

Sylwia Słowińska*

ZRÓŻNICOWANE OBLCZE EDUKACJI KULTURALNEJ PODEJMOWANEJ ODDOLNIE ZILUSTROWANE BADANIEM I KRYTYCZNYM KOMENTARZEM

Różnorodność ujęć edukacji kulturalnej – ustalenia teoretyczne i założenia badawcze

Edukacja kulturalna jest dziś jedną z podstawowych kategorii w dyskursie działalności kulturalnej w Polsce, a w ostatnich latach ożywieniu uległa dyskusja nad sposobem jej pojmowania. Zaistniała ona w rodzimej refleksji naukowej na początku lat 80. XX w. (zob. Wojnar 1980; 1986). Wcześniej w obszarze, w którym spotykała się kultura i edukacja, funkcjonowały takie terminy, jak: wychowanie estetyczne, wychowanie przez sztukę, praca kulturalna, praca kulturalno-oświatowa, upowszechnianie kultury. Łączyły się one z określonymi koncepcjami działalności kulturalnej i edukacyjnej. Wprowadzenie do dyskursu „edukacji kulturalnej” nie oznaczało więc jedynie nowej nazwy dla dobrze znanych praktyk, ale zapowiadało zmiany w myśleniu o działalności edukacyjnej związanej z kulturą. Zmiany te nasiliły się po 1989 r., gdy koncepcje upowszechniania kultury, pracy kulturalno-oświatowej uznano za nieprzystające do wymogów demokratyzującego się społeczeństwa i zdyskredytowane, gdyż w czasach PRL-u podporządkowane interesom socjalistycznego państwa. Po transformacji ustrojowej w dyskursie działalności kulturalnej dominować zaczęły koncepcje edukacji kulturalnej oraz animacji kultury/animacji społeczno-kulturalnej. W pedagogicznej refleksji nad edukacją kulturalną zapanował wielogłos. To znaczy, że funkcjonują rozmaite jej koncepcje, odnoszące się do różnych sposobów rozumienia kultury, a w konsekwencji wyznaczające edukacji kulturalnej odmienne zakresy i (częściowo) odmienne cele. Ważną rolę w rozwoju rodzimej refleksji nad edukacją kulturalną odegrały zatem stanowiska koncentrujące się głównie na sztuce i sferze zjawisk estetycznych, mające swoje korzenie jeszcze w rzeczywistości przedtransformacyjnej. Była to np. koncepcja edukacji estetycznej oparta na myśli Stefana Szumana (1962) oraz wielostronnego wychowania przez sztukę i do sztuki Ireny Wojnar (1990; 1995; 2000). Inne istotne podejścia, stworzone przez polskich pedagogów po 1989 r. to koncepcja edukacji kulturalnej w ujęciu personalistycznym (jako edukacji aksjologicznej) autorstwa Katarzyny Olbrycht (2000; 2002; 2004), przygotowania do

* **Sylwia Słowińska**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Animacji Kultury i Andragogiki, e-mail: s.slowinska@ips.uz.zgora.pl.

uczestnictwa w kulturze symbolicznej i wspomagania wielostronnego rozwoju osobowego człowieka w toku aktywności kulturalnej Dzierżymira Jankowskiego (2003; 2006). Ważne miejsce zajmuje też koncepcja Witolda Jakubowskiego, odwołującego się do antropologicznego pojmowania kultury i definiującego edukację kulturalną jako przygotowanie człowieka do krytycznego, samodzielnego i refleksyjnego poruszania się po szeroko rozumianej kulturze współczesnej oraz akcentującego potrzebę uwzględniania w edukacji kulturalnej kultury popularnej (2001; 2006). Wskazując na różnorodność stanowisk wobec edukacji kulturalnej, nie można pominąć wyraźnie zaznaczającego się w ostatnich latach w dyskusji poglądu o nieadekwatności kategorii „edukacji kulturalnej” i towarzyszącej temu propozycji zastąpienia jej „edukacją kulturową”, która wiązać by się miała z nowym myśleniem o tego rodzaju działaniach edukacyjnych (Kosińska 2014; Krajewski, Frąckowiak 2016). Według reprezentującego to stanowisko Marka Krajewskiego „edukacja kulturowa to nie tylko przygotowywanie do tworzenia i odbioru sztuki, ale raczej wyposażanie w kompetencje pozwalające na bycie w kulturze, korzystanie i współtworzenie jej zasobów, a tym samym pełnoprawne uczestnictwo w życiu zbiorowym” (Krajewski 2016). W tej propozycji, odwołującej się do szerokiej, niewartościującej definicji kultury, trudno jednak doszukać się na tyle odmiennego podejścia, żeby uzasadniało ono odrzucenie kategorii „edukacji kulturalnej”, a także związanych z nią koncepcji.

Żadne z wyżej wymienionych ujęć nie jest projektem edukacji kulturalnej dorosłych, ale wraz z upowszechnieniem się szerokiego sposobu pojmowania edukacji jako procesu całościowego dorośli pojawili się w tych koncepcjach jako jej uczestnicy i adresaci obok innych grup wiekowych. Jest to jedna z istotnych zmian w rozumieniu edukacji kulturalnej, jakie nastąpiły w ostatnim czasie. Inną ważną tendencją, dostrzegalną zarówno w myśleniu praktyków, jak i badaczy, jest rozszerzanie jej zakresu, w pewnych przypadkach aż do utożsamiania jej z uczestnictwem w kulturze w ogóle (zob. Krajewski, Schmidt 2014a; 2014b). To rozszerzanie wynika przede wszystkim z odchodzenia od wiązania jej jedynie ze światem zjawisk artystycznych czy artystyczno-intelektualnych i przyjmowaniem szerszego sposobu pojmowania kultury. Poza tym większość ujęć edukacji kulturalnej zawiera zawężający jej zakres czynnik wartościujący. Autorzy bowiem, definiując edukację kulturalną jako edukację do uczestnictwa w szerzej bądź węższej pojmowanej kulturze, i/lub poprzez to uczestnictwo wyraźnie wskazują pożądany, wartościowy jego rodzaj. Definicje te są wyrazem określonego sposobu myślenia o edukacji kulturalnej i jej celach, konkretnej koncepcji precyzującej, jaka edukacja kulturalna być powinna. Zawierają w sobie element normatywny i prospektywny, wyznaczają pewien ideał, wzór mający ukierunkowywać praktykę. Nie chodzi więc o „jakikolwiek” uczestnictwo w kulturze i świecie społecznym, ale najczęściej o konkretną, pożądaną z punktu widzenia rozwoju jednostki i społeczeństwa jakość

tego uczestnictwa: refleksyjne, świadome, krytyczne, twórcze, aktywne, samodzielne, zaangażowane, podmiotowe itd.

Te sposoby myślenia przydatne stają się w moich poszukiwaniach badawczych skoncentrowanych na edukacji kulturalnej na etapie analizy i interpretacji materiału empirycznego, natomiast dla wyznaczenia pola badań posłużyła mi szeroka, neutralna definicja edukacji kulturalnej, pozwalająca uchwycić różnorodne praktyki. Tak więc według przyjętego w niniejszym artykule stanowiska edukacja kulturalna to podejmowana intencjonalnie edukacja w kulturze, przez kulturę i do kultury. Odnosi się ona do takich sytuacji, gdy jednostka, uczestnicząc w kulturze, nabywa i rozwija różnorodne kompetencje i dyspozycje umożliwiające jej udział w kulturze (edukacja do kultury), ale także gdy uczestnictwo w kulturze, jej dobra i zjawiska stanowią w procesie edukacyjnym instrument ogólnego rozwoju jednostki. Aspekt edukacji przez kulturę (przez uczestnictwo w kulturze) polega zatem na kształtowaniu i wspieraniu rozwoju różnorodnych postaw, cech, dyspozycji, wiedzy, umiejętności człowieka znaczących dla niego nie tylko jako dla uczestnika kultury, ale w ogóle jako uczestnika świata społecznego. Ponadto w prezentowanym tu podejściu istotne jest rozróżnienie edukacji kulturalnej jako procesów podejmowanych świadomie i intencjonalnie od uczenia się w kontakcie z kulturą niezamierzonego, często nie w pełni uświadomianego. Nie wszystkie bowiem formy uczestnictwa w kulturze, pojmowanego jako wszelki kontakt z kulturą (Tyszka 1971; Golka 2008), stanowią formę edukacji kulturalnej, natomiast raczej zawsze tworzą przestrzeń szeroko rozumianego uczenia się. Zgodnie ze współczesnym stanowiskiem nauk o edukacji, każdej aktywności człowieka towarzyszą procesy uczenia się, często o charakterze spontanicznym, nieformalnym, incydentalnym, nie w pełni uświadomionym (Malewski 2010). Z tej perspektywy wszelkie sytuacje uczestnictwa w kulturze stanowią potencjalne sytuacje uczenia się.

Edukacja kulturalna realizowana bywa zarówno w ramach instytucjonalnych, jak i poza nimi. Tradycyjne podmioty oferujące edukację kulturalną to przede wszystkim instytucje kultury, zarówno wielodziedzinowe i wielofunkcyjne (domy, ośrodki i centra kultury, kluby), jak i tzw. instytucje jednodziedzinowe (muzea, galerie, teatry, filharmonie), a także placówki oświatowe (szkoły, młodzieżowe domy kultury). W ostatnich latach coraz większą rolę w organizacji edukacji kulturalnej dla różnych grup wiekowych odgrywają podmioty gospodarcze (prywatne instytucje kultury i edukacji) oraz sektor non profit (organizacje pozarządowe, grupy nieformalne, niezależni działacze).

Badania oddolnych inicjatyw kulturalnych¹ przeprowadzone w roku 2012 na terenie województwa lubuskiego pokazały, że edukacja kulturalna stanowi integralny element wielu z tych, podejmowanych poza ramami publicznych oraz komercyjnych

¹ Oddolne inicjatywy kulturalne pojmowane są tu jako forma aktywności kulturalnej, działania niekomercyjne, usytuowane poza ramami tradycyjnych instytucji, podejmowane planowo, niez-

instytucji kultury i oświaty, przedsięwzięć. Niniejszy tekst poświęcony został tej właśnie problematyce, a jego celem jest odpowiedź na pytanie, jaki kształt przybiera edukacja kulturalna w ramach objętych badaniem inicjatyw. Aby odpowiedzieć na postawione pytanie, dokonałam powtórnej analizy materiału empirycznego pozyskanego podczas projektu „Inicjatywy i ludzie w kulturze lubuskiej – nowe przestrzenie”, gdzie celem było zrozumienie oddolnych inicjatyw kulturalnych. Zgodnie z założeniami fenomenologii społecznej Alfreda Schütza, przyjętej jako filozoficzna podstawa badań, polegało to na rekonstrukcji znaczeń nadawanych inicjatywom przez ich realizatorów.

Materiał empiryczny pozyskany został przy zastosowaniu analizy danych zastanych, obserwacji oraz wywiadów pogłębionych. Poddane analizie dane dotyczą 16 oddolnych inicjatyw kulturalnych, podejmowanych przez niezależnych działaczy (5), grupy sformalizowane/stowarzyszenia (9) i grupy niesformalizowane (2). Wśród 16 oddolnych inicjatyw kulturalnych osiem ulokowanych było we wsiach, trzy w małym mieście, jedna w średnim mieście, a cztery w dużym. Wywiady przeprowadzone zostały z 32 realizatorami należącymi do centrum decyzyjno-organizacyjnego inicjatywy. W tym gronie znalazło się 23 mężczyzn, dziewięć kobiet, w wieku od 20 do 80 lat; 21 osób legitymowało się wyższym wykształceniem; cztery osoby były studentami; sześć miało wykształcenie średnie, a jedna zasadnicze zawodowe. Dziewięć osób było związanych zawodowo z działalnością kulturalną.

Objęte badaniami inicjatywy dotyczyły różnych dziedzin kultury i rozmaitej tematyki, zobrazowano to w tabeli 1.

Badania sensu inicjatyw oddolnych pokazały m.in., że podejścia realizatorów do działań (sposoby rozumienia inicjatyw) można ulokować na osi pomiędzy dwoma punktami: orientacją na cele indywidualne (jednostkowe, samorealizacyjne) oraz orientacją na cele ponadjednostkowe (społeczne). Także analizując naukowe ujęcia edukacji kulturalnej, można zauważyć, że część z nich w centrum sytuuje jednostkę i ukierunkowana jest na wspieranie indywidualnego rozwoju, część zaś łączy cele jednostkowe z ponadjednostkowymi, społecznymi. Pierwsze podejście właściwe jest koncepcjom koncentrującym się na przygotowaniu podmiotu do uczestnictwa w kulturze, lub szerzej wspieraniu jej osobowego potencjału oraz zdolności radzenia sobie w skomplikowanej współczesnej rzeczywistości kulturowej (np. koncepcje Jakubowskiego, Jankowskiego, Olbrycht). Z kolei drugie stanowisko ujawnia się w tych sposobach ujmowania edukacji kulturalnej, gdzie można odnaleźć kontynuację myśli Herberta Reada, który w wychowaniu przez sztukę widział sposób kształtowania zintegrowanego człowieka i przeciwdziałania kryzysowi współczesnej cywilizacji (Read 1976), czy Fryderyka Schillera, wyznaczającego jako cele wychowania estetycznego kształtowanie harmonij-

leżnie od ogólnych inspiracji, powstające w rezultacie dobrowolnego zrzeszania się ludzi w imię istotnych dla nich spraw.

Tabela 1. Zakres dziedzinowy inicjatyw i formy działań

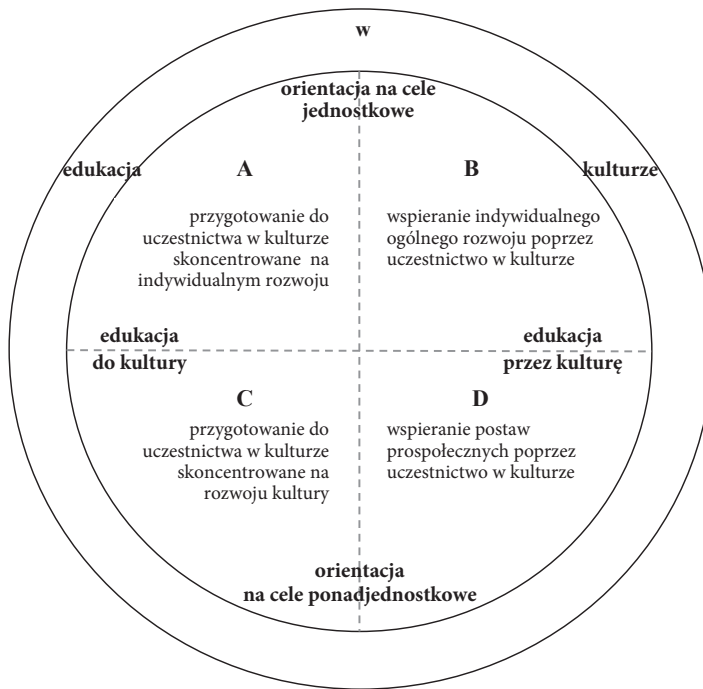
Zakres dziedziny/profil	Dziedzina/profil inicjatywy	Formy
Wąski sprofilowane	improvizacja sceniczna kabaret film	warsztaty, spektakle akcje charytatywne festiwale
Poszerzony sprofilowane	plastyka (plus in. dziedziny, np. dziedzictwo kulturowe, ekologia) sztuka, muzyka (plus in., np. kulinaria, zabawa, rękodzieło) sztuka współczesna (i in. np. teatr, film, muzyka)	warsztaty, plenery, wystawy, programy edukacyjne, imprezy, projekty
Szeroki sprofilowane tematycznie	kultura łemkowska kultura żydowska historia regionu, kultura lokalna, stosunki polsko-niemieckie kultura hip-hopowa	projekty edukacyjne, warsztaty, wyjazdy, imprezy, wydawnictwa, spotkania, prelekcje, kolekcje/zbiory
Szeroki częściowo sprofilowane	relacje społeczne, sztuka, muzyka, historia, lokalne dziedzictwo kulturowe; rozrywka relacje społeczne, lokalne dziedzictwo kulturowe edukacja, muzyka regionalizm, dziedzictwo kult., historia, fotografia, plastyka, muzyka łas, rzeźba, muzyka, zabawa, konsumpcja, praca, sport	warsztaty, wyjazdy, imprezy, plenery, wydawnictwa, spotkania, kursy, kolekcje/zbiory, wystawy, zespoły artystyczne
Szeroki niesprofilowane	kulinaria, zabawa, konsumpcja, muzyka, śpiew, taniec relacje społeczne, religia, poezja, muzyka, teatr, rekreacja	inscenizacje, imprezy (festiwal, festyn), kolonie

Źródło: opracowanie własne.

nej jednostki i tworzenie państwa równości oraz wolności politycznej (Schiller 1972; zob. też Słowińska 2006). Tak jest rozumiana edukacja kulturalna m.in. w koncepcji Ireny Wojnar czy w podejściu określanym jako „edukacja kulturowa”, w którym traktuje się ją jako przygotowanie do aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze oraz narzędzie budowania demokratycznego społeczeństwa (Krajewski, Frąckowiak 2016).

Przyjmując orientacje na cele jednostkowe i ponadjednostkowe oraz aspekty edukacji do kultury i przez kulturę jako kategorie analityczne, wypracowałam narzędzie do analizy materiału: schemat prezentujący cztery wymiary edukacji kulturalnej: Są to:

- A – edukacja do kultury zorientowana na cele jednostkowe, czyli przygotowanie jednostki do uczestnictwa w kulturze skoncentrowane na rozwoju indywidualnym;
- B – edukacja przez kulturę zorientowana na cele jednostkowe, czyli wspieranie indywidualnego ogólnego rozwoju jednostki poprzez uczestnictwo w kulturze;
- C – edukacja do kultury zorientowana na cele ponadjednostkowe, czyli przygotowanie jednostki do uczestnictwa w kulturze skoncentrowane na rozwoju kultury;
- D – edukacja przez kulturę zorientowana na cele ponadjednostkowe, czyli wspieranie postaw prospołecznych poprzez uczestnictwo w kulturze.



Rycina 1. Wymiary edukacji kulturalnej
Źródło: opracowanie własne.

Warianty edukacji kulturalnej podejmowanej oddolnie – wyniki badań

Analiza materiału empirycznego pozwoliła stwierdzić, że spośród 16 objętych badaniami inicjatyw edukacja kulturalna stanowi integralny element 14. Przy czym jej pozycja w ramach poszczególnych inicjatyw jest różnorodna: w części z nich jawi się ona jako element zasadniczy, w pozostałych jako dodatkowy. Charakteryzuje ją spora heterogeniczność, w przypadku bowiem konkretnych przedsięwzięć cztery wymienione na schemacie wymiary edukacji kulturalnej uzyskują różną wagę i w różnym stopniu są w nich obecne. Edukatorzy, mocniej koncentrując się na wybranych aspektach i orientacjach oraz łącząc je w różnych proporcjach i zestawieniach, sprawiają, że edukacja kulturalna prezentuje rozmaite warianty. W przypadku gdy edukacja kulturalna skoncentrowana jest wyłącznie na jednym wymiarze, przybiera kształt:

- edukacji do kultury zorientowanej na cele jednostkowe (A),
- edukacji do kultury zorientowanej na cele ponadjednostkowe (C),
- edukacji przez kulturę zorientowanej na cele ponadjednostkowe (D).

- Natomiast edukacja kulturalna zawierająca dwa wymiary i więcej to:
- edukacja do kultury i przez kulturę zorientowana na cele ponadjednostkowe (CD),
 - edukacja do kultury łącząca cele jednostkowe i ponadjednostkowe (AC),
 - edukacja przez kulturę i do kultury łącząca cele jednostkowe i ponadjednostkowe (ABCD).

Tabela 2. Wymiary edukacji kulturalnej w ramach objętych badaniem inicjatyw

Orientacja celów	Aspekty edukacji kulturalnej		
	do kultury	przez kulturę	do kultury i przez kulturę
Cele jednostkowe	A	–	–
Cele ponadjednostkowe	C	D	CD
Cele jednostkowe i ponadjednostkowe	AC	ABCD	

Źródło: opracowanie własne.

Edukację do kultury zorientowaną na cele jednostkowe (A) można uznać za podejście wąskie, gdyż zredukowane do przygotowania do uczestnictwa w kulturze, najczęściej w wybranej jej dziedzinie lub zjawisku. W ramach tak kreowanej edukacji występują też różne profile, w zależności od tego, w czym specjalizują się i co za istotne uznają realizatorzy/edukatorzy (jaki rodzaj kontaktu z kulturą, jaką dziedzinę). I tak oto komponentem objętych badaniem inicjatyw kulturalnych są po pierwsze przedsięwzięcia edukacyjne, które na celu mają oswojenie, zachęcenie i przysposobienie szerszej rzeszy ludzi do aktywnego oraz twórczego włączenia się do wydarzeń kulturalnych. Ideą jest tu wspieranie postawy aktywnego odbiorcy oferty kulturalnej, wyposażanie w podstawowe kompetencje, umożliwiające poruszanie się w świecie kultury i korzystania z jej dóbr:

[...] *przelamujemy bariery i uczymy takiego aktywnego udziału w kulturze, to jest trudne, bo nie ma takich nawyków w tej chwili.* (W18)²

[...] *przede wszystkim danie szansy ludziom, którzy naprawdę interesują się kulturą, sztuką, rozwijanie ich zainteresowań. Nie musi być to sam szczyt na samej górze, tylko przede wszystkim praca od podstaw.* (W28)

Poza tym w omawianym podejściu lokują się działania zorientowane na wspieranie konkretnego rodzaju uczestnictwa, mianowicie amatorskiej aktywności artystycznej. Edukacja kulturalna przybiera tu kształt przygotowania do uprawiania określonej dziedziny sztuki (edukacji artystycznej), rozwijania kompetencji i potencjału artystycznego osób, które chciałyby działać lub już działają twórczo na określonym polu:

² W18 – W oznacza wywiad, liczba – numer wywiadu.

Były warsztaty muzyczne, ale były też i fotograficzne [...]. Też są dwa kierunki, z jednej strony robimy to w formie „open”, czyli może przyjść każdy ze swoim sprzętem i po prostu wziąć w tym udział, nauczyć się czegoś. Ale są też ludzie, którzy przychodzą tutaj ze swoim port folio. Dajemy przestrzeń wystawienniczą i możliwość dzielenia się swoimi doświadczeniami [...]. (W18)

Niezależnie od tego, czy w danym przedsięwzięciu edukacyjnym akcent pada na wspieranie kompetencji do uczestniczenia w kulturze w ogóle, czy na rozwijaniu jedynie kompetencji do działań artystycznych, zawsze w centrum edukacji sytuuje się jednostka. Jej potrzeby i jej indywidualny rozwój stanowią tu punkt odniesienia. To, że w polu zainteresowania realizatorów/edukatorów znajduje się rozwój człowieka jako uczestnika kultury, dodatkowo zawęża zakres tego wariantu edukacji kulturalnej.

Edukacja do kultury zorientowana na cele ponadjednostkowe (C) w pewnym stopniu zbliża się do poprzedniego podejścia, gdyż jej zasadniczym założeniem jest rozwijanie kompetencji uczestnika kultury. Fundamentalna różnica wynika z orientacji celów: działania edukacyjne podejmowane są nie tyle w imię samego rozwoju jednostki, ile w imię dobra kultury, określonej jej dziedziny bądź zjawiska. Cele zatem sięgają poza horyzont indywidualnych korzyści rozwojowych uczestnika. Konkretnie przedsięwzięcia edukacyjne rzecz jasna kierowane są do jednostek i wspierają ich osobowy potencjał, ale praca z nimi podejmowana jest w trosce o ponadindywidualne dobro. I tak oto edukacja jednostek służyć ma rozwojowi kultury, jej wybranej dziedziny (np. sztuki współczesnej), umocnieniu jej/jego pozycji, zapewnieniu ciągłości, upowszechnieniu i spopularyzowaniu, zachowaniu pamięci:

[...] promować działania artystyczne, promować młodych ludzi, integrować siebie. No, starać się robić rzeczy nietypowe lub takie też rzeczy nawet, które gdzieś podpatrzyłem w innym mieście i sobie pomyślałem, że kurcze też bym chciał, żeby coś takiego działa się u nas. [...] wiele razy słyszałem o jakichś warsztatach designu, czy wystawach plakatu, czy wystawach nietypowych miejscach jak dworzec czy schron [...]. (W32)

Tego rodzaju działania edukacyjne polegają na rozwijaniu świadomości na dany temat, zapoznawaniu z określonymi zjawiskami, budzeniu zainteresowania nimi. Punktem odniesienia stają się tu zatem nie tyle potrzeby i zainteresowania uczestników, ile dana dziedzina czy zjawisko kultury, uznane przez realizatorów za szczególnie ważne, interesujące, wartościowe.

Edukacja przez kulturę zorientowana na cele ponadjednostkowe (D) jest wyrazem szeroko zakreślonego myślenia o edukacji kulturalnej. Decyduje o tym wykorzystanie uczestnictwa w kulturze jako instrumentu dokonywania zmian w sposobie myślenia i działania ludzi, a przez to przeobrażania rzeczywistości społecznej, najczęściej w skali mikro. Edukacja kulturalna angażuje się w tym przypadku w sprawy związane z dobrem wspólnym, podejmuje ważne społecznie tematy, włącza się w nurt bieżących

spraw i w rozwiązywanie określonych problemów, np. w działania na rzecz polskiego-niemieckiego pojednania, w dyskusję na temat interpretacji powojennych wysiedleń:

Zalutwić problem mieszkania w komuś zagrabionym domu. Myśmy ten problem tutaj znakomicie uporządkowali. Tu odbywały się przez dwadzieścia lat zjazdy Niemców, ten dom, Izba Regionalna, to również ich udział, finansowy, materialny. „Park drogowskazów” tu jest jakby odpowiedź na pytanie, jak historią interesować, to jest w plenerze, to jest historia, która jest na ulicy, leży na ulicy. Jak wprowadzać w problematykę. To, o czym mówię, to wszystko jest w tym parku. Wszystko tam tkwi w tych kamieniach. Tu zostały znalezione, te kamienie mówią o tych sprawach, o których ja tu opowiadam. (W15)

Edukacja staje się więc sposobem ingerowania w rzeczywistość społeczną. Tak pojęta edukacja kulturalna silnie sprofilowana prospołecznie właściwie mogłaby być określana mianem edukacji społeczno-kulturalnej lub socjokulturalnej.

Edukacja do kultury i przez kulturę zorientowana na cele ponadjednostkowe (CD) to wariant szerokiego ujęcia edukacji kulturalnej, gdyż zawierającego oba aspekty („do” i „przez”). Fundamentalne znaczenie dla jej kształtu ma orientacja na cele ponadindywidualne wynikające z silnej koncentracji na określonym „wycinku” kultury: pewnym obszarze, dziedzinie, zjawisku, szczególnie ważnym dla realizatorów. Co istotne, działanie na jego rzecz determinuje charakter nie tylko edukacji do kultury, ale i przez kulturę. Ujawnia się tu bowiem sytuacja, gdy zadaniem edukacji jest rozwijanie kompetencji uczestnika, by zapewnić trwanie, rozwój, popularność itd. określonej dziedziny/określonego zjawisku kultury, a jednocześnie wspieranie poprzez uczestnictwo w kulturze pewnych postaw, kompetencji, dyspozycji, poglądów istotnych z punktu widzenia demokratycznego społeczeństwa (czyli np. tolerancji wobec odmienności kulturowej), ale z perspektywy realizatorów w pierwszym rzędzie ważnych dla rozwoju i odbioru społecznego tej kultury/dziedziny/zjawiska:

Wszyscy po prostu chcemy, żeby to [hip-hop] działało dalej w Zielonej Górze, bo na tym nam najbardziej zależy, żeby była przekazana pałeczka, jak my się zestarzejemy, i poza tym żeby dzieciaki miały w ogóle coś do roboty [...]. (W10)
[...] zakładając stowarzyszenie chodziło nam o to, żeby zmienić mentalność ludzi dorosłych do hip-hopu. Hip-hop jest tylko formą do wyrażania naszych emocji – nie jest ani zły, ani dobry [...]. (W9)

W tym wariantcie zatem także pojawia się też powiązanie edukacji kulturalnej z kontekstem społecznym i element społecznego zaangażowania.

Edukacja do kultury zorientowana na cele jednostkowe i ponadjednostkowe (AC) to wariant, w którym zasadniczą rolę również odgrywa koncentracja na określonej, bliskiej realizatorom, dziedzinie kultury. Istotą działań edukacyjnych staje się przygotowanie do uczestniczenia w niej, a cele indywidualne – rozwój kompetencji jednostki jako uczestnika kultury – są harmonijnie powiązane z celami ponadindywidualnymi: działaniem na rzecz danej dziedziny/danego zjawiska kultury:

[...] *my chcemy popularyzować improwizację. Tutaj głównie nacisk mamy na improwizację i z osobami zdecydowanie początkującymi. Ich zapoznajemy. Oni dopiero, jakby, uczą się, łapią bakcyła, właśnie do dalszych realizacji, do dalszego samokształcenia.* (W3)

Mimo że w tym wariantcie skomponowane są dwa wymiary edukacji kulturalnej (AC), to ujawnia się tu wąskie jej ujęcie, skupione na danej dziedzinie/danym zjawisku kultury, uczestnictwie w nim i związanych z tym kompetencjach.

Edukacja przez kulturę i do kultury łącząca cele jednostkowe i ponadjednostkowe (ABCD) jest przykładem najszerszego ujęcia edukacji kulturalnej, w którym spotykają się wszystkie cztery jej wymiary. Dokonuje się tu przygotowanie jednostki do kontaktu z kulturą, by z jednej strony wspierać ją jako jej uczestnika, a z drugiej zapewnić kulturze rozwój, trwanie, pamięć. A jednocześnie uczestnictwo w kulturze potraktowane zostaje tu jako instrument szerokiego oddziaływania edukacyjnego, pozwalający wspierać różne sfery osobowości człowieka, przysposabiając go do funkcjonowania w świecie społecznym. Ponadto jest to także instrument wpływania na otaczającą rzeczywistość, w obszarach, które zdaniem edukatorów wymagają zmiany, a częstokroć naprawy.

[...] *chodzi o rozwój, o [...] pomoc w tworzeniu własnej osoby, w rozwijaniu się jakby takim duchowym i nie tylko. [...] prowadzę plenery, warsztaty takie artystyczne, artystyczno-pedagogiczne, ekologiczne, różne, różne. Zresztą, to wszystko się łączy, bo to wszystko się tak zazębia i ja nigdy [...] nie robię takich działań czysto tylko artystycznych, bo one muszą mieć jakiś tam sens jeszcze, prawda? I to się wiąże, idzie w innych kierunkach, rozwija się w różnych kierunkach. [...] Poza tym to są takie obszary, takie które nazywam, że to jest np. człowiek – przyroda, człowiek – środowisko, człowiek – człowiek np., takie relacje mnie zawsze interesują.* (W14)

Na są pracownie, galeria – taka mini, muzeum [...]. W każdym razie jest to świat, który odchodzi na naszych oczach, no i tak trochę chciałam zachęcić to młodsze pokolenie, żeby to jakoś... żeby gromadzić pewne rzeczy, pewne przedmioty, bo zmienia się ich forma i funkcja wielu [...] te przedmioty wykorzystujemy w różny sposób, bo też jako wiedza o przeszłości kultury [...]. (W14)

[...] *jak widzę jakiś problem, to staram się... [...] Jak jakaś jest potrzeba, nie wiem, coś się dzieje, to już jakiś powstaje pomysł, żeby temu, nie wiem, może nie zaradzić, bo to się na niektóre problemy (ze śmiechem) nie da zaradzić w ogóle, ale przynajmniej żeby go podjąć, żeby starać się zrozumieć, żeby umieć się jakoś do tego ustosunkować [...].* (W14)

W tym wariantcie edukacja zawierająca zarówno aspekt edukacji do kultury, jak i przez kulturę oraz godząca orientację na indywidualne cele samorealizacyjne jednostki z celami ponadindywidualnymi, prospołecznymi uzyskuje swą pełnię i ujawnia moc szerokiego oddziaływania, sięgającego poza sferę autotelicznego świata kultury symbolicznej.

* * *

Analizy materiału empirycznego pokazały, że edukacja kulturalna pojmowana jako edukacja w kulturze, do kultury i przez kulturę stanowi integralną część objętych ba-

daniami inicjatyw, a jej pozycja i kształt w ramach poszczególnych przedsięwzięć są bardzo zróżnicowane. Co istotne, zidentyfikowanych wymiarów edukacji kulturalnej (A, B, C, D) nie należy postrzegać jako alternatywne. Możliwa jest sytuacja, gdy wszystkie cztery występują w równowadze, a cele jednostkowe współgrają z ponadjednostkowymi. Pozwala to zatem uznać, że rozmaite warianty edukacji kulturalnej – wąskie oraz szerokie jej ujęcia, w praktyce dopełniają się, tworząc rozległą i heterogeniczną całość działań edukacyjnych związanych z kulturą. Niezależnie od tego, jaki konkretnie kształt przyjmują one w przypadku danego przedsięwzięcia, fakt, że podejmowane są poza ramami tradycyjnych oraz komercyjnych instytucji oświaty i kultury – „od dołu”, a więc w powiązaniu z potrzebami, zainteresowaniami, sytuacją życiową uczestników i ich kontekstem społecznym, przyczynia się do rozszerzania uczestnictwa w kulturze i upowszechnienia aktywności społeczno-kulturalnej oraz odgrywa istotną rolę w rozwijaniu i umacnianiu demokratycznego ładu. Edukacja kulturalna realizowana oddolnie wypełnia pewne luki, obszary niezagospodarowane i stanowi wyraz dochodzenia do głosu grup słabiej słyszalnych, nowych tematów i zjawisk społeczno-kulturalnych oraz dziedzin mniej popularnych w danym środowisku czy w ogóle słabiej eksponowane i rzadziej eksploatowane przez tradycyjne i komercyjne podmioty. Pokazuje to, że nie ma jednego „właściwego” projektu edukacji kulturalnej i że różnorodność jej ujęć jest nieodzowna, to właśnie ona stanowi fundament dialogu i demokratycznych relacji społecznych, które wśród celów edukacji kulturalnej akcentują niektóre z jej koncepcji.

Bibliografia

- Golka M. (2008), *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Jakubowski W. (2001), *Edukacja i kultura popularna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Jakubowski W. (2006), *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Jankowski D. (2003), *Edukacja kulturalna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 923-929.
- Jankowski D. (2006), *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kosińska M. (2014), *Edukacja kulturowa*, [w:] *Edukacja kulturowa. Podręcznik*, R. Koschany, A. Skórzyńska (red.), Poznań 2014, http://www.wpek.pl/pi/98258_1.pdf [10.01.2018].
- Krajewski M. (2016), <http://www.edukacjakulturowa.pl/about/> [10.01.2018].
- Krajewski M., Frąckowiak M. (2016), *Raport z realizacji programu Bardzo Młoda Kultura*, Warszawa, NCK, file:///C:/Users/User/Downloads/RAPORT_BMK_2016.pdf [10.01.2018].
- Krajewski M., Schmidt F. (2014a), *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport z pierwszego etapu badań*, Małopolski Instytut Kultury, Kraków, <http://badania-w-kulturze.mik.krakow.pl/> [10.01.2018].
- Krajewski M., Schmidt F. (2014b), *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport końcowy*, Małopolski Instytut Kultury, Kraków, <http://badania-w-kulturze.mik.krakow.pl/> [10.01.2018].

- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się: o paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław 2010.
- Olbrycht K. (1999), *Edukacja kulturalna wobec wpływów środków masowego przekazu*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, D. Jankowski (red.), Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Kalisz, s. 57-66.
- Olbrycht K. (2000), *Edukacja kulturalna – pytania o cel w świetle wielości podmiotów*, [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), Centrum Animacji Kultury w Warszawie, Regionalne Centrum Animacji Kultury w Zielonej Górze, Zielona Góra, s. 22-31.
- Olbrycht K. (2004), *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, K. Olbrycht (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 15-30.
- Olbrycht K. (2002), *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Read H. (1976), *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Schiller F. (1972), *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka i inne rozprawy*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- Słowińska S. (2006), *Koncepcja wychowania estetycznego Fryderyka Schillera – inspiracją dla edukacji kulturalnej dorosłych?*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 7, J. Kargul, M. Olejarz (red.), Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 173-182.
- Szuman S. (1962), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Tysza A. (1971), *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, PWN, Warszawa.
- Wojnar I. (1980), *Edukacja kulturalna i wychowanie przez sztukę w koncepcji kształcenia ogólnego*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, B. Suchodolski (red.), Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, s. 273-286.
- Wojnar I. (1986), *Edukacja kulturalna a kształcenie postawy empatycznej. Rola sztuki*, [w:] *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, B. Suchodolski (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 153-169.
- Wojnar I. (1990), *Podstawowe problemy wychowania estetycznego (teoria i praktyka)*, [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia*, I. Wojnar, W. Pielasińska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 15-28.
- Wojnar I. (1995), *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Wojnar I. (2000), *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

ZRÓŻNICOWANE OBLCIZE EDUKACJI KULTURALNEJ PODEJMOWANEJ ODDOLNIE ZILUSTROWANE BADANIEM I KRYTYCZNYM KOMENTARZEM

STRESZCZENIE: W artykule autorka prezentuje wyniki powtórnej analizy materiału empirycznego pozyskanego podczas badań sensów oddolnych inicjatyw kulturalnych i odpowiada na pytanie, jaki kształt przyjmuje edukacja kulturalna podejmowana w ich ramach – realizowana poza tradycyjnymi oraz komercyjnymi instytucjami kultury i oświaty. Przyjmując za kategorie analizy orientacje na cele oraz aspekty edukacji kulturalnej, autorka pokazuje, że może mieć ona cztery wymiary: edukacji do kultury zorientowanej na cele jednostkowe, edukacji przez kulturę zorientowanej na cele jednostkowe, edukacji do kultury zorientowanej na cele ponadjednostkowe; edukacji przez kulturę zorientowanej na cele ponadjednostkowe. Wymiary te nie stanowią alternatywy, w poszczególnych przedsięwzięciach są obecne w różnym stopniu. W związku z tym edukacja kulturalna przeprowadzana

w ramach oddolnych inicjatyw prezentuje zróżnicowane oblicze i przybiera różne kształty, a obok ujęć skoncentrowanych na celach indywidualnych lub ponadindywidualnych ujawniają się też takie, w których obie te orientacje ze sobą współgrają.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja kulturalna, oddolne inicjatywy kulturalne, wymiary edukacji kulturalnej, warianty/ujęcia edukacji kulturalnej.

**VARIED FACE OF CULTURAL EDUCATION UNDERTAKEN BOTTOM-UP,
ILLUSTRATED BY RESEARCH AND CRITICAL COMMENTARY**

SUMMARY: In the article, the authoress presents the results of a secondary analysis of the data acquired during research on the meanings of bottom-up cultural initiatives. The study showed that cultural education is an important part of these initiatives. In the article the authoress answers the question of what form bottom-up cultural education takes outside traditional and commercial cultural and educational institutions. Assuming the orientation on goals and aspects of cultural education as categories of analysis. The authoress shows that it can have four dimensions: education for a culture focused on individual goals; education through a culture focused on individual goals; education to a culture focused on supra-individual goals. These dimensions are not alternative, in particular initiatives they are present to a different degree. Therefore, cultural education carried out bottom-up presents a varied face and takes different shapes and not only approaches oriented towards individual or supra-individual goals are revealed, but also those in which both these goals orientations interact with each other.

KEYWORDS: cultural education, bottom-up cultural initiatives, dimensions of cultural education, approaches to the cultural education.