym wspieraniu samodzielnej twórczości filmowej uczniów (warsztaty filmowe i filmoznawcze, konferencje, konkursy filmowe). Nie ulega wątpliwości, że bardzo ważnym elementem i czynnikiem sukcesu tego programu od samego początku byli niezwykle nauczyciele praktycy – pasjonaci edukacji i sztuki filmowej.

Kolejną inicjatywą z obszaru edukacji kulturowej, którą oceniam bardzo wysoko jest program Narodowego Centrum Kultury „Bardzo Młoda Kultura”, szczególnie w projekcie operatorokultury.pl, realizowanym w województwie śląskim przez Regionalny Instytut Kultury w Katowicach. Również w tym projekcie ogromną rolę odegrali wszechstronnie zaangażowani pasjonaci – nauczyciele, animatorzy i edukatorzy kultury. Elementami projektu, które w mojej i pozostałych uczestników opinii wniosły największą wartość do praktyki zawodowej nauczycieli były: bezpośredni kontakt ze specjalistami edukacji kulturowej, wsparcie szkoleniowe i finansowe dla partnerstw nauczycieli i animatorów kultury oraz platforma wymiany doświadczeń i promocji dobrych praktyk. Wiedza i umiejętności pozyskane przez beneficjentów projektu przyczyniły się bowiem do otwarcia ich szkół na możliwość bardziej zaangażowanej współpracy z sektorem kultury. Natomiast wartością dodaną aktywności kulturalnej nauczycieli i ich uczniów była zmiana w jakości nauczania i uczenia się w szkole – bardziej kreatywnego, stawiającego na większą samodzielność ucznia i partnerskie relacje w środowisku szkolnym.

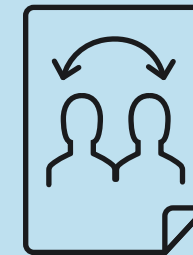
Jako nauczyciela-konsultanta szczególnie cieszy mnie zaangażowanie do współpracy w tym projekcie placówek doskonalenia nauczycieli – instytucji, których głównym zadaniem jest wspieranie nauczycieli w rozwijaniu kompetencji zawodowych oraz wspomaganie szkół i placówek oświatowych w celu poprawy jakości ich pracy⁵. Jestem przekonana, że aktywny udział w projekcie dodał odwagi wielu pracownikom placówek doskonalenia do tego, aby różne formy edukacji kulturowej traktować jako istotne narzędzie wsparcia szkół. Przekonał również wielu dyrektorów placówek oświatowych o tym, że uczestnictwo w kulturze może być równie ważne jak realizacja podstawy programowej.

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie, w którym pracuję, od lat wspiera twórcze działania podejmowane w szkołach, np. poprzez organizację Forum Edukacji Twórczej i warsztatów kreatywności artystycznej, wystaw prac uczniów i nauczycieli czy upowszechnianie przykładów dobrej praktyki edukacyjnej. Ważnym aspektem działalności Ośrodka w tym obszarze jest wspieranie idei otwartych zasobów edukacyjnych. Przede wszystkim w zakresie doskonalenia umiejętności metodycznych nauczycieli w wykorzystaniu takich zasobów w procesie edukacyjnym, tj. efektywnego wyszukiwania zasobów i zastosowania ich podczas zajęć z uczniami. Staramy się również wspierać nauczycieli w tworzeniu autorskich materiałów

5. Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. z 2016 r. poz. 1591).

dydaktycznych i w dzieleniu się własną twórczością z wykorzystaniem nowoczesnych środków przekazu.

Rosnąca liczba uczestników szkoleń – dotyczących metodyki pracy z zasobami dostępnymi w internecie oraz kreatywnych metod uczenia się i nauczania – daje nam pewność, że grupa nauczycieli-twórców jest coraz większa i silniejsza. Nauczyciele częściej manifestują potrzebę twórczej ekspresji, żeby zerwać z rutyną podczas zajęć szkolnych. Coraz mniej skupiają się – trochę wbrew uwarunkowaniom polskiego systemu edukacji – jedynie na realizacji podstawy programowej swojego przedmiotu oraz wysokich wynikach uczniów z testów i egzaminów. Częściej i wyraźniej dostrzegają potrzebę ciągłego doskonalenia swoich umiejętności, nie tylko w zakresie dydaktyki i metodyki przedmiotu czy umiejętności wychowawczych. Tym bardziej, że aktualne trendy w edukacji mocno podkreślają kreatywność, samodzielność i nieszablonowość myślenia, otwartość na zmiany, ciągłe poszukiwanie nowych rozwiązań i eksperymentowanie jako kluczowe składniki sukcesu edukacyjnego. Dlatego niewątpliwie warto wplatać treści artystyczne i kulturalne w proces edukacyjny. Nic tak nie sprzyja improwizacji i aktywności twórczej zarówno uczniów, jak ich nauczycieli. ◀



IWONA WILK

Rodzic jako partner w procesie edukacji kulturalnej

Tylko partnerska – pełna szacunku – postawa wobec rodzica będzie właściwa w budowaniu dobrych relacji, zaś te niezbędne są do prawidłowego toku wychowawczego dziecka.



Iwona Wilk artysta plastyk, absolwentka Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie Wydziału Grafiki w Katowicach. Wieloletni pedagog Liceum Plastycznego w Dąbrowie Górniczej. Swoją pracę edukacyjną z dziećmi i młodzieżą połączyła z własną pracą twórczą, a także z pracą menedżerską jako dyrektora Młodzieżowego Ośrodka Pracy Twórczej w Dąbrowie Górniczej..

Autorka licznych wystaw w kraju i zagranicą (Szwajcaria, Norwegia, Czechy, Niemcy, Indie), a także inicjatorka i koordynatorka projektów edukacyjno-kulturalnych na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym, np. COMENIUS REGIO „Międzynarodowa Artystyczna Akademia Multimedialna” czy „Mistrzowskie drogi, uczniowskie ścieżki” (projekt polsko-ukraiński). Autorka licznych publikacji w czasopismach naukowych CEMEA Paryż-Francja, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, „Wychowanie przez sztukę”. Za swoją pracę artystyczną i dydaktyczną została uhonorowana Nagrodą Ministra Edukacji Narodowej, Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej, Kuratora Oświaty oraz otrzymała liczne nagrody za osiągnięcia w dziedzinie twórczości artystycznej, upowszechniania i ochrony kultury miasta Dąbrowa Górnicza.

Edukacja człowieka rozpoczyna się od narodzenia i trwa nieprzerwanie przez całe życie. O jej kształcie i efektach decydują w pierwszej kolejności rodzice. Potem jest ona uzupełniana w przedszkolu, szkole, kształtowana przez zdarzenia losowe i uczestnictwo w życiu społecznym.

Praktyka pokazuje, że aktywny i świadomy udział rodziców w procesie edukacji jest niezbędny do prawidłowego funkcjonowania szkoły. Nie ulega wątpliwości, że szkoła przygotowuje uczniów do dorosłego życia na wiele sposobów, dlatego tak istotna jest rola, jaką odgrywają rodzice w budowaniu sprzyjającej wszechstronnemu rozwojowi dziecka atmosfery. Nie dziwi też fakt, że przed współczesną szkołą stawia się zadanie wzmocnienia rzeczywistej obecności rodziców w systemie edukacji. Najlepszą drogą ku temu zdaje się być budowanie partnerstwa poprzez włączanie rodziców w działania wychowawcze i edukacyjne. Bez ich realnej pomocy placówki oświatowe pozbawione są cennego wsparcia na ścieżce nauki i kształtowania kompetencji kulturowych.

Rodzice posiadają ustawową odrębność i niezależność od dyrekcji placówek oświatowych oraz grona pedagogicznego. Ich możliwości zostały określone w taki sposób, aby wzmocnić pozycję rodzica w polskiej szkole i potraktować tę grupę jako partnera w rozwiązywaniu ewentualnych problemów.

Rodzice mają prawo: występować do dyrektora i innych organów szkoły, organu prowadzącego szkołę oraz organu sprawującego nadzór pedagogiczny z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły; mogą – w porozumieniu z radą pedagogiczną – uchwalać program wychowawczy szkoły, realizowany przez nauczycieli; mają bezpośredni wpływ na uchwalanie – znów, w porozumieniu z radą pedagogiczną – programu profilaktyki, dostosowanego do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska; mają prawo opiniować program i harmonogram poprawy efektywności kształcenia lub wychowania w szkole oraz opiniować projekt planu finansowego szkoły, składanego przez dyrektora placówki. Sami są wyposażeni w narzędzia, by gromadzić fundusze z dobrowolnych składek rodziców oraz innych źródeł. Przedstawiciele grona rodziców mogą brać udział w komisji konkursowej powołanej w celu wyboru dyrektora, opiniować działalność prowadzoną w szkole przez stowarzyszenia i inne organizacje.

Wszystko, co opisane powyżej gwarantuje rodzicom art. 54 Ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425). Karta Nauczyciela z kolei daje im

przywilej wnioskowania o ocenę pracy nauczyciela i przedstawienie opinii na temat oceny jego dorobku zawodowego. Mają ponadto możliwość opiniowania projektu dodatkowych dni wolnych od zajęć dydaktyczno-wychowawczych.

Realny wpływ rodzica na działania podjęte w szkole przyczynić się może do poprawy atmosfery w placówce oświatowej – to raz, po drugie zaś może stać się przyczynkiem do podniesienia świadomości rodziców. Z tej perspektywy partnerstwo z gronem pedagogicznym w procesie edukacji staje się nieocenione.

Nader cennym partnerem w procesie edukacji kulturowej (i nie tylko) jest ten rodzic, *który ceni edukację i wiedzę, która jego zdaniem jest w stanie pomnożyć dobrobyt (wartości typu mieć) i dobrostan (wartości typu być) człowieka*¹. To właśnie on dużo czasu poświęca dziecku, poszerza własną wiedzę psychologiczną i pedagogiczną, dba o jakość kontaktów z dzieckiem, aktywnie organizuje jego czas, świadomie dokonując wyboru przedszkola, szkoły, zajęć pozaszkolnych, rozwija twórczą wyobraźnię dziecka i inwestuje w jego edukację. Dziecko jest aktywnie wspierane przez rodzinę w każdym momencie swojego rozwoju.

Wyróżnia się też typ rodzica, który docenia jedynie wartość edukacji. Jest to rodzic zapracowany, któremu brakuje czasu, umiejętności lub chęci, aby osobiście dbać o edukację własnego dziecka, stąd ciężar wychowania przerzuca na innych: opiekunki, dziadków, przedszkole, szkołę. Jego odpowiedzialność ogranicza się do wyboru przedszkola i (czasem) finansowego wsparcia placówki. Ten typ rodzica nie jest dobrym partnerem w edukacji kulturowej.

Rodzic, który nie widzi dla swojego dziecka perspektyw rozwoju boryka się zazwyczaj z trudami życia codziennego: brakiem pracy lub groźbą jej utraty, niestabilnymi dochodami czy niedostatecznym wykształceniem. Mimo miłości rodzic taki nie potrafi należycie wspierać swoich pociech, przez co także nie sprawdza się w swojej roli w procesie edukacji.

Praktyka przedszkolna pokazuje, że większość rodziców w stopniu niedostatecznym wspiera dziecko w procesie rozwoju i wychowania. Trudno przyjąć też tezę, że swe starania koncentrują oni na edukacji kulturowej. Efektem tego jest, między innymi, wzrost patologii. Zbyt dużo dzieci w grupach przedszkolnych charakteryzuje się niedostosowaniem emocjonalnym do bycia w grupie rówieśniczej, nadpobudliwością czy zachowaniami agresywnymi.

Ważnym elementem w charakterystyce rodzica jako partnera w procesie edukacji kulturowej są jego kompetencje kulturowe, które określają predyspozycje człowieka do uczestnictwa w kulturze, a także sposób posługiwania się wiedzą i umiejętnościami; umożliwiają także rozumienie treści danej kultury, posługiwanie się nimi oraz ich modyfikowanie. Nabywanie kompetencji kulturowych nie odbywa się wyłącznie na drodze świadomej nauki, ale również poprzez obcowanie z różnymi wzorami zachowań i ich naśladownictwem².

Te kompetencje wymagają znajomości lokalnych i ponadlokalnych (narodowych, europejskich i ogólnoświatowych) kultur i sposobów ich ekspresji, w tym: języków, dziedzictwa i tradycji oraz produktów kulturowych, a także rozumienia, w jaki sposób ekspresje te mogą wpływać na siebie wzajemnie i na

1. zob. <https://omep.org.pl/rodzice-w-edukacji-dziecka/>, [dostęp 14.09.2018].

2. zob. B. Kietlińska, B. Fatyga, *Słownik teorii żywej kultury*, <http://ozkultura.pl/wpis/962/5>, [dostęp 14.09.2018].

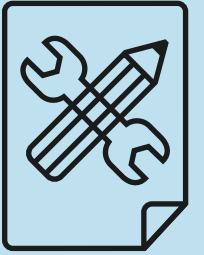
kreatywność ludzi. Obejmuje to rozumienie różnych sposobów przekazywania idei między twórcą, uczestnikiem i publicznością w piśmiennictwie, teatrze, grach i rytuałach, tańcu, filmie, sztuce i wzornictwie, muzyce i architekturze, a także w formach hybrydowych. Wymaga to rozumienia własnej tożsamości twórczej w świecie różnorodności kulturowej oraz tego, jak sztuka i inne formy kulturalne mogą być sposobem zarówno postrzegania, jak i kształtowania świata.

Uczestniczenie w kulturze to proces bardzo szeroki. Istotna z tego punktu widzenia wydaje się kultura instytucjonalna w jej specyficznym wymiarze – uczestnictwa dziecka w dodatkowych, pozalekcyjnych zajęciach edukacyjnych, przede wszystkim artystycznych, jakie adresowane są do dąbrowskich dzieci i młodzieży przez Młodzieżowy Ośrodek Pracy Twórczej (MOPT). Interesująca jest także zależność między uczestnictwem w edukacji kulturowej dzieci a kompetencjami kulturowymi ich rodziców. W rozważaniach nad tym problemem warto szukać odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu rodzic jest lub może stać się partnerem w procesie takiej edukacji.

Doskonałym polem, na którym można przeprowadzić badania, a których celem byłoby wyjaśnienie powyższej kwestii, jest MOPT. Jako placówka wychowania pozaszkolnego pełni bardzo ważną rolę w lokalnym środowisku. Jego kulturotwórczy charakter stwarza dzieciom i młodzieży możliwość odkrywania oraz rozwijania zainteresowań i pasji.

Misją MOPT jest współdziałanie wszystkich osób w zakresie doprowadzenia wychowanka do rozwoju określonego przez standardy edukacyjne placówki, wskazane w jej wizji. Rozwój jakościowy działań wychowawczych osiąga się tutaj za pomocą, między innymi, ścisłej współpracy ze środowiskiem rodzinnym dziecka (motywowanie rodziców do współpracy i korzystania z pomocy w rozwiązywaniu problemów wychowawczych poprzez odwoływanie do ważnych dla nich wartości, takich jak: potrzeba wsparcia, miłość do dziecka, odpowiedzialność za dziecko, satysfakcja z rodzicielstwa, potrzeba rozwoju w roli rodzica, świadomość problemów i zagrożeń). Tylko partnerska – pełna szacunku – postawa wobec rodzica będzie właściwa w budowaniu dobrych relacji, zaś te niezbędne są do prawidłowego toku wychowawczego dziecka.

Rodzice wychowanków MOPT, z punktu widzenia ich zaangażowania, to ten typ opiekuna, który ceni edukację i wiedzę, gdyż te, ich zdaniem, są w stanie pomnożyć dobrobyt i dobrostan człowieka. To oni dokonują wyboru zajęć pozalekcyjnych, poświęcają czas i pieniądze (dowóz dziecka do placówki, oczekiwanie na zakończenie zajęć), inwestując tym samym we wszechstronny rozwój młodego człowieka. ◀



DR AGATA CABAŁA, KATARZYNA MICHALSKA

Podstawa programowa kształcenia ogólnego w pracy animatora

Animatorze! Najważniejszy jest pomysł na zajęcia, który ma zainteresować nauczyciela. W propozycji zajęć pamiętaj o tym, że instytucja kultury to nie druga szkoła, więc postaraj się zaproponować takie formy aktywności, które w szkole są rzadkie, a wartościowe edukacyjnie.



Agata Cabała doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pracuje w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej i Pedeutologii na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Z ramienia Wydziału Uniwersytetu – koordynator współpracy z Muzeum Śląskim w Katowicach i Regionalnym Instytutem Kultury w Katowicach. Pomysłodawczyni i prowadząca przedmioty fakultatywne dla studentów pedagogiki z zakresu edukacji pozaszkolnej, m.in.: „Edukacja muzealna dziecka”, „Uczenie się poza ławką szkolną”. Koordynator ds. oświaty w programie „Bardzo Młoda Kultura 2016–2018” w województwie śląskim. Badawczo interesuje się systemowymi rozwiązaniami dla łączenia edukacji szkolnej z pozaszkolną.



Katarzyna Michalska absolwentka Filologii polskiej Uniwersytetu Śląskiego oraz Studiów Podyplomowych Praktycznej Edukacji Filmowej stArt! w Warszawskiej Szkole Filmowej. Nauczycielka języka polskiego i współtwórczyni projektu Klasy Aktywności Twórczej realizowanego w Gimnazjum nr 1 w Bytomiu. Liderka edukacji medialnej ogólnopolskiego programu „Włącz się. Młodzi i media” oraz „Włącz krytyczne myślenie” CEO. Trenerka w międzynarodowych programach „Mind Over Media” (CEO) oraz „App Your School – Digital Atelier” (Fundacja Nowoczesna Polska). Ekspertka w ogólnopolskim programie „Bardzo Młoda Kultura 2016–2018” Narodowego Centrum Kultury. W latach 2017 i 2018 członkini zespołu sterującego ds. programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego pn. „Edukacja kulturalna”. Finalistka Nagrody im. I. Sendlerowej „Za naprawianie świata” dla „nauczycieli i nauczycielek, którzy uczą i wychowują w duchu dialogu, tolerancji oraz poszanowania dla innych” (2017 r.). Autorka publikacji i scenariuszy dla nauczycieli z zakresu edukacji kulturowej, medialnej i filmowej oraz licznych wystąpień podczas ogólnopolskich i międzynarodowych konferencji. Doktorantka na Wydziale Etnologii i Nauki o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach .

Zaproponowany tekst ma charakter pragmatyczny. Zależy nam jednak na dwóch ustaleniach teoretycznych, które stanowią podstawę dla zaproponowanych rozwiązań praktycznych.

Założenie pierwsze.

Przyjmujemy za Knudem Illerisem, że uczenie się jest procesem holistycznym, który obejmuje trzy równoległe i powiązane ze sobą wymiary: poznawczy, emocjonalny i społeczny¹. Uczenie się, myślenie i wiedza konstytuują się w interakcjach, jakie nieustannie zachodzą pomiędzy działającymi ludźmi, i w sposób niezbywalny naznaczone są emocjami. Wydaje się to stwierdzenie oczywiste, nie było jednak takim w analizach pedagogiczno-psychologicznych teorii uczenia się, ukierunkowanych bardzo jednokierunkowo na analizy procesów poznawczych. Uwagi te są o tyle istotne, że dwa pomijane w analizach aspekty uczenia się – społeczny i emocjonalny – widoczne są bardzo wyraźnie w obszarze aktywności szkolnej uczniów, powiązanej z instytucjami kultury, a te nas interesują.

Założenie drugie.

Przyjmujemy za Wojciechem Kojsem, że uczymy się bazując na czterech rodzajach treści kształcenia:

1. Treści otaczającej człowieka i postrzeganej przez niego rzeczywistości przyrodniczej i społecznej (treść odbierana zmysłami);
2. Treści w postaci wiedzy, zawarte w systemach znakowych, w tekstach mówionych i pisanych;
3. Treści przyswojone przez człowieka, a pochodzące z bezpośrednich kontaktów z otaczającą człowieka rzeczywistością oraz z poznania znakowego (obrazy, teksty);
4. Treści wytworzone przez człowieka, a powstałe w toku poznawania samego siebie².

Rozróżnienie to jest o tyle istotne, że wskazuje na ważne dla naszych analiz ustalenie badawcze: uczymy się nie tylko z podręczników. Wiedza zawarta w tekstach podręcznika to tylko jeden z rodzajów treści kształcenia. Równie ważne są te informacje, które uczeń poznaje w bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością przyrodniczą, społeczną, kulturową. Będąc poza przestrzenią

1. K. Illeris: *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław 2006.

2. W. Kojś: *Treści kształcenia-stare i nowe problemy*. W: *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T.M. Zimny. Kielce 1999, s. 103.

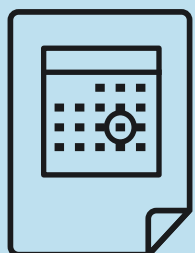
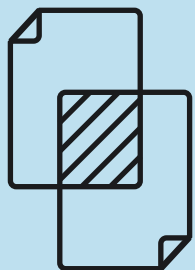
klasy, szkoły, przebywając w instytucji kultury, uczeń zapoznaje się z treściami kształcenia, które przyczyniają się do realizacji założeń edukacji szkolnej.

Prezentowany tekst jest w dużej mierze efektem spotkania badawczego, które miało miejsce w Regionalnym Instytucie Kultury w Katowicach w sierpniu 2018 roku w ramach realizacji programu operatorokultury.pl w województwie śląskim. W spotkaniu brali udział: Agnieszka Foryś, Anna Grzelak, Patrycja Hładoń, Maciej Zygmunt oraz autorki tego opracowania.

Odniesienia praktyczne

1. Animatorze, świat zawodowy animatora i nauczyciela to dwa różne światy. Różnicują się one na wielu płaszczyznach. Najważniejszą jednak jest stopień sformalizowania działań edukacyjnych, podejmowanych w szkole i instytucji kultury. Każdy rodzaj podjętego w szkole działania musi znaleźć swoje odniesienie do obowiązujących założeń dydaktycznych i wychowawczych. Część z nich, jak podstawa programowa kształcenia ogólnego, to ustalenia ogólnopolskie, obowiązujące w niepodlegającej zmianie formule zapisu; część z nich natomiast, jak szkolny program wychowawczy czy szkolny program profilaktyczny, choć oparte na preambule podstawy programowej, formułowane są jako dokumenty wewnątrzszkolne, co oznacza, że tworzone są przez zespół nauczycieli w odniesieniu do potrzeb i założeń danej szkoły. W praktyce oznacza to, że nauczyciel, podejmując decyzję o zaproszeniu uczniów np. do kina na określony film, musi ww. dokumentach odnaleźć sformułowania, będące uzasadnieniem wyboru tego rodzaju aktywności, a także tematyki wybranego filmu. Aktywność pozaszkolna realizowana przez nauczyciela powinna uzupełniać czy też doskonalić obowiązujące w szkole obszary działań dydaktycznych lub wychowawczych.

2. Animatorze, szkoła jest instytucją wysoce sformalizowaną. Każda pracuje według kalendarza określonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (wakacje, ferie i in.). Układ zajęć, plany lekcji, działania dyrekcji i/lub nauczycieli podlegają kontroli Kuratorium Oświaty. Chcąc współpracować ze szkołą musisz mieć świadomość, że należy wpisać się w te formalne, niejednokrotnie narzucone przez zewnątrz ograny kontroli, wymogi. Kalendarz roku szkolnego jest ruchomy i co roku można go znaleźć pod koniec sierpnia na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej: www.men.gov.pl Planując działania adresowane do danej grupy wiekowej trzeba wziąć pod uwagę terminy wszelkich form egzaminów. Wiele szkół proponuje niższym klasom wyjście np. do kina (dlaczego nie skorzystać z oferty innych instytucji czy organizacji kultury?) podczas egzaminów próbnych, aby zapewnić komfort pracy zdającym – warto rozpoznać się w sytuacji w swojej okolicy. Dla nauczycieli trudnymi terminami są dni poprzedzające zakończenia semestrów (odbywają się wtedy konferencje



www.men.gov.pl

klasyfikacyjne i plenarne), kiedy dokonuje się podsumowań etapów pracy, co związane jest z rozbudowaną sprawozdawczością; to czas intensywnej, choć niewidocznej dla ucznia czy rodzica, pracy nauczyciela.

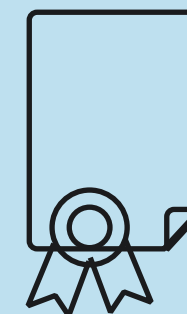
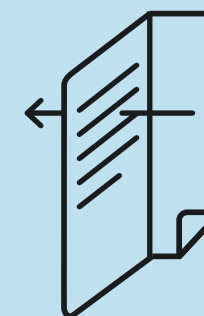
3. Animatorze, podstawa programowa w sposób zasadniczy wyznacza pracę nauczyciela. Chcąc współpracować z nauczycielem, dobrze jest uwzględnić ją w swoich propozycjach zajęć kierowanych do placówek oświatowych. Nie należy jednak kierować się najprostszym kluczem: wystawa w muzeum=plastyka. Praktyka pokazuje, że z ofert instytucji kultury najczęściej korzystają nauczyciele języka polskiego, rzadziej natomiast przedmiotów artystycznych. Dla animatora najważniejsze, bo dotyczące wszystkich nauczycieli bez względu na specjalizację, są zapisy znajdujące się w preambule podstawy programowej kształcenia ogólnego. Zapis obowiązującej podstawy programowej zawsze można znaleźć na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej: www.men.gov.pl, ale można również szukać jej z komentarzami (co znacznie ułatwia zrozumienie tego dokumentu) na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji: www.ore.edu.pl lub na stronach wydawnictw podręczników, gdzie łatwiej odnaleźć zapisy dotyczące wybranego przedmiotu. Warto pamiętać, że bardzo często w instytucjach kultury organizowane są wydarzenia, pozwalające na uzupełnienie realizacji programowej przedmiotów ścisłych – przyrody, fizyki, geografii, ale też wiedzy o społeczeństwie. Niezwykle istotny jest, znajdujący się w preambule, zapis dotyczący metody projektowej oraz rozwijania kreatywności – oferuje on bardzo dużo możliwości do podjęcia współpracy.

4. Animatorze, nauczyciele, chcąc zrealizować zajęcia poza terenem szkoły zobowiązani są przygotować pismo do dyrekcji, w którym uzasadniają celowość takiej formy realizacji zajęć. W uzasadnieniu powołują się w dużej mierze na zapisy podstawy programowej i jej realizację w czasie tej konkretnej wizyty edukacyjnej. Dokument nazywany Kartą wycieczki obowiązuje nauczyciela przy każdorazowym opuszczeniu budynku szkoły bez względu na to, na jaką odległość opuszcza się szkołę, np. w związku z wizytą w instytucji kultury. W Karcie wycieczki nauczyciel ma obowiązek wpisania tematów lekcji zrealizowanych poza terenem szkoły, a zatem odniesie się do wyżej wspomnianych dokumentów. Nie należy zapominać, że podczas wyjścia czy wycieczki są realizowane cele wychowawcze, a wśród nich powinien znaleźć się zapis dotyczący uczestnictwa w kulturze.

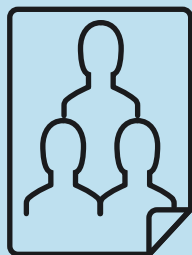
5. Animatorze, kieruj swoje propozycje zajęć do nauczycieli będących w trakcie realizacji awansu zawodowego. Chcąc realizować kolejne szczeble kariery zawodowej, nauczyciel (stażysta, kontraktowy, mianowany) ma obowiązek podjąć określone zapisem działania. Jeżeli motywacja



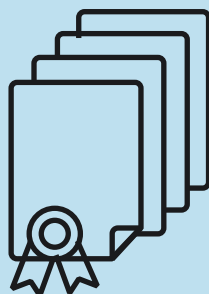
www.ore.edu.pl



wewnętrzna nie jest argumentem do przyjsia do instytucji kultury, z całą pewnością będzie nią taka propozycja aktywności, która wpisuje się w wymogi zewnętrznej oceny pracy nauczycielskiej. Informacje dotyczące kolejnych stopni awansu zawodowego można znaleźć na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji: www.ore.edu.pl w dokumencie zazwyczaj nazwanym „Awans zawodowy – krok po kroku”, zawierającym przydatne komentarze i konkretne przykłady.



6. **Animatorze, warto pamiętać również o doradcach metodycznych, którzy pracują w każdej gminie, a ich lista powinna znajdować się na oficjalnej stronie miasta/gminy w zakładce Wydziału Edukacji.** Obowiązkiem doradcy metodycznego jest wspieranie nauczycieli w ich rozwoju zawodowym, organizowanie spotkań i szkoleń. Doradca ma także obowiązek pozostać w kontakcie z dyrektorami i nauczycielami wszystkich placówek, dysponuje również wiedzą dotyczącą stopni awansu zawodowego pracujących na jego obszarze nauczycieli. Można postarać się o nawiązanie współpracy z nim i za jego pośrednictwem umówić spotkanie z nauczycielami danego przedmiotu. Ubiegający się o kolejny szczebel awansu zawodowego nauczyciel ma obowiązek planować swój rozwój w odniesieniu do potrzeb placówki, w której jest zatrudniony, a swoje zamiary zawrzeć w planie rozwoju, przedkładanym dyrektorowi. Składanie planów rozwoju odbywa się w ustalonych zewnętrznie terminach – warto je poznać i nawiązać współpracę (zwłaszcza długoterminową) przed ich złożeniem, aby nauczyciel mógł planowane działania wpisać w swój plan rozwoju. Takie działanie będzie gwarantem realizacji współpracy, na Ciebie nakłada także obowiązek wywiązania się z zobowiązań.



7. **Animatorze, nauczyciel w trakcie realizacji awansu zawodowego jest dla Ciebie podwójnie ważny:**
- podejmuje działania samokształceniowe, które musi dokumentować – kieruj więc propozycje zajęć, warsztatów bezpośrednio do tych nauczycieli;
 - jako nauczyciel przedmiotowy, wychowawca klasy, który dokumentuje swoją dobrą, oryginalną, ciekawą pracę z uczniami. Na wyższych stopniach awansu zawodowego (dyplomowany, profesor oświaty) jednym z wymogów jest tworzenie publikacji – możecie podjąć wspólne działania zmierzające do opublikowania efektów waszej współpracy czy scenariuszy działań dla nauczycieli i animatorów. Wojewódzkie czy regionalne ośrodki doskonalenia nauczycieli posiadają możliwość publikowania materiałów w czasopismach (zwykle kwartalnych), które są wydawnictwami bezpłatnymi, docierającymi do wszystkich szkół. Jako przykład niech posłuży katowickie „Forum Nauczycieli”, które można znaleźć także na stronie: www.womkat.edu.pl. Tą drogą przykład dobrej współpracy i wspólnego działania dotrze do większej grupy odbiorców i może stać się drogowskazem dla innych nauczycieli.



www.men.gov.pl

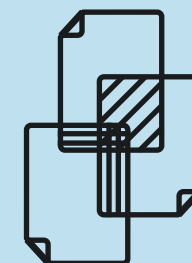
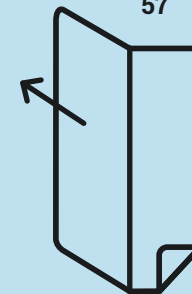
8. **Animatorze, kształcenie formalne może odbywać się także poza terenem szkoły.** Dlatego też w ofercie kierowanej do szkół pamiętaj o propozycjach dla nauczycieli przychodzących z uczniami do instytucji kultury w ramach zajęć szkolnych. Należy jednak pamiętać, że w takich zajęciach musi mieć szansę uczestniczenia cała klasa – zadbaj więc o organizację przestrzeni, która umożliwi pracę w ponad dwudziestoosobowej grupie. Nauczyciel otrzymuje zgodę na opuszczenie szkoły z nieliczną grupą uczniów (niestanowiącą pełnego składu klasy) w bardzo wyjątkowych sytuacjach (np. udział w konkursach). Należy również pamiętać, że w przypadku ofert komercyjnych nauczyciel może jedynie zaproponować udział uczniom, nie ma natomiast prawa obligować ich do uczestnictwa.

9. **Animatorze, jeżeli widzisz potrzebę powołania zespołu zajmującego się edukacją formalną (współpracą ze szkołami) – podejmij starania w tym kierunku!** Jeżeli nie uda Ci się to w aspekcie formalno-organizacyjnym, poproś o koleżeńską pomoc znanego Ci nauczyciela lub szukaj wsparcia konsultacyjnego u wspomnianego wyżej doradcy metodycznego. Tego rodzaju współpraca znacznie usprawni opracowanie propozycji zajęć kierowanych do szkół, a skorelowanych z podstawą programową.

10. **Realizacja programu „Bardzo Młoda Kultura” przyniosła wiele wyników badań, które określają bardzo praktyczne możliwości i korzyści łączenia edukacji szkolnej z pozaszkolną.** Dobrze jest zakomunikować, nawet bardzo hasłowo, np. z odesłaniem do konkretnej strony internetowej, o takich ustaleniach badawczych, które korespondują z Twoją propozycją współpracy ze szkołą. Warto odwiedzić strony: www.nck.pl [zakładka: dotacje i stypendia – dotacje – Bardzo Młoda Kultura], www.rik.katowice.pl i www.operatorokultury.pl czy też www.cpe.poznan.pl.

Jak komunikować swoją ofertę edukacyjną do szkół?

1. Formułując propozycje zajęć pamiętaj, że kierujesz ją nie do szkoły jako instytucji, ale do nauczyciela dokonującego wyboru ofert.
2. Komunikaty muszą być krótkie, czytelne, treściwe. Mogą być ujęte w punktach.
3. Wszelkie dane szczegółowe typu: eksperci, prowadzący zajęcia, programy edukacyjne, umieszczaj w linkach. Uwiarygodnisz tym samym ofertę, dasz dociekliwemu nauczycielowi możliwość szczegółowej analizy, oceny oferty zajęć. Uwaga! Tytuły naukowe ekspertów gwarantują wiedzę, ale nie muszą iść w parze z umiejętnościami pedagogicznymi. Dobierając prowadzących zajęcia czy wykłady zadbaj, aby były to osoby potrafiące się komunikować z określoną grupą wiekową odbiorców; sprawdź ich doświadczenie i kompetencje w tym obszarze.
4. Najważniejszy jest pomysł na zajęcia, który ma zainteresować nauczyciela. W propozycji zajęć pamiętaj o tym, że instytucja kultury to nie



www.nck.pl



www.rik.katowice.pl



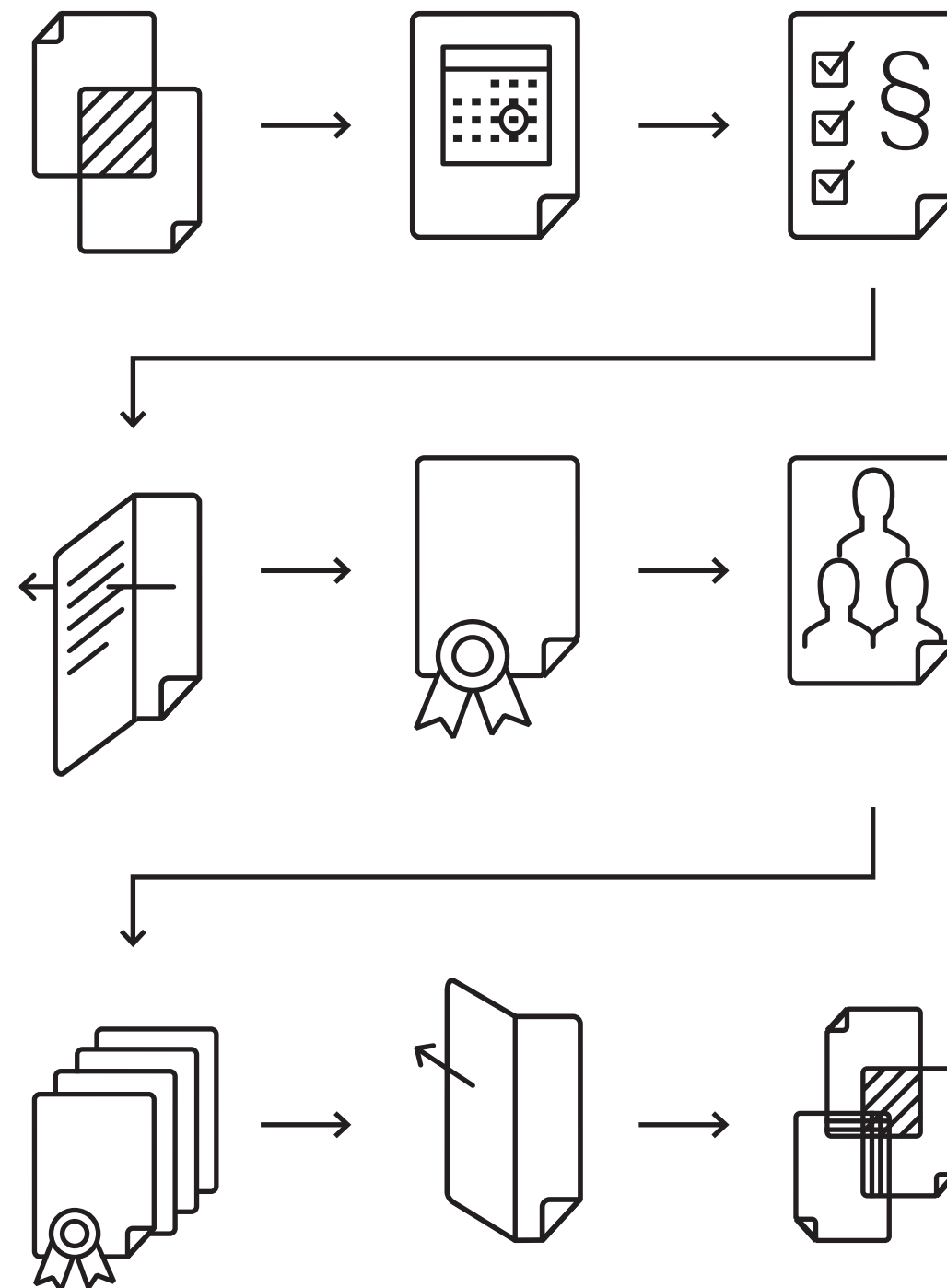
www.operatorokultury.pl



www.cpe.poznan.pl

druga szkoła, więc postaraj się zaproponować takie formy aktywności, które w szkole są rzadkie, a wartościowe edukacyjnie (np. praktyczne działania edukacyjne w galerii, praca z artefaktem: obrazem, filmem; spotkanie z ekspertem). Unikaj lub wręcz nie dopuszczaj do sytuacji, w której uczeń nadal uczestniczy w lekcji zmieniając jedynie pomieszczenie. Nie staraj się wejść w rolę nauczyciela! Pozostań animatorem i wykorzystaj potencjał własny oraz miejsca – wykorzystaj NIE-bycie szkołą. Pamiętaj, że najlepiej uczymy się poprzez działanie, na które w szkole zwykle jest zbyt mało czasu i przestrzeni.

5. Twoje działania nie muszą wpisywać się bezpośrednio w podstawę programową i nie musisz odwoływać się w swojej ofercie do jej zapisów. Możesz skupić się na wspomaganiu, uzupełnianiu, rozszerzaniu realizacji podstawy programowej. Jeżeli jednak chcesz to robić profesjonalnie, musisz znać te zapisy, aby świadomie komunikować o rozszerzaniu czy wspomaganiu realizacji konkretnych zapisów podstawy programowej. Ze względu na specyficzny język tego dokumentu warto poświęcić trochę czasu na nabycie umiejętności jego odczytania.
6. W propozycjach zajęć kierowanych do nauczycieli uwzględniaj specyfikę szkoły, klasy. Kieruj oferty do określonych szkół (licea, technika, szkoły zawodowe itd.), do określonych klas (humanistycznych, ścisłych itd.), klas integracyjnych, wskazując na zapisy podstawy programowej, które uwzględniają tę specyfikę.
7. Indywidualizuj propozycje zajęć do określonej klasy, jej tożsamości. W rozpoznaniu tej tożsamości skorzystaj z wiedzy nauczyciela. Rozwój osobowości uczniów to wasz wspólny cel działań. Aby tego dokonać – kontaktuj się z nauczycielami, z którymi zamierzasz współpracować, zapytaj o preferencje danej grupy, jej temperament, styl pracy. Zdobyta w ten sposób wiedza pozwoli Ci lepiej przygotować się do zajęć i uniknąć niepowodzeń wynikających z użycia niewłaściwej metody. Z drugiej strony proponuj nauczycielom nieszablonowe, nowatorskie rozwiązania. Wykorzystajcie efekt nowości i spróbujcie odkryć potencjał grupy, mogący ujawnić się w nowej sytuacji i w obliczu nietypowych wyzwań.
8. Propozycje zajęć kierowane przez instytucje i organizacje kultury do szkół muszą mieć wysoką jakość i być wartościowe. Nauczyciele nie tolerują „miałkości”, dlatego też powoływanie się na zapisy podstawy programowej ważne jest w ofertach kierowanych do szkół, ale za zapisem musi iść wysoka jakość proponowanych zajęć. Poczuj odpowiedzialność za proces kształcenia przyszłego odbiorcy kultury – Twoje zajęcia zachęcą go lub zniechęcą do zainteresowania instytucją/organizacją, którą reprezentujesz.
9. Pamiętaj o jeszcze jednej, ważnej zasadzie: opis propozycji przebiegu zajęć musi być zgodny z realnym przebiegiem zajęć. Nie proponuj warsztatu, jeśli zamierzasz przeprowadzić wykład. Nauczyciel „oszukany” nie wróci do instytucji/organizacji kultury i prawdopodobnie zrobi „złą prasę”, odstrasząc potencjalnych klientów. ◀



Wydawca:

Regionalny Instytut Kultury w Katowicach

Zespół projektowy:

Łukasz Dziuba
Hanna Kostrzewska
Krzysztof Kraus
Krzysztof Kulbicki
Aleksander Lysko
Małgorzata Mazur
Marta Rosół
Maciej Zygmunt

Autorzy:

Bogusław Dziadzia
Iwona Wilk
Katarzyna Wilk
Artur Madaliński
Agata Cabała
Katarzyna Michalska

Redaktor merytoryczny:

Maciej Zygmunt

Redaktorka:

Marta Rosół

Grafika i skład:

Katarzyna Wolny

Regionalny Instytut Kultury w Katowicach jest operatorem programu Narodowego Centrum Kultury „Bardzo Młoda Kultura 2016–2018”, realizując w województwie śląskim projekt operatorokultury.pl.

Regionalny Instytut Kultury w Katowicach
ul. Teatralna 4
40-003 Katowice
Katowice, 2018

www.rik.katowice.pl
www.operatorokultury.pl

ISBN: 978-83-952024-8-3



Regionalny Instytut Kultury
w Katowicach jest instytucją
kultury Samorządu
Województwa Śląskiego.

