

RAPORT Z PIERWSZEGO ETAPU BADAŃ
W RAMACH PROJEKTU:

**ANIMACJA/EDUKACJA.
MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA
EDUKACJI I ANIMACJI KULTUROWEJ
W POLSCE**



wydawnictwo mik



**ANIMACJA/EDUKACJA.
MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA
EDUKACJI I ANIMACJI KULTUROWEJ
W POLSCE**

Wydawca:

mik

Małopolski Instytut Kultury

ul. Karmelicka 27, Kraków

tel.: 012 422 18 84

www.mik.krakow.pl

instytucja kultury
Województwa
Małopolskiego



Publikacja powstała w ramach projektu
*Animacja/edukacja. Możliwości
i ograniczenia edukacji i animacji
kulturowej w Polsce*

Zespół projektu badawczego

Koordynacja projektu:

Weronika Stępniaik

Opiekunowie merytoryczni projektu:

prof. UAM dr hab. Marek Krajewski,

dr Filip Schmidt

Zespół projektowy:

prof. UAM dr hab. Marek Krajewski,

dr Filip Schmidt,

prof. zw. dr hab. Janusz Mucha,

dr Łukasz Krzyżowski,

dr Joanna Orlik, Piotr Knaś

Analizy i bazy danych:

(zespół studentów AGH) Mirosława Kania,

Katarzyna Kukułka, Michał Kurcwald,

Ewelina Romuzga, Dominika Rudnik,

Weronika Stępniaik, Arletta Szewczyk,

Maja Szpot, Aleksandra Wielek

Współpraca:

Instytut Socjologii Uniwersytetu Adama

Mickiewicza w Poznaniu

Katedra Socjologii Ogólnej i Antropologii

Społecznej Wydziału Humanistycznego

Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie

Autorzy publikacji:

prof. UAM dr hab. Marek Krajewski

dr Filip Schmidt

Koordynacja prac:

Ewa Ślusarczyk

Redaktor merytoryczny:

prof. UAM dr hab. Marek Krajewski

Redakcja stylistyczna i korekta:

Agnieszka Stęplewska

Okładka:

Katarzyna Koczubiej-Pogwizd

Łamanie:

Andrzej Karlik

Dofinansowano

ze środków Ministra Kultury

i Dziedzictwa Narodowego

**Ministerstwo
Kultury
i Dziedzictwa
Narodowego**

ISBN 978-83-61406-01-3

CC BY-NC-SA 3.0

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
PODSTAWOWE TEZY I ICH EMPIRYCZNE UGRUNTOWANIE.....	15
Tezy: podsumowanie i dalsze pytania	33
USTALENIA SZCZEGÓŁOWE	35
Typ zadania realizowanego przez podmioty startujące w konkursie Ministra	37
Typ zadania a rodzaj podmiotu składającego wniosek	39
Kto zajmuje się edukacją kulturalną w Polsce?	42
Charakterystyki podmiotów ubiegających się o dofinansowanie projektów w ramach programu <i>Edukacja kulturalna</i>	43
Instytucjonalne kategorie podmiotów składających wnioski	43
Rok powstania podmiotów składających wnioski	44
Wielkość miejscowości, w której znajduje się siedziba wnioskodawcy	45
Województwo, w którym ulokowana jest siedziba wnioskodawcy	46
Zakorzenie wnioskodawcy w miejscu realizacji projektu	49
Skuteczność poszczególnych typów instytucji w pozyskiwaniu środków w Programie Ministra	50
Wielkość miejscowości, w której znajduje się siedziba składającego wniosek a skuteczność w pozyskiwaniu dotacji	52
Województwo, w którym znajduje się siedziba wnioskodawcy, a skuteczność pozyskiwania dotacji	53
Kto jest wykonawcą projektów edukacyjnych?	59
Do jakich kategorii społeczno-zawodowych należą osoby będące wykonawcami projektów edukacyjnych i animacyjnych?	61
Do kogo są skierowane projekty edukacyjne i animacyjne	63

Kategorie wiekowe bezpośrednich odbiorców projektów edukacyjnych i animacyjnych	63
Kategorie wiekowe pośrednich odbiorców projektów edukacyjnych i animacyjnych	64
Kategorie społeczne odbiorców projektów edukacyjnych i animacyjnych – wykluczeni czy normalni?	65
Społeczne kategorie odbiorców projektów edukacyjnych i animacyjnych – zainteresowani i niezainteresowani sztuką	67
Jak się edukuje i animuje? Metody, cele, skala działania, logika czasowa projektów animacyjnych i edukacyjnych	68
Na jakie problemy odpowiadają działania animacyjne i edukacyjne?	69
Jakie efekty mają przynosić działania animacyjne i edukacyjne?	72
W jaki sposób wnioskodawcy uzasadniają konieczność realizacji projektów animacyjnych i edukacyjnych?	75
Czego dotyczą zajęcia z zakresu animacji i edukacji kulturowej? Dziedzina kultury i rodzaj twórczości	77
Dominujące formy pracy edukacyjnej i animacyjnej	80
Warsztat – dominująca forma pracy edukacyjnej i animacyjnej	82
Warsztat: jednorazowy, wielokrotny, cykliczny?	82
Warsztat: nowe czy stare media?	83
Warsztat: uczenie czy odkrywanie?	84
Warsztat: umiejętności artystyczne czy społeczne?	85
Jak prezentuje się efekty działań animacyjnych i edukacyjnych?	87
Działania edukacyjne i animacyjne – skala masowości	89
Ile to kosztuje? Budżety działań animacyjnych i edukacyjnych	90
Różnice regionalne a budżety projektów edukacyjnych i animacyjnych	91
Koszty projektów animacyjnych i edukacyjnych a typ instytucji	92
Wysokość środków przeznaczanych na poszczególne zadania w obrębie projektów	94
Udział poszczególnych zadań składających się na projekt w całkowitym budżecie tego ostatniego	95

Udział środków przeznaczonych na promocję w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych	97
Udział środków przeznaczonych na koordynację w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych	98
Udział środków przeznaczonych na merytoryczną realizację zadań w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych	100
Udział środków przeznaczonych na zakup materiałów i opłacenie zadań technicznych w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych	104
Udział środków przeznaczonych na dokumentację i prezentację wyników w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych	107
Udział środków przeznaczonych na ewaluację w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych	109
W jaki sposób animatorzy myślą o kulturze (i sztuce) oraz o jej (ich) miejscu w życiu społecznym?	110
Kultura: rozumienie selektywne czy szerokie, inkluzyjne?	111
Kultura: rozumienie wartościujące czy antropologiczne?	112
Kultura: autonomiczna enklawa czy integralna sfera życia społecznego?	114
Kultura: odwołanie do dziedzictwa kulturowego, przeszłości czy jego brak?	115
Kultura: lokalna vs ponadlokalna?/narodowa czy kosmopolityczna?	116
Sztuka i jej rola w życiu społecznym	119
Sztuka w życiu społecznym: estetyka vs estetyka relacyjna	119
Sztuka w życiu społecznym: autoteliczność vs instrumentalność	120
Sztuka w życiu społecznym: elitarność vs egalitarność	121
REKOMENDACJE	123
ANEKS	129
Spis tabel i wykresów	131
Tabele	131
Wykresy	132

Wzór klucza kategoryzacyjnego	135
Arkusz I. Proste kategorie opisujące wnioski składane w Programie	135
Arkusz II. Odbiorcy projektów opisywanych we wnioskach składanych w Programie	138
Arkusz III. Wykonawcy projektów opisywanych we wnioskach składanych w Programie	140
Arkusz IV. Definiowanie kultury, animacji, form pracy	141
Arkusz V. Koszty projektów opisywanych we wnioskach składanych w Programie	144

WSTĘP

Animacja i edukacja kulturowa funkcjonują w Polsce w dynamicznym, ciągle przeobrażającym się kontekście. Z jednej strony mamy do czynienia z intensywnym rozwojem działań oddolnych, opartych na organizacjach pozarządowych i nieformalnych inicjatywach, z drugiej – z reformowaniem się publicznych instytucji kultury, często legitymujących się długą tradycją. Z jednej strony obserwujemy próby profesjonalizacji animacji i edukacji kulturowej, z drugiej zaś pojawia się postulat deregulacji zawodów, a także z pytania, czy bycie animatorem to profesja. Z jednej strony obserwuje się nowe koncepcje animacji i edukacji kulturowej, nowe metody pracy i jej narzędzia, proponuje się też poszerzanie zakresu zadań, jakie stawia się przed tego rodzaju działaniami. Z drugiej zaś strony powszechnie utożsamia się edukację kulturową z edukacją artystyczną, i to opartą na tradycyjnych modelach dydaktycznych. Dylematy tego rodzaju można mnożyć, ale by na nie odpowiedzieć, trzeba lepiej poznać przedmiot tej dyskusji.

Projekt badawczy zatytułowany *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce* ma dwa podstawowe cele. Pierwszym z nich jest stworzenie kompleksowego portretu animacji i edukacji kulturowej w Polsce na podstawie 300 wniosków złożonych w 2011 roku w ramach programu *Edukacja Kulturalna*: identyfikacja najważniejszych pól działania i metod stosowanych przez animatorów, instytucji, które ich wspierają, najważniejszych typów zasobów, którymi oni dysponują, oraz przeszkód i trudności, jakie napotykają w swojej pracy. Równie istotne jest też określenie sposobów myślenia o edukacji i animacji kulturowej przez osoby, które się nimi zajmują, a także uchwycenie ról, jakie tego rodzaju działalność może pełnić, oraz jej znaczenia dla szerszego kontekstu społecznego. Drugim z celów jest ewaluacja Programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego zatytułowanego *Edukacja kulturalna*.

Badania leżące u podstaw projektu badawczego zostały podzielone na trzy podstawowe części: pierwsza z nich to pogłębiona analiza wniosków składanych w ramach Programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego *Edukacja kulturalna*; druga to wywiady telefoniczne i internetowe z animatorami i edukatorami kulturowymi; trzecia to sześć studiów przypadków funkcjonowania programów animacji kulturowej w różnych miejscach Polski. Ponieważ badania rozpoczęły się w połowie 2013 roku, a projekt

trwa dwa lata, dotąd, zgodnie z projektem, została zrealizowana pierwsza ich część, a więc analiza wniosków składanych w ramach wyżej wskazanego Programu Ministra.

Corocznie składanych jest w tym programie około tysiąca aplikacji, z których każda jest bezcennym źródłem poszukiwanych przez nas informacji. Przyjęliśmy, iż sporządzenie wniosku grantowego w Programie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego jest zawsze swoistym samookreśleniem: (i) dotyczącym sposobu myślenia o animacji kulturowej, o jej celach, metodach i tych kategoriach społecznych, do których zostaje ona skierowana; (ii) wskazującym na najważniejsze zasoby, którymi się dysponuje, oraz identyfikującym deficyty, które chce się przezwyciężyć; (iii) ujawniającym bardziej ogólny światopogląd animatorów, sposoby myślenia przez nich o tym, co publicznie użyteczne.

Postanowiliśmy, przede wszystkim z powodu ograniczeń czasowych i technicznych, przeanalizować wnioski z tylko jednej edycji programu, złożone w listopadzie 2011 roku. Złożono ich wówczas 981, a dostępne są one poprzez bazę SZPON w dwu zasadniczych postaciach. Po pierwsze, jako rekordy zawierające podstawowe informacje o każdym ze składanych wniosków, takie jak forma organizacyjno-prawna i typ podmiotu składającego wniosek; rok powstania podmiotu; wielkość miejscowości, w której znajduje się siedziba wnioskodawcy; województwo, w którym znajduje się siedziba wnioskodawcy; województwo realizacji projektu; miejsce realizacji projektu; rodzaj zadania; całkowity koszt projektu; wynik konkursu (czy projekt otrzymał dofinansowanie – na tej podstawie oceniamy później skuteczność w pozyskiwaniu środków przez różne kategorie wnioskodawców). Po drugie, jako wypełniony przez wnioskodawcę dokument zawierający szczegółowy opis projektu, jego uzasadnienie, budżet, informacje o jego wykonawcach itd.

Analiza wniosków składanych w Programie Ministra miała charakter dwuetapowy, odpowiadający tej podwójnej formie, w jakiej są one dostępne.

Po pierwsze, w odniesieniu do wszystkich 981 wniosków złożonych jesienią 2011 roku dokonano statystycznej analizy informacji na ich temat zawartych w bazie SZPON, która pozwoliła ustalić między innymi to, w jakich regionach Polski składa się więcej wniosków niż w innych; w jakich typach miejscowości najczęściej aplikuje się o dofin-

sowanie; jakiego typu podmioty wnioskuje o przyznanie grantów i jaka jest skuteczność poszczególnych kategorii podmiotów w pozyskiwaniu tego typu dofinansowania itd.

Po drugie, przeprowadzono ilościowo-jakościową analizę zawartości wniosków składanych w Programie Ministra. Jej podstawą był rozbudowany klucz kategoryzacyjny, którego użycie miało na celu odtworzenie takich kwestii, jak dominujące we wnioskach definicje kultury oraz animacji kulturowej; sposoby myślenia animatorów o życiu społecznym; projektowane przez wnioskodawców odbiorca działań animacyjnych; stosowane przez animatorów metody pracy itd. Takiej analizie poddano 300 wniosków wylosowanych z puli 981.

Na zakończenie tego krótkiego wstępu należy poczynić cztery istotne uwagi metodologiczne:

Po pierwsze, warto pamiętać o tym, że wnioskowanie o stanie edukacji kulturalnej w Polsce na podstawie analizy jednej edycji jednego programu dotacyjnego jest ryzykowne. Co prawda ten badany przez nas, a więc *Edukacja kulturalna*, jest największym z programów tego typu z realizowanych w Polsce, ale niejedynym – oprócz niego istnieją też inne, organizowane zarówno przez MKiDN, jak i inne podmioty – publiczne i społeczne, a także te o prywatnym charakterze. Dodatkowo wiele inicjatyw z zakresu edukacji i animacji kulturowej w Polsce jest finansowanych z dotacji samorządowych, z przychodów uzyskiwanych dzięki prowadzeniu działalności gospodarczej, ze środków unijnych i prywatnych, w końcu też ze składek członkowskich, lub obywateli bez zewnętrznego wsparcia finansowego. Wszystko to sprawia, że do prezentowanych niżej ustaleń należy podchodzić ze świadomością, iż dotyczą one tylko części działań z zakresu edukacji i animacji kulturowej podejmowanych w Polsce.

- Po drugie, pierwszy etap analizy został oparty na danych zastanych – wnioskach składanych w Programie Ministra. Dokumenty tego typu są bardzo bogatym źródłem informacji o tym, w jaki sposób myśli się w Polsce o działaniach animacyjnych i edukacyjnych, ale podporządkowane są one również konwencji wniosku grantowego. Dlatego ich analiza rejestruje zarówno to, jak myśli się o edukacji i animacji kulturowej w Polsce, jak i to, jak myśli się o oczekiwaniach grantodawcy. Ta dwoistość nie musi być

problemem, o ile założymy, że w obu przypadkach wniosek reprezentuje wyobrażenia na temat tego, jakie formy powinny przybierać projekty edukacyjne, by zasługiwać na finansowanie z publicznych środków.

- Po trzecie, warto pamiętać, iż poniżej prezentujemy wyniki analizy informacji pozyskanych w pierwszym z trzech zaplanowanych etapów badań. Oznacza to, że chociaż zamieszczone informacje przybliżają nas do obrazu animacji i edukacji kulturowej w Polsce, to należy pamiętać o tym, że muszą być one uzupełnione przez te, które pozyskamy w kolejnych fazach badania.
- Po czwarte, należy mieć na uwadze, że analizie poddaliśmy wszystkie złożone w konkursie wnioski, a nie tylko te, które otrzymały dotację. Oznacza to, że formułowane przez nas wnioski dotyczą wszystkich sposobów myślenia o edukacji i animacji kulturowej prezentowanych przez podmioty startujące w konkursie i wszystkich rodzajów działań, z których część uzyskała dofinansowanie i zmaterializowała się w postaci wykonanego projektu, natomiast spora część pozostałych – w przypadku braku finansowania z innych źródeł – nie została w 2012 roku zrealizowana.

PODSTAWOWE
TEZY I ICH
EMPIRYCZNE
UGRUNTOWANIE

Poniżej prezentujemy sześć najważniejszych tez opartych na analizie i interpretacji informacji pozyskanych w trakcie przeprowadzonych przez nas analiz. Każdą z nich wspieramy ustaleniami poczynionymi w trakcie badań. Rozpoczynamy od obserwacji dotyczących tego, gdzie i dla kogo są realizowane projekty animacyjne i edukacyjne, które odsyłają nas do ogólniejszego problemu społecznych nierówności. Następnie przechodzimy do kwestii słabego stopnia profesjonalizacji zawodu animatora oraz zróżnicowanych sposobów rozumienia swojej działalności przez animatorów i stosowanych przez nich metod pracy. W zakończeniu proponujemy listę pytań, które nasuwają się w trakcie lektury opisanych w tekście wyników analiz, dotyczących animacji i edukacji kulturowej oraz kierunków ich dalszego rozwoju w Polsce.

TEZA 1. METROPOLIZACJA

PROJEKTY EDUKACYJNE I ANIMACYJNE REALIZOWANE SĄ PRZED W SZYBOKIM W TYCH REGIONACH POLSKI, W KTÓRYCH ISTNIEJĄ DUŻE AGLOMERACJE MIEJSKIE. DUŻE OŚRODKI, NA SKUTEK AKUMULOWANIA SIĘ W NICH KAPITAŁÓW FINANSOWYCH, KULTUROWYCH I SPOŁECZNYCH, SĄ BARDZIEJ AKTYWNE I BARDZIEJ SKUTECZNE W POZYSKIWIANIU ŚRODKÓW NA PROJEKTY. ZAGROŻENIE, JAKIE SIĘ Z TYM ZJAWISKIEM SIĘ WIĄŻE, TO POGŁĘBIANIE ISTNIEJĄCYCH W POLSCE ZRÓŻNICOWAŃ SPOŁECZNYCH I NIERÓWNOŚCI PRZEZ PROGRAMY DOTACYJNE.

O obecności tego zjawiska świadczą następujące ustalenia badawcze:

Wśród wnioskodawców aplikujących w Programie Ministra bardzo silnie reprezentowane były wielkie ośrodki miejskie: co piąty wniosek został złożony w Warszawie, a niemal co czwarty – w innej miejskiej aglomeracji. Jedynie 8% wnioskodawców ma siedzibę na wsi, a 6% – w najmniejszych miasteczkach (poniżej 10 tysięcy mieszkańców).

- Odsetek wniosków składanych przed podmioty działające w obrębie określonego województwa jest bardzo silnie zdeterminowany przez obecność wielkich ośrodków miejskich lub ich brak. Traktujemy taki rozkład danych jako wskaźnik procesów metropolizacji, jakim podlega również polskie społeczeństwo. Jednym z przejawów tych procesów jest zasysanie najważniejszych typów kapitałów (ekonomicznych, społecznych, kulturowych) przez duże ośrodki miejskie, które wykonując, dzięki ich akumu-

lacji, cywilizacyjny skok do przodu, prowadzą do pustynnienia pod względem aktywności społecznych, kulturowych i obywatelskich obszarów, na jakie promieniują.

- Biorąc pod uwagę liczbę mieszkańców wsi w Polsce, bardzo niewiele wniosków – i bezwzględnie, i relatywnie – jest składanych przez podmioty ulokowane w tym typie miejscowości. Jednocześnie na wsiach składanych jest i tak więcej wniosków niż w małych miastach. Jest to o tyle niepokojące, że działania animacyjne i te z zakresu edukacji kulturowej wydają się szczególnie potrzebne właśnie na wsi i w mniejszych miejscowościach, nie zaś w dużych miastach, skąd pochodzi większość aplikujących.
- Odsetek projektów, które uzyskały dotacje w Programie Ministra, rośnie niemal liniowo (jeżeli pominiemy wsie) wraz ze wzrostem wielkości miejscowości, z której pochodzi organizacja aplikująca. W miastach poniżej 100 tys. mieszkańców odsetek ten pozostaje na poziomie poniżej 10%, w większych sięgając kilkunastu procent, a w Warszawie – aż 29%. Wydaje się że tego rodzaju zależność wynika z tego, iż im większy jest ośrodek, tym silniejsza jest w nim kumulacja różnego rodzaju kapitałów, również tych, które pozwalają stworzyć warty finansowania program edukacyjny oraz napisać przekonujący wniosek grantowy. Dodatkowo w dużych miastach, zwłaszcza w Warszawie (co jest widoczne w skokowym wzroście skuteczności aplikujących podmiotów z tego miasta), szczególną rolę odgrywa dostęp do informacji, które zwiększają szanse uzyskania dotacji, a które są dystrybuowane w nieformalnych sieciach znajomych i przyjaciół zatrudnionych w podobnych typach instytucji. Tego rodzaju wsparcia brakuje z pewnością w mniejszych miejscowościach. W dużych miastach działa też więcej podmiotów, które potrafią aplikować o granty skuteczniej niż inne, takich jak fundacje, stowarzyszenia, galerie i teatry.
- Ponad ¾ podmiotów, których wnioski grantowe zostały przez nas przeanalizowane, planuje zrealizować swoje przedsięwzięcia tam, gdzie ulokowana jest ich siedziba. Można tę tendencję traktować jako pozytywną, o ile uznamy, iż warunkiem skuteczności działań edukacyjnych, zwłaszcza tych o animacyjnym charakterze, jest to, by podmiot realizujący je dobrze znał środowisko, w którym na co dzień funkcjonuje. Równocześnie jednak tendencja ta może być też niepokojąca. Jeżeli bowiem zesta-

wimy powyższe informacje z danymi na temat tego, gdzie składane są analizowane przez nas wnioski i gdzie znajdują się instytucje, których projekty uzyskały najwyższą ocenę i dotację, to okaże się, że to pozytywne na pierwszy rzut oka zjawisko jest jeszcze jedną emanacją rozwojowych dysproporcji obecnych w Polsce i owe dysproporcje wzmacnia. Sprawia ono bowiem, iż działania edukacyjne są nadreprezentowane w dużych ośrodkach, a więc tam, gdzie działa wiele aktywnych podmiotów zdolnych do podejmowania tego typu aktywności i osiągnięcia w nich sukcesu, a niedoreprezentowane tam, gdzie tego typu instytucji brakuje.

TEZA 2. DZIAŁANIA ANIMACYJNE ODWZOROWUJĄ ISTNIEJĄCE ZRÓŻNICOWANIA I PODZIAŁY SPOŁECZNE.

NAJWIĘCEJ PROJEKTÓW EDUKACYJNYCH SKIEROWANYCH JEST DO OSÓB, KTÓRYCH SPOSOBY ŻYCIA I SZANSE ŻYCIOWE SĄ UZNAWANE ZA NAJBARDZIEJ POWSZECHNE I TRAKTOWANE JAKO „NORMALNE”. DRUGA POD WZGLĘDEM CZĘSTOŚCI WYSTĘPOWANIA KATEGORIA ODBIORCÓW DZIAŁAŃ ANIMACYJNYCH I EDUKACYJNYCH TO WYKLUCZENI. TRZECIA KATEGORIA ODBIORCÓW, NAJMNIJ LICZNA, ALE OBECNA W ¼ ZANALIZOWANYCH WNIOSKÓW, TO OSOBY W PEWEN SPOSÓB UPZYWILEJOWANE: DYSPONUJĄCE TALENTAMI, POSIADAJĄCE JUŻ PEWNE UMIEJĘTNOŚCI TWORZENIA, WYWODZĄCE SIĘ ZE ŚRODOWISK ARTYSTYCZNYCH, PROWADZĄCE ZAJĘCIA EDUKACYJNE DLA INNYCH. NIEWIELE NATOMIAST JEST PROJEKTÓW, KTÓRE INTEGROWAŁYBY WSZYSTKIE TE KATEGORIE Z SOBĄ, ZAMAZYWAŁYBY SPOŁECZNE PODZIAŁY.

Świadczą o tym następujące ustalenia poczynione w trakcie badań:

- Najwięcej projektów edukacyjnych obecnych w analizowanych przez nas wnioskach skierowanych jest do osób, których szanse życiowe uznaje się za najbardziej powszechne i traktowane jako „normalne”. Do drugiej pod względem częstości występowania we wnioskach kategorii odbiorców działań animacyjnych i edukacyjnych należą osoby w jakiś sposób wykluczone w porządku społecznym. Trzecia kategoria odbiorców, najmniej liczna, ale obecna w ¼ zanalizowanych przez nas wniosków, to osoby w pewien sposób uprzywilejowane: dysponujące talentami, posiadające już pewne umiejętności tworzenia, wywodzące się ze środowisk artystycznych, prowadzące zajęcia edukacyjne dla innych itd. Takie proporcje występowania poszczególnych kategorii

społecznych w roli potencjalnych odbiorców działań animacyjnych i edukacyjnych wskazują, iż projekty tego rodzaju nie są traktowane tylko jako środek wyrównywania szans, ale też jako stała forma podnoszenia i rozwijania kompetencji kulturalnych, talentów i uzdolnień artystycznych. Świadczy o tym także fakt, że w aż połowie przeanalizowanych przez nas wniosków wśród odbiorców znaleźli się półprofesjonaliści – osoby amatorsko zajmujące się już jakimś rodzajem aktywności. Warto jednocześnie zauważyć, iż spory odsetek instytucji proponuje działania, w których poszczególne wymienione tu kategorie ludzi nie są traktowane jako osobne, wymagające specjalnego sposobu traktowania. Przeciwnie, w wielu wnioskach proponuje się formy działań edukacyjnych skierowane jednocześnie do różnych kategorii osób.

- Wśród kategorii wiekowych najczęściej wymienianą we wnioskach kategorią bezpośrednich odbiorców działań edukacyjnych jest młodzież, w drugiej kolejności dzieci oraz osoby dorosłe, w trzeciej – osoby starsze. Tego typu proporcje odbiorców działań edukacyjnych, do których swoje projekty kierują wnioskodawcy, wydają się zgodne ze stereotypowym wyobrażeniem o edukacji kulturowej – jest ona skierowana przede wszystkim do tych, którzy nadal nabywają podstawowe kompetencje i umiejętności, a więc do ludzi młodych. Nieco inaczej rzecz się ma z pośrednimi odbiorcami projektów edukacyjnych – tu najczęściej pojawiają się osoby dorosłe, a dopiero potem młodzież, dzieci oraz osoby starsze. Ta drobna zmiana w stosunku do sposobu, w jaki rozkładają się relacje pomiędzy poszczególnymi kategoriami odbiorców bezpośrednich, jest w pełni zrozumiała, o ile uznamy, iż pośrednimi uczestnikami projektów edukacyjnych – najczęściej jako widzowie końcowych pokazów dokonań, gal, festiwali – są rodzice dzieci i młodzież uczestniczący w warsztatach, zajęciach animacyjnych itd., a także mieszkańcy miejscowości, w której realizowany jest projekt.
- Niezmiernie istotne jest to, że wnioskodawcy umieszczają swoje działania edukacyjne w wielu różnorodnych dziedzinach kultury (bo to z kolei odzwierciedla zróżnicowanie tej ostatniej). Warto jednak zwrócić uwagę na to, iż najczęściej zakorzeniają je jednak w teatrze, muzyce i sztukach plastycznych. Problem polega na tym, że sięganie wyłącznie po nie, a zaniedbywanie innych kontekstów i narzędzi prowadzenia działań edukacyjnych faworyzuje formy kulturowe preferowane przez dominujące

kategorie społeczne, a unieważnia te będące zwyczajowymi formami autoekspresji kategorii zmarginalizowanych, zajmujących niższe pozycje społeczne lub te związane z nowymi wrażliwościami i sposobami doświadczania rzeczywistości, które niosą z sobą rewolucja informatyczna, usieciowienie życia społecznego, demokratyzacja kultury i jej zglobalizowanie.

TEZA 3. ANIMACJĘ I EDUKACJĘ KULTUROWĄ W POLSCE CECHUJE NISKI STOPIEŃ PROFESJONALIZACJI.

TRAKTUJE SIĘ JE WE WNIOSKACH W SPOSÓB TAK POJEMNY, ŻE OBEJMUJĄCY W ZASADZIE WSZYSTKIE RODZAJE DZIAŁAŃ PODEJMOWANE W SFERZE KULTURY. DZIAŁANIA ANIMACYJNE MOŻE PROWADZIĆ KAŻDY I NIE WYMAGAJĄ ONE ANI SPECJALISTYCZNEJ WIEDZY, ANI SPECJALISTYCZNEGO PRZYGOTOWANIA. SAMA ANIMACJA RZADKO BYWA ODDZIELNIE DEFINIOWANA LUB TRAKTOWANA JAKO OSOBNĄ SFERĄ DZIAŁAŃ. NIE ISTNIEJĄ STANDARDY WYNAGRADZANIA EDUKATORÓW I ANIMATORÓW ZA ICH PRACĘ. WIĘKSZOŚĆ PROJEKTÓW STARA SIĘ BYĆ JAK NAJTAŃSZA, NIE JEST DOKUMENTOWANA ANI PODDAWANA EWALUACJI.

O niskim poziomie profesjonalizacji świadczą następujące ustalenia poczynione w trakcie badań:

- Animację i edukację kulturową traktuje się we wnioskach w sposób niezwykle pojemny. Tak pojemny, że mieszczą się w nim w zasadzie wszystkie rodzaje działań podejmowane w sferze kultury (również te związane z promowaniem instytucji kultury, doskonaleniem jej kadr, zarządzaniem nimi, działaniami wolontariackimi), a także te, które poza jej zakres wykraczają (takie jak sport, jazda konna, ekonomia i handel, dziennikarstwo, dogoterapia, public relations, ekologia, turystyka, psychologia itd.). Takie poszerzanie pola animacji i edukacji kulturowej jest bardzo wartościowe, o ile idzie za nim propagowanie szerokiego, antropologicznego rozumienia kultury, pokazującego wpływ tej ostatniej na każdą sferę życia. Staje się ono jednak problemem, gdy jest wykorzystywane jako próba pozyskiwania środków na działania niemające wiele wspólnego z aktywnościami, które mają być wpierane w Programie Ministra.

- Najczęściej wybieranym przez wnioskodawców zadaniem w Programie Ministra było to, które określono jako „interdyscyplinarne lub skoncentrowane na wybranej dziedzinie sztuki, rozwijające kreatywność przy jednoczesnym zdobywaniu umiejętności”. Zdecydowała o tym z pewnością ogólność tego zadania oraz zawarta w jego tytule sugestia, iż można weń wpisać w zasadzie każdy rodzaj aktywności. Pozostałe cztery zadania obecne w programie¹ wymagały bardziej wyspecjalizowanej wiedzy i doświadczeń, takich rodzajów kompetencji i umiejętności, które w naszym kraju są dopiero rozwijane, nieszablonowych i przez to rzadko praktykowanych działań. Jak więc widać, większość podmiotów uprawnionych do składania wniosków w ramach Programu Ministra tego typu umiejętnościami jeszcze nie dysponuje.
- W ¼ spośród szczegółowo zanalizowanych wniosków wśród wykonawców znaleźli się między innymi artyści i artystki. Oznacza to zarówno, iż edukacja kulturowa i animacja są utożsamiane przede wszystkim ze sferą sztuki (a więc definiowane bardzo wąsko i stereotypowo – jako część praktyk artystycznych, a nie jako osobna sfera działań), jak i to, iż nie zajmują się nią osoby wyspecjalizowane w tego typu aktywnościach. W niemal połowie proponowanych projektów w grupie wykonawców znalazł się przynajmniej jeden wykładowca akademicki lub naukowiec, podobnie jak wolontariusz oraz zawodowy instruktor zajmujący się kulturą, z kolei w co trzecim projekcie uczestniczył przynajmniej jeden nauczyciel. Oprócz tych głównych kategorii wykonawców w analizowanych wnioskach pojawiali się też kuratorzy i muzealni kustosze, dziennikarze, radcy prawni, bibliotekarki i bibliotekarze, producenci gier komputerowych i filmowi, osoby duchowne, terapeuci, psycholodzy, logopedzi, cyrkowcy, pirotechnicy, mistrzowie kuchni i sommelierzy itd. Tak duża różnorodność osób zaangażowanych w prowadzenie projektów animacyjnych i edukacyjnych wynika oczywiście z wielości form realizowania tych ostatnich. Zdaje się ona jednak wskazy-

1 Były to kolejno: „zadanie integracyjne, oparte na współdziałaniu przedstawicieli różnych grup wiekowych i różnych środowisk”; „zadanie podnoszące kwalifikacje kadr kultury i rozwijające kompetencje w zakresie realizacji działań animacyjnych i edukacyjnych, zawierające komponent praktycznego wykorzystania nabytych umiejętności”; „zadanie rozwijające umiejętność świadomego, krytycznego i twórczego korzystania ze środków społecznego przekazu”; „zadanie obejmujące tworzenie, udostępnianie na jednej z wolnych licencji i pilotaż otwartych zasobów edukacyjnych z zakresu edukacji kulturalnej”.

wać także na to, iż działania edukacyjne i animacyjne może prowadzić każdy, że aktywność tego rodzaju nie wymaga specjalistycznego doświadczenia i wiedzy, ale do jej realizacji wystarczy chęć dzielenia się swoją pasją, doświadczeniami zawodowymi lub osobowością. Istotnym pytaniem pojawiającym się w tym kontekście jest jednak to, czy animacja i edukacja kulturowa to profesje, czy zajęcia z ich zakresu powinny prowadzić wyłącznie osoby wyspecjalizowane w tego rodzaju aktywnościach, czy ich realizacja powinna wiązać się z jakąś formą certyfikacji niezbędnych umiejętności.

- W co trzecim spośród analizowanych wniosków nie założono jakichkolwiek środków finansowych przeznaczonych na dokumentowanie działań animacyjnych i edukacyjnych, a w 40% wniosków przeznaczono na ten cel od kilku do 10% budżetu projektu. Jest to o tyle zaskakujące, że podstawową formą prezentowania efektów działań edukacyjnych jest właśnie prezentowanie ich wizualnej dokumentacji. Brak środków przeznaczonych na działalność dokumentacyjną może się wiązać z tym, iż w dobie powszechności urządzeń rejestrujących obraz i dźwięk aktywność ta ma charakter bezkosztowy i może ją podejmować każdy. Nawet jednak jeżeli taka interpretacja jest właściwa, to wskazuje ona, że działalność dokumentacyjna jest traktowana po macoszemu, chociaż odgrywa ona niezwykle istotną rolę w popularyzacji i doskonaleniu działań edukacyjnych, we wzmacnianiu motywacji ich uczestników, w dzieleniu się doświadczeniami i wiedzą. Obecność tej tendencji wskazuje też, iż wśród animatorów i edukatorów nieobecny może być zwyczaj krytycznego oglądu prowadzonych zajęć dokonywanego *post factum* – oglądu, który mógłby stać się podstawą doskonalenia własnych umiejętności zawodowych.
- W ponad 80% analizowanych przez nas wniosków nie założono jakichkolwiek środków finansowych na ewaluowanie projektów edukacyjnych i animacyjnych. Sugeruje to, iż prowadzący zajęcia nie są zainteresowani pozyskiwaniem systematycznie gromadzonych informacji na temat efektów prowadzonych przez siebie zajęć (a być może także nie uważają uwzględnienia takiego typu działań we wniosku grantowym za dobrze widziane przez grantodawcę). Tym samym rezygnują oni z ważnego środka doskonalenia stosowanych przez siebie metod i narzędzi pracy, z pogłębiania wiedzy i ulepszania profesjonalnych umiejętności.

- Istnieje ogromne zróżnicowanie wysokości honorariów, jakie otrzymują animatorzy i edukatorzy kulturalni za swoją pracę, a przede wszystkim zróżnicowany jest udział tych honorariów w budżetach poszczególnych projektów: mogą one pochłaniać od kilku do niemal stu procent dotacji. Oznacza to, iż środowisko osób zajmujących się działalnością animacyjną i edukacyjną nie jest na tyle silne i jednorodne, by wypracować obowiązujące standardy wynagradzania za przygotowywanie i prowadzenie zajęć. W rezultacie wysokość środków przeznaczanych na honoraria dla edukatorów i animatorów odzwierciedla zróżnicowania regionalne, jest zależna od typu instytucji organizującej projekt oraz od innych zmiennych, które mogą nie mieć wiele wspólnego z jakością i efektami wykonywanej pracy.
- Wnioski składane w programie to przede wszystkim aplikacje o dotowanie mało kosztownych projektów. Świadczy to naszym zdaniem o obecności prezentystycznego i minimalistycznego myślenia o możliwościach, jakie stwarza edukacja kulturowa. Prawdopodobnie ta wskazuje również, iż w Polsce realizuje się głównie krótkoterminowe i jednorazowe działania tego rodzaju. Drugie możliwe wyjaśnienie tej tendencji wskazuje na słabą kondycję ekonomiczną podmiotów składających wnioski w programie – większości z nich nie stać na wysoki wkład własny, który podwyższałby wartość składanego wniosku.
- Analiza wniosków pokazuje, iż wśród wnioskodawców nie ma takich kategorii podmiotów, które w swoich aktywnościach edukacyjnych opierałyby się wyłącznie na własnych zasobach. Tego rodzaju tendencja może być traktowana jako pozytywna, o ile uznamy, iż instytucje należące do tych kategorii starają się wzbogacić swój program, że poszukują wybitnych edukatorów poza swoim zespołem, że obce jest im myślenie w kategoriach instytucjonalnych podziałów. Można jednak dostrzec w niej również pewne niebezpieczeństwa. Pierwsze wiąże się z tym, iż instytucje kultury składające wnioski o dofinansowanie projektów edukacyjnych stają się tylko miejscem ich realizacji, a nie faktycznym inicjatorem. Drugie wiąże się z przekształceniem instytucji kultury w rodzaj multipleksu, w którym podejmowana jest niezwykle wartościowa działalność, ale który jest pozbawiony tożsamości, bo tę formują projekty realizowane przez zewnętrzne podmioty. Oba rodzaje niebezpieczeństw są oczywi-

ście tylko potencjalne – można ich uniknąć, funkcjonując jako aktywna strona tego rodzaju współpracy, samodzielnie dobierająca partnerów i kreująca trwałe ramy merytoryczne dla przedsięwzięć edukacyjnych.

TEZA 4. ANIMACJA I EDUKACJA KULTUROWA NAJCZĘŚCIEJ SĄ ROZUMIANE JAKO EDUKACJA ARTYSTYCZNA, EDUKACJA DO SZTUKI.

W 75% WNIOSKÓW BIORĄ UDZIAŁ ARTYŚCI I ARTYSTKI. W CZĘŚCI WNIOSKÓW KULTURA I SZTUKA SĄ TRAKTOWANE JAKO WARTOŚĆ SAMA W SOBIE, PODKREŚLA SIĘ WÓWCZAS ICH AUTOTELICZNOŚĆ I AUTONOMICZNOŚĆ. W DRUGIEJ GRUPIE WNIOSKÓW ZAKŁADA SIĘ, ŻE SZTUKA JEST INTEGRALNĄ CZĘŚCIĄ ŻYCIA SPOŁECZNEGO, MOGĄCĄ WSPIERAĆ ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH. ROZWIJANIE KOMPETENCJI ARTYSTYCZNYCH BYWA WIĘC TRAKTOWANE JAKO TOŻSAME Z ROZWIJANIEM KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH, LECZ ZWIĄZEK TEN JEST CZĘSTO SŁABO WYEKSPLIKOWANY. MOŻNA ZATEM PODEJRZEWAĆ, ŻE JEST W WIĘKSZYM STOPNIU DEKLARATYWNY NIŻ OPARTY NA WIEDZY.

Świadczą o tym następujące ustalenia badawcze:

- Do najważniejszych problemów, na jakie mają odpowiadać projekty edukacyjne i animacyjne obecne w analizowanych wnioskach, należą słaba oferta kulturalna w regionie oraz brak zainteresowania kulturą i sztuką, a w dalszej kolejności także brak wiedzy na temat sztuki, nieumiejętność korzystania z niej, brak wystarczającej wiedzy i kompetencji, by kontakt z nią był pełnowartościowy. Oznacza to, iż edukacja i animacja kulturowa są przez wnioskodawców rozumiane dosyć wąsko – jako przede wszystkim środki edukowania do kultury, a nie poprzez kulturę.
- Druga najczęściej pojawiająca się kategoria problemów to deficyty kapitału społecznego, słabe więzi społeczne, negatywny charakter międzyludzkich relacji, a w dalszej kolejności nierówności społeczne. Dostrzeżenie przez wnioskodawców tych kwestii jest ogromnie istotne i ważne właśnie dziś – o ile uznamy, iż żyjemy w silnie zindywidualizowanym, rywalizacyjnym społeczeństwie. Problem nierówności jako wyzwanie dla edukacji kulturowej jest najsilniej obecny w projektach galerii sztuki i biur wystaw. Nie powinno to dziwić – współczesna sztuka, zwłaszcza ta o krytycz-

nym charakterze, jest oparta właśnie na próbie prezentowania, ale też zmniejszania rozmiarów tej społecznej bolączki.

- ⅓ projektów poruszających drugi z opisanych powyżej problemów (problem więzi społecznych) porusza jednocześnie także problem pierwszy (oferta kulturalna lub wiedza o sztuce). Inaczej mówiąc, jeśli projekty proponują działania obliczone na rozwiązywanie problemów społecznych, to zwykle dzieje się to przy okazji lub za pomocą podejmowania działań obliczonych na zwiększenie oferty kulturalnej i/lub wiedzy i kompetencji z zakresu sztuki.
- Do najważniejszych kategorii efektów działań animacyjnych i edukacyjnych opisywanych we wnioskach złożonych w Programie Ministra należą dwa ich rodzaje, z których każdy jest obecny w ponad ⅓ aplikacji. Pierwszym z nich jest rozwijanie różnorodnych kompetencji artystycznych i umiejętności tworzenia, drugim – poszerzanie wiedzy o sztuce. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że w ponad 60% wniosków zakładanym efektem projektów edukacyjnych jest także zwiększenie kompetencji społecznych. Wielu wnioskodawców postrzega więc swoje projekty również jako narzędzia, które, z jednej strony, zwiększają kompetencje artystyczne, a z drugiej, co szczególnie istotne, są nakierowane na budowanie takiego społeczeństwa, którego członkowie są empatyczni, skłonni do działania na rzecz innych, tolerancyjni, posiadają umiejętność komunikowania się z innymi.
- Chociaż, jak pokazano wyżej, cele działań animacyjnych i problemy, na które mają one odpowiadać, są często definiowane wąsko – jako przede wszystkim podnoszenie kompetencji artystycznych, umiejętności tworzenia i odbioru sztuki – to na poziomie uzasadnień mamy do czynienia z dwoma dominującymi motywami, o nieco odmiennym charakterze. Jest to wskazanie z jednej strony na społeczną ważność dziedziny, w obrębie której realizowany jest projekt, z drugiej zaś na to, iż ten ostatni będzie odgrywał istotne role społeczne (takie jak wzmacnianie integracji społecznej czy niwelowanie nierówności). Wielu wnioskujących myśli o edukacji kulturowej w bardzo tradycyjny sposób, utożsamiając ją przede wszystkim z edukacją artystyczną, do sztuki, ale jednocześnie opanowało też taki słownik uzasadnień, który z tym typem

myślenia jest sprzeczny, bo definiuje kulturę nie jako autonomiczną sferę życia, ale jako coś, co bezpośrednio na nie wpływa, decyduje o jego specyfice i jakości. To pęknięcie jest bardzo interesujące, bo wskazuje, iż wielokrotnie mamy do czynienia z próbami podejmowania bardzo standardowych działań z zakresu edukacji kulturowej, które umieszcza się w nowej ramie, czyniącej tego typu aktywności społecznie użytecznymi, i to pomimo tego, że ich cele, forma, problem, który usiłują one rozwiązać, wskazują, iż są one użyteczne tylko dla wąsko rozumianej sfery kulturowej.

- Jeżeli chodzi o ogólne sposoby definiowania kultury wyłaniające się z analizowanych przez nas wniosków, to dominuje takie na nią spojrzenie, w którym jawi się ona jako sfera składająca się z ograniczonej liczby aktywności, a mianowicie zwłaszcza tych, które utożsamiamy z działaniami twórczymi, sztuką oraz z korzystaniem z efektów tego rodzaju wysiłków (odwiedzanie galerii, słuchanie muzyki, uczestnictwo w spektaklach, czytanie książek itd.). Jednocześnie, chociaż kulturę utożsamia się przede wszystkim ze sferą artystyczną, to w większości analizowanych wniosków ta pierwsza jest też traktowana jako integralna część szerszego kontekstu, jakim jest życie społeczne. Taki model myślenia o kulturze jest konsekwencją tego, jak postrzegana jest przez podmioty składające wnioski w konkursie sama działalność artystyczna. Ta ostatnia, choć uznawana za odrębną i swoistą, traktowana jest na poziomie uzasadnień wniosków jako zdolna do wypełniania istotnych ról, jako sfera niezwykle doniosła dla życia społecznego. Pojawia się oczywiście w tym kontekście pytanie o to, czy takie myślenie o kulturze jest praktykowane w trakcie zajęć edukacyjnych, czy też przeciwnie – używa się go instrumentalnie, jako uzasadnienia konieczności dotowania przedsięwzięć edukacyjnych. Chociaż oczywiste jest, że te ostatnie są niezwykle pożyteczne społecznie, to paradoks polega na tym, iż niejasne jest to, czy sami animatorzy wykorzystują w trakcie praktycznych zajęć ten ich społeczny potencjał.
- Z podobną ambiwalencją mamy do czynienia, jeżeli chodzi o sposoby definiowania sztuki i jej miejsca w życiu społecznym. W aplikacjach grantowych przeważa myślenie, zgodne z którym jest ona traktowana jako instrument, narzędzie, nie zaś jako wartość sama w sobie. Oznacza to, że chociaż edukacja kulturowa w Polsce jest utożsamiana z edukacją artystyczną, to jednocześnie ta ostatnia ma charakter hybrydyczny. Pomimo że jest ona skoncentrowana na sztuce, to nie ta ostatnia jest w niej

najważniejsza. Przeciwnie – wyposażenie jednostek w kompetencje artystyczne, pokazanie im, jak tworzyć i korzystać ze sztuki, ma sprawiać, iż stają się one również bardziej pełnowymiarowymi osobami w sensie społecznym (bardziej empatycznymi, kreatywnymi, skłonny do współdziałania z innymi itd.). Jest to możliwe dzięki temu, że sama sztuka zawiera w sobie uspołeczniające potencje, a więc edukacja do niej jest tożsama z edukacją kulturową. Znowu jednak pojawia się pytanie o to, czy taki sposób myślenia jest obecny tylko na poziomie deklaracji obecnych we wnioskach grantowych, czy też mamy do czynienia z jego powszechnym praktykowaniem.

- Z naszej analizy wynika też, iż warsztaty, będące podstawową formą realizacji projektów edukacyjnych i animacyjnych, zostały we wnioskach opisane w sposób sugerujący, iż służą raczej rozwijaniu kompetencji artystycznych niż społecznych. Oznacza to również, że edukacja kulturalna jest rozumiana przez wnioskodawców raczej jako edukacja artystyczna (do sztuki) niż jako kształtowanie samoświadomych jednostek zdolnych do współdziałania z innymi i do twórczych działań.
- Analiza wniosków pokazuje, iż dopiero w drugiej kolejności działania z zakresu edukacji kulturalnej kierowane są do osób zupełnie niezainteresowanych sferą artystyczną, częściej zaś do tych, które są uczestnikami zajęć artystycznych, miłośnikami sztuki lub tych, które już ją tworzą jako amatorzy lub profesjonalści. Do tej ostatniej kategorii (a więc twórców) swoją ofertę edukacyjną kierują przede wszystkim fundacje i stowarzyszenia oraz centra i domy kultury, co może oznaczać, iż projekty edukacyjne są w tych instytucjach traktowane przede wszystkim jako forma rozwijania uzdolnień i talentów osób, które już kreują sztukę. Z kolei do osób, które nie interesują się działaniami artystycznymi, swoje działania kierują przede wszystkim galerie, biura wystaw, muzea sztuki i biblioteki. Niezycliwa interpretacja to sugestia, iż podmioty te traktują edukację kulturową jako formę *audience development*. Życzliwa – to dostrzeżenie, iż galerie i biura wystaw biorą na swoje barki te zadania, które powinny realizować szkoła i inne instytucje edukacyjne. Warto też dodać, iż w przypadku żadnej kategorii podmiotów ubiegających się o dotację w Programie Ministra nie ma takiego, który swoje działania kieruje tylko do jednej z wymienionych wyżej kategorii osób.

- Jak wspomniano już wyżej, w ponad ⅔ analizowanych wniosków wśród wykonawców projektów pojawiają się m.in. artystki i artyści.

TEZA 5. W REALIZOWANYCH PROJEKTACH DOMINUJĄ TRADYCYJNE MODELE MYŚLENIA I PRACY. INNOWACJE SĄ OBECNE, LECZ ŚLABOWO.

W OPISACH BARDZO CZĘSTO POJAWIAJĄ SIĘ ODNIESIENIA DO DZIEDZICTWA KULTUROWEGO, TRADYCJI I PRZESZŁOŚCI. JEST TO NIEZWYKLE CENNE, ALE WIĄŻE SIĘ TEŻ Z ZAGROŻENIEM TRAKTOWANIA DOROBKU PRZESZŁYCH POKOLEŃ JAKO BEZWZGLĘDNE POZYTYWNEGO LUB POWIELANIA GO BEZREFLEKSYJNIE. DWUKROTNIE CZĘŚCIEJ NIŻ NOWE, WYKORZYSTYWANE SĄ STARE MEDIA. W OPISACH WARSZTATÓW NIEZNACZNIE DOMINUJE TRAKTOWANIE ICH JAKO SYTUACJI HIERARCHICZNEJ, PODOBNEJ DO TEJ OBECNEJ W TRADYCYJNYM MODELU NAUCZANIA SZKOLNEGO. W PROJEKTACH POJAWIA SIĘ TAKŻE SPORO INNOWACJI, LECZ TE HAMOWANE SĄ PRZEZ TENDENCJĘ DO ORGANIZOWANIA PROJEKTÓW MASOWYCH LUB SPROWADZANIA ICH WYŁĄCZNIE DO WYMIARU TECHNOLOGICZNEJ NOWINKI.

Świadczą o tym następujące ustalenia poczynione w trakcie badań:

Realizujący warsztaty niemal dwa razy częściej niż po nowe media sięgają po te stare. Jednocześnie w znaczącej części aplikacji grantowych opisywane są takie formy warsztatów, w których wykorzystuje się oba typy narzędzi pozwalających na tworzenie.

- Wśród wnioskodawców nieznacznie dominuje taki sposób myślenia o warsztatach, w którym jawią się one jako oparte na hierarchicznej relacji pomiędzy prowadzącymi i uczestnikami. Relacja ta ma na celu nauczenie się przez tych ostatnich czegoś z góry określonego przez tych pierwszych. Nieco rzadziej warsztaty traktuje się jako okazję do samodzielnego odkrywania rzeczy nowych, eksperymentowania, samouczenia. Warto też podkreślić, iż w ponad ⅔ wniosków obecne są opisy takich form warsztatów, które łączą oba rodzaje myślenia, tyle samo aplikacji zawiera takie deskrypcje proponowanych zajęć, które trudno jednoznacznie zaklasyfikować w proponowanych tu kategoriach.

- W tradycyjnym sposobie myślenia o animacji i edukacji kulturowej miarą ich skuteczności jest masowość tego rodzaju działań. Taki sposób myślenia objawia się między innymi w przekonaniu, że najlepszym wskaźnikiem jakości działania instytucji kultury jest liczba widzów, sprzedanych biletów, niski koszt organizowanych przedsięwzięć itd. Przeprowadzona przez nas analiza pokazuje, iż wśród wniosków złożonych w Programie Ministra dominują te, w których dotowane mają być działania skierowane do więcej niż 100 osób (prawie 60%), zaś prawie nieobecne są te, w których odbiorcą są małe grupy jednostek (20% wniosków stanowią te, w których odbiorcą działań ma być mniej niż 50 osób). Warto też zwrócić uwagę na to, iż działania masowe są preferowane w prawie każdej kategorii wnioskodawców. Szczególnie zaś popularne są one w przypadku muzeów, galerii i biur wystaw artystycznych oraz muzeów sztuki (ponad 70% tego rodzaju podmiotów w swoich wnioskach proponuje działania skierowane do więcej niż 100 osób), a także w przypadku podmiotów komercyjnych – działania skierowane do więcej niż 500 osób proponuje 50% tego rodzaju podmiotów.
- Mniej niż połowa działań edukacyjnych i animacyjnych opisywanych w analizowanych przez nas wnioskach jest zakorzeniona w dziedzictwie kulturowym, przeszłości, wykorzystuje zgromadzone tam doświadczenia, twórczo przekształcając dorobek przeszłych pokoleń. To niezwykle istotny aspekt edukacji kulturowej, trudno sobie bowiem wyobrazić jakąkolwiek jej formę, która ignoruje tradycję, kulturowe dziedzictwo czy lokalną specyfikę, nie odwołuje się do nich i nie wykorzystuje ich jako swojego kontekstu, źródła inspiracji, dóbr, wartości i narzędzi czy jako zbioru problemów, które należy rozwiązać. W przypadku ponad ¼ wniosków tego rodzaju odwołania nie były obecne, zaś w przypadku niecałej ¼ aplikacji zadecydowanie o tym, czy tego rodzaju nawiązania obecne czy też nie, było niemożliwe do ustalenia. Zakładamy, iż w przypadku tego rodzaju aplikacji grantowych brak odwołań do przeszłości i dziedzictwa kulturowego mógł być rezultatem nie tyle wykorzenienia czy niezdawania sobie sprawy z tego, jak bardzo są one doniosłe, ile raczej oczywistości tego rodzaju odniesień jako integralnego aspektu działań edukacyjnych i animacyjnych. Problemem jest jednak to, czy owa oczywistość nie prowadzi również do tego, że przeszłość, dorobek kulturowy naszych przodków są wykorzystywane bezrefleksyjnie, a więc również bezkrytycznie; raczej jako stała i bezdyskusyjna rama naszych

działań niż jako punkt odniesienia dla krytycznego samookreślenia. Tradycjonalizm myślenia objawia się więc w tym wypadku w ryzyku, iż przeszłość może być traktowana w sposób bezwzględnie pozytywny lub bezrefleksyjnie aplikowana do teraźniejszości.

TEZA 6. ANIMACJA I EDUKACJA KULTUROWA TO DOMENA DZIAŁAŃ JEDNORAZOWYCH I AKCYJNYCH.

DOMINUJĄ WARSZTATY (Z WNIOSKÓW CZĘSTO NIE WYNIKA, CZY ODBIORCA WARSZTATÓW SIĘ ZMIENIA CZY POZOSTAJE TEN SAM) ORAZ WYDARZENIA O CHARAKTERZE RYWALIZACYJNYM (KONKURSY I FESTIWALE) LUB PROMOCYJNYM (AKCJE SPOŁECZNE W PRZESTRZENI PUBLICZNEJ). W O WIELE MNIEJSZYM ZAKRESIE PROPONUJE SIĘ PRACĘ ŚRODOWISKOWĄ O CHARAKTERZE ZINDYWIDUALIZOWANYM I NIEINSTYTUCJONALIZOWANYM. ISTNIEJE ZATEM OBAWA, ŻE WNIOSKODAWCY SZUKAJĄ RACZEJ ODBIORCÓW PRZYSTAJĄCYCH DO PROJEKTU NIŻ METOD PRACY PRZYSTAJĄCYCH DO POTRZEB ŻYCIA SPOŁECZNEGO.

O istnieniu tego rodzaju prawidłowości świadczą następujące ustalenia poczynione w trakcie badań:

- Podstawową formą realizacji projektów edukacyjnych i animacyjnych jest warsztat: odnaleźliśmy ją w 269 wnioskach grantowych spośród 300, które zostały poddane analizie. W większości przypadków zakładano co prawda wielokrotne albo cykliczne prowadzenie tego rodzaju zajęć, ale z analizowanych aplikacji często trudno wywnioskować, czy uczestnicy tych spotkań to te same osoby czy też nie. Pytanie to jest o tyle istotne, że choć jednorazowe aktywności edukacyjne mogą służyć wzbudzeniu zainteresowania twórczymi działaniami, popularyzować je, to już z pewnością nie są efektywną metodą kształtowania kompetencji kulturowych i społecznych, wyposażania uczestników w nowe umiejętności i wiedzę.
- Najczęściej, po warsztacie, wymienianymi we wnioskach formami działań edukacyjnych są te, których wspólnymi cechami jest jednorazowość i rywalizacyjny charakter: festiwale oraz konkursy i olimpiady. Takie kategorie działań edukacyjnych są niewątpliwie potrzebne jako kontekst, w którym pokazuje się dokonania twórcze różnych

kategorii jednostek i środowisk, ale uczynienie ich główną formą edukacji kulturalnej wspiera ekspansję tego, co określa się mianem „kultury eventu”. Ta ostatnia to spektakularne, choć jednorazowe działania przyciągające masową publiczność, ale też zastępujące organiczne, systematyczne formy prezentowania kultury. Jednorazowość, masowość czy konkursowy charakter działań są pożądanymi cechami projektów wówczas, gdy myślimy o tych ostatnich w kategoriach medialnej widzialności, a ideałem wydarzenia jest duży event. Takiemu myśleniu o edukacji kulturowej często sprzyja też sposób postrzegania kultury ze strony polityki, a także logika wnioskowania o granty i wymagane od wnioskodawców wskaźniki ilościowe. Wydarzenia o charakterze wielkiego pokazu czy konkursu są natomiast znacznie mniej odpowiednie, jeśli zależy nam na osiągnięciu efektów o głębszym i trwalszym charakterze.

- Na trzecim miejscu pod względem popularności mieszczą się, bardzo powszechne dzisiaj, działania o charakterze akcyjnym, z aktywnym udziałem uczestników, takie jak happening, flash-mob, akcja w przestrzeni publicznej. Ich popularność jest dosyć zrozumiała, o ile uznamy, że żyjemy dziś w kulturze aktywnego odbiorcy, ale też w kulturze dystrykcji – faworyzującej to, co przełamuje rutynę codzienności i jest atrakcyjne wizualnie. Można jednak powątpiewać – biorąc pod uwagę to, że działania te są jednorazowe i oparte na logice zachowań zbiorowych – czy są one są najlepszą formą działań edukacyjnych, zwłaszcza wówczas, gdy nie towarzyszą im inne, bardziej systematyczne i trwałe aktywności.
- Prawie cztery razy rzadziej niż po warsztaty wnioskodawcy sięgali po metody animacyjne, a więc po systematyczne, ciągłe działania zakorzenione w lokalnej społeczności i mające na celu uaktywnienie drzemającego w niej potencjału. Wynik ten nie wydaje się zaskakujący, o ile dostrzeżemy, iż aktywność tego rodzaju ma charakter mało spektakularny, bardzo często nie przynosi widzialnych, twardego efektów, wymaga całkowitego poświęcenia się jej ze strony animatorów. Bardzo trudno jest więc uzasadnić jej doniosłość, opierając się na współcześnie dominujących kryteriach, leżących również u podstaw rozdzielania środków na kulturę, zwłaszcza na poziomie lokalnym, samorządowym. Jak wspomniano już wyżej, wśród wnioskodawców nie ma takich kategorii podmiotów, które w swoich aktywnościach edukacyjnych opiera-

łyby się wyłącznie na własnych zasobach. W tym wypadku oznacza to, iż działalność edukacyjna ma charakter nieciągły i akcyjny, realizowany od jednej wizyty zaproszonego gościa do kolejnej.

TEZY: PODSUMOWANIE I DALSZE PYTANIA

Tezy zaprezentowane powyżej, ugruntowane w wynikach pierwszego etapu projektu badawczego *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce*, jak podkreślano we wstępie, nie mogą zostać potraktowane jako wyczerpująca charakterystyka stanu animacji i edukacji kulturalnej w Polsce. Pozwalają one jednak sformułować nowe pytania, na które odpowiedzi będziemy poszukiwać w trakcie dalszych badań.

Do pierwszej grupy pytań należą te dotyczące kierunków rozwijania działalności animacyjnej i edukacyjnej w Polsce:

- Czy tego rodzaju działania powinny ulegać profesjonalizacji? Jeżeli tak, to jaką formę powinna ona przybierać i jakich kategorii jednostek dotyczyć? Kim powinien być animator? I czy bycie nim można potraktować jak osobną profesję? Czy animatorem może być każdy, czy też wymaga to jakichś specyficznych umiejętności, wiedzy, wykształcenia?
- Czy działania edukacyjne i animacyjne powinny mieć masowy charakter, czy też, przeciwnie, powinny w nich uczestniczyć niewielkie grupy osób? Czy należy wspierać działania jednorazowe, ale spektakularne, silnie ogniskujące uwagę społeczności, czy też mniej efektowne, oparte na stałej i organicznej pracy?
- Czy edukacja kulturalna to działanie skierowane przede wszystkim do dzieci i młodzieży? Czy też, przeciwnie, powinny zostać nią objęte przede wszystkim osoby dorosłe? Czy projekty animacyjne i edukacyjne powinny być kierowane do „normalistów”,

czy też do wykluczonych albo uprzywilejowanych? Czy można sobie wyobrazić tego rodzaju aktywność animacyjną, która jest skierowana do każdej grupy odbiorców?

- Czy edukacja kulturalna powinna przyjmować postać przede wszystkim edukacji artystycznej? Czy też, przeciwnie, długotrwałych działań animacyjnych? A może najbardziej optymalnym modelem byłoby łączenie różnych form edukacji kulturalnej bądź wspieranie przede wszystkim tych, które podnoszą kompetencje społeczne?

Do drugiej grupy pytań należą te dotyczące programów dotacyjnych podobnych do tego, który był przedmiotem analizy:

- Czy programy dotacyjne powinny być narzędziem wyrównywania nierówności społecznych? Czy też powinny wspierać te działania, które są wartościowe przede wszystkim pod względem artystycznym?
- Czy w obrębie programów dotacyjnych powinny istnieć jakiegokolwiek parytety? Czy należy dowartościowywać głównie projekty składane w miejscach, gdzie tego rodzaju aktywność jest dziś niewielka albo w ogóle nieobecna? Czy grantodawca powinien organizować osobne konkursy dla podmiotów z małych miast i wsi, w taki sposób, aby nie musiały one konkurować z tymi z największych metropolii? Czy powinno się organizować osobne konkursy dla poszczególnych kategorii podmiotów, w taki sposób, aby nie faworyzować tych, których jest najwięcej albo które dysponują lepszym zapleczem materialnym, bardziej doświadczonymi pracownikami i większymi środkami finansowymi?
- W jaki sposób popularyzować tego rodzaju zadania, które dziś cieszą się bardzo małą popularnością wśród grantobiorców, a są niezwykle istotne dla rozwijania nowych, aktualnie najbardziej potrzebnych kompetencji i umiejętności? Czy w ramach programów dotacyjnych potrzebne są zadania podnoszące kwalifikacje animatorów i edukatorów? Czy też, przeciwnie, wysoki poziom tych umiejętności powinien być traktowany jako warunek przestępowania do konkursu?

USTALENIA SZCZEGÓŁOWE

TYP ZADANIA REALIZOWANEGO PRZEZ PODMIOTY STARTUJĄCE W KONKURSIE MINISTRA

Zdecydowana większość złożonych w Programie wniosków dotyczyła tego samego typu zadania: „interdyscyplinarnego lub skoncentrowanego na wybranej dziedzinie sztuki, rozwijającego kreatywność przy jednoczesnym zdobywaniu umiejętności”. Może to oznaczać, że same typy zadań zaproponowane przez grantodawcę nie zostały właściwie sprofilowane, ale też że wnioskodawcy starali się wybrać te zadania, które były mniej wyspecjalizowane i wydawały się na tyle pojemne, że można w nie wpisać prawie każdą formę edukacji kulturalnej. Najbardziej przekonujące wyjaśnienie tych dysproporcji to jednak wskazanie, że o ile w wymienione wyżej i najczęściej wybierane z zadań można było wpisać standardowe działania podejmowane w instytucjach kultury i przez stowarzyszenia, o tyle pozostałe cztery wymagały już bardziej wyspecjalizowanej wiedzy i doświadczeń, rozwijanych dopiero w naszym kraju kompetencji i umiejętności, nieszablonowych i przez to rzadko praktykowanych działań. Jak więc widać, większość podmiotów składających wnioski w konkursie jeszcze nie dysponuje tego typu umiejętnościami.

typ zadania	%
zadanie interdyscyplinarne lub skoncentrowane na wybranej dziedzinie sztuki, rozwijające kreatywność przy jednoczesnym zdobywaniu umiejętności	71%
zadanie integracyjne, oparte na współdziałaniu przedstawicieli różnych grup wiekowych i różnych środowisk	16%
zadanie podnoszące kwalifikacje kadr kultury i rozwijające kompetencje w zakresie realizacji działań animacyjnych i edukacyjnych, zawierające komponent praktycznego wykorzystania nabytych umiejętności	7%
zadanie rozwijające umiejętność świadomego, krytycznego i twórczego korzystania ze środków społecznego przekazu	4%
zadanie obejmujące tworzenie, udostępnianie na jednej z wolnych licencji i pilotaż otwartych zasobów edukacyjnych z zakresu edukacji kulturalnej	2%
suma	100%

Tabela 1. Popularność poszczególnych zadań w Programie Ministra

TYP ZADANIA A RODZAJ PODMIOTU SKŁADAJĄCEGO WNIOSEK

typ podmiotu	typ zadania					suma
	rozwijające umiejętności świadomego, krytycznego i twórczego korzystania ze środków społecznego przekazu	integracyjne, oparte na współdziałaniu przedstawicieli różnych grup wiekowych i różnych środowisk	interdyscyplinarne lub skoncentrowane na wybranej dziedzinie sztuki, rozwijające kreatywność przy jednoczesnym zdobywaniu umiejętności	obejmujące tworzenie, udostępnianie na jednej z wolnych licencji i pilotaż otwartych zasobów edukacyjnych z zakresu edukacji kulturalnej	podnoszące kwalifikacje kadr kultury i rozwijające kompetencje w zakresie realizacji działań animacyjnych i edukacyjnych	
biblioteka	5%	17%	57%	0%	21%	100%
centrum kultury i sztuki	3%	9%	85%	0%	3%	100%
dom/ośrodek kultury	4%	16%	74%	1%	6%	100%
filharmonia	11%	0%	89%	0%	0%	100%
fundacja	5%	13%	68%	5%	8%	100%

galeria/biuro wystaw artystycznych/centrum/muzeum sztuki	0%	16%	84%	0%	0%	100%
inne (m.in. instytuty, agencje, instytucje filmowe, instytucje miejskie)	0%	28%	67%	6%	0%	100%
Kościół lub związek wyznaniowy oraz ich osoby prawne	14%	0%	86%	0%	0%	100%
muzeum	5%	13%	78%	0%	5%	100%
opera	0%	25%	50%	0%	25%	100%
orkiestra/zespół/chór/kapela	0%	17%	67%	0%	17%	100%
osoba fizyczna prowadząca działalność gospodarczą	0%	21%	63%	8%	8%	100%
spółka	6%	6%	82%	0%	6%	100%
stowarzyszenie	5%	18%	69%	1%	7%	100%
teatr	3%	20%	71%	3%	3%	100%
suma	4%	16%	71%	2%	7%	100%

Tabela 2. Typ podmiotu składającego wniosek a wybór zadania w Programie

Powyższa tabela pokazuje, iż w każdej z kategorii podmiotów aplikujących o dotacje w ramach Programu Ministra zadaniem, które cieszyło się największą popularnością, było to zatytułowane: „zadanie interdyscyplinarne lub skoncentrowane na wybranej dziedzinie sztuki, rozwijające kreatywność przy jednoczesnym zdobywaniu umiejętności”. Jak już wcześniej wskazywaliśmy, było ono wybierane przede wszystkim ze względu-

du na swój bardzo ogólny charakter oraz to, że mieści się w nim w zasadzie każdy rodzaj działalności edukacyjnej, jego realizacja nie wymaga, jak w przypadku pozostałych zadań, specjalistycznych umiejętności czy wiedzy.

Dużo bardziej interesujące jest to, że w przypadku niektórych kategorii podmiotów warte uwagi okazały się też inne zadania. Znacząca część aplikujących w konkursie bibliotek (podobnie zresztą jak oper) wybrała zadanie: „podnoszące kwalifikacje kadr kultury i rozwijające kompetencje w zakresie realizacji działań animacyjnych i edukacyjnych. Jak więc widać, podmioty tego rodzaju zamierzają poszerzyć swoje statutowe działania również o te związane z edukacją kulturalną, stąd potrzeba wykwalifikowanych kadr, które mogą je zrealizować. Opery, teatry, osoby fizyczne oraz „inne podmioty” były zainteresowane realizacją projektów w ramach zadania: „integracyjne, oparte na współdziałaniu przedstawicieli różnych grup wiekowych i różnych środowisk” – jak się wydaje, zwłaszcza pierwsze dwa z tych podmiotów są dobrze przygotowane infrastrukturalnie do tego typu działań, ich budynki są przystosowane dla każdego rodzaju widzów, instytucje tego typu są także zainteresowane stałym poszerzeniem zakresu publiczności. 14% Kościołów i związków wyznaniowych postawiło na udział w zadaniu: „rozwijające umiejętność świadomego, krytycznego i twórczego korzystania ze środków społecznego przekazu”, prawdopodobnie przyjmując, iż Program jest dobrą okazją do propagowania przez nie postaw odmiennych wobec tych, które dominują współcześnie (i które są przez te podmioty traktowane jako zagrożenie).

W zadaniu czwartym: „obejmujące tworzenie, udostępnianie na jednej z wolnych licencji i pilotaż otwartych zasobów edukacyjnych z zakresu edukacji kulturalnej”, najrzadziej wybieranym przez aplikujących, dominujące były tylko dwa typy podmiotów – fundacje oraz stowarzyszenia. Oznacza to, że to ten właśnie typ organizacji jest głównym źródłem innowacji kulturowych i je wspiera. Możemy założyć, iż podmioty tego typu, zazwyczaj istniejące od niedawna, skupiają przede wszystkim młode osoby, silnie zakorzenione we współczesnej kulturze i zainteresowane jej propagowaniem, a jednocześnie posiadające wysokie kompetencje pozwalające na prowadzenie działań edukacyjnych w tym zakresie. Problemem jest jednak to, iż zadanie to miało upowszechnić ideę wolnego dostępu do kultury, szczególnie istotną w odniesieniu do dorobku instytucji

o charakterze publicznym, oraz ze względu na to, że jej realizacja sprawia, iż korzystanie z dóbr kultury staje się bardziej egalitarne. Życzliwa interpretacja absencji instytucji kultury w tym zadaniu polega na wskazaniu, iż idea otwartych zasobów kulturowych jest słabo upowszechniona, niewiele osób wciąż zdaje sobie sprawę z jej doniosłości. Bliższa rzeczywistości interpretacja, oparta na obserwacji reakcji środowisk artystycznych na propozycje zmian prawnych związanych z dostępem do dóbr kultury², nakazuje zauważyć, iż instytucje kultury nie są zainteresowane upowszechnianiem tej idei, zaś otwieranie zasobów produkcji kulturowej, którymi dysponują, traktowane jest przez nie jako zagrożenie.

KTO ZAJMUJE SIĘ EDUKACJĄ KULTURALNĄ W POLSCE?

W niniejszej części raportu prezentujemy te wyniki analiz bazy SZPON oraz zawartości wniosków składanych w Programie Ministra, które pozwalają odpowiedzieć na pytanie, kto zajmuje się edukacją kulturową w Polsce. Dokonana w trakcie badań identyfikacja podmiotów realizujących przedsięwzięcia edukacyjne pozwoliła na określenie między innymi tego, jakie kategorie instytucji składają wnioski i realizują opisane w nich przedsięwzięcia, a także na zdefiniowanie, kto (jakie kategorie osób) uczestniczy w sposób bezpośredni w ich urzeczywistnianiu, jakie kategorie zawodowe reprezentują animatorzy i edukatorzy kulturalni.

² Mowa tu przede wszystkim o burzliwej dyskusji wokół dokumentu *Założenia do projektu ustawy o otwartych zasobach publicznych, przedstawionego do konsultacji społecznych 28.12.2012 roku przez Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji*.

CHARAKTERYSTYKI PODMIOTÓW UBIEGAJĄCYCH SIĘ O DOFINASOWANIE PROJEKTÓW W RAMACH PROGRAMU *EDUKACJA KULTURALNA*

INSTYTUCJONALNE KATEGORIE PODMIOTÓW SKŁADAJĄCYCH WNIOSKI

typ podmiotu wnioskującego	liczba	%
stowarzyszenie	293	29,9%
fundacja	241	24,6%
dom/ośrodek kultury	187	19,1%
biblioteka	42	4,3%
muzeum	40	4,1%
teatr	35	3,6%
centrum kultury i sztuki	33	3,4%
galeria/biuro wystaw artystycznych/centrum bądź muzeum sztuki	25	2,5%
osoba fizyczna prowadząca działalność gospodarczą	24	2,4%
inne (m.in. instytuty, agencje, instytucje filmowe, instytucje miejskie)	18	1,8%
spółka	17	1,7%
filharmonia	9	0,9%
kościół lub związek wyznaniowy oraz ich osoby prawne	7	0,7%
orkiestra/zespół/chór/kapela	6	0,6%
opera	4	0,4%
suma	981	100%

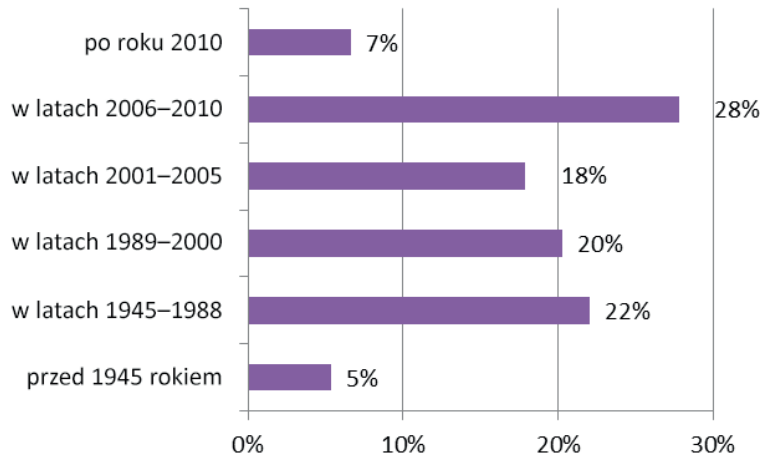
Tabela 3. Instytucjonalne kategorie podmiotów składających wnioski

Wśród instytucji składających wnioski można wyróżnić wiele różnych typów podmiotów. Zdecydowanie dominującym były organizacje pozarządowe, stanowiące ponad połowę wnioskodawców, a także domy i ośrodki kultury (co piąty wnioskodawca). 40% wnioskodawców reprezentowało sektor finansów publicznych. Na pierwszy rzut oka niewielu z wnioskodawców to muzea, centra kultury i sztuki czy galerie, a więc instytucje, które nie tylko mają obowiązek prowadzenia aktywności edukacyjnej, ale których funkcjonowanie w dużej mierze zależy od tego, czy są zdolne przyciągać publiczność również poprzez działania o takim właśnie charakterze. Jeżeli jednak weźmiemy pod uwagę, jaki odsetek spośród istniejących podmiotów tego rodzaju bierze udział w konkursie, to okaże się, że jest on wyższy niż w przypadku stowarzyszeń i fundacji. Zaskakujące może być to, że wśród podmiotów składających wnioski jest prawie tyle samo stowarzyszeń i fundacji, chociaż tych pierwszych podmiotów (zajmujących się kulturą i sztuką w Polsce) jest ponad pięć razy więcej niż tych drugich³. Jak się wydaje, wynika to z nadreprezentacji podmiotów warszawskich: 46% aplikujących z tego miasta to właśnie fundacje.

ROK POWSTANIA PODMIOTÓW SKŁADAJĄCYCH WNIOSKI

Ponad połowa wnioskodawców to podmioty młode, powstałe po 2000 roku, najczęściej w ciągu pięciu lat poprzedzających konkurs. Kolejne 20% powstało w latach 90., podobny odsetek – w okresie PRL-u, a 5% wnioskodawców to instytucje przedwojenne. Taki rozkład danych wynika przede wszystkim z tego, że o dotację ubiegają się przede wszystkim organizacje pozarządowe, te zaś w polskim kontekście stały się powszechnym zjawiskiem dopiero w ostatnich dwu dekadach. Dane te mogą okazać się jednak niepokojące, jeżeli weźmiemy pod uwagę to, że większość instytucji kultury funkcjonujących w Polsce (zwłaszcza jeżeli chodzi o domy i ośrodki kultury) to podmioty powołane do życia w okresie PRL-u – taki rodzaj wnioskodawców stanowi zaledwie 22% wśród wszystkich aplikujących w konkursie.

3 Informacje za raportem: *Współpraca w obszarze kultury – samorzady, publiczne instytucje kultury, organizacje pozarządowe*, Warszawa, 2013 (dokument elektroniczny: <http://www.ngo.pl/files/wiadomosci.ngo.pl/public/civicipedia/kultura.pdf>).

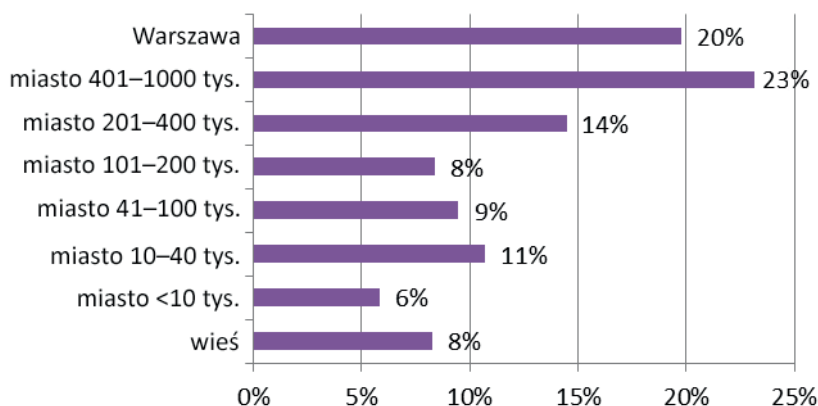


Wykres 1. Data powstania wnioskodawcy

WIELKOŚĆ MIEJSCOWOŚCI, W KTÓREJ ZNAJDUJE SIĘ SIEDZIBA WNIOSKODAWCY

Wśród wnioskodawców bardzo licznie były reprezentowane wielkie ośrodki miejskie: co piąty wniosek reprezentuje Warszawę, a niemal co czwarty – inną miejską aglomerację (warto zatem zwrócić uwagę, że z Warszawy pochodzi niemal tyle wniosków, ile z wszystkich innych największych polskich miast razem wziętych). Jedynie 8% wnioskodawców ma siedzibę na wsi, a 6% – w najmniejszych miasteczkach (poniżej 10 tys. mieszkańców). Z jednej strony taki rozkład danych z pewnością odzwierciedla liczbę podmiotów uprawnionych do startowania w konkursie w poszczególnych regionach i typach miejscowości, ale z drugiej strony jest on niepokojącym wskaźnikiem rozwarstwiania się polskiego społeczeństwa również pod względem dostępu do działań związanych z edukacją kulturalną i animacją. Niepokojącym tym bardziej, im wyraźniejszy jest związek pomiędzy tego typu aktywnościami a efektywnością procesów wyrównywania szans życiowych. Jeżeli dodatkowo zauważymy, iż wsie zamieszkuje ponad 14

mln Polaków⁴, to dane o tak niewielkiej liczbie składających wnioski podmiotów ulokowanych w tym właśnie typie miejscowości tylko pogłębiają te pesymistyczne wnioski. Oznacza to bowiem, iż odbiorcami projektów z zakresu edukacji kulturowej w Polsce nie są te osoby, które powinny, które najbardziej potrzebują tego rodzaju wsparcia.



Wykres 2. Struktura wnioskodawców według wielkości miejscowości, w której znajduje się siedziba wnioskującego

WOJEWÓDZTWO, W KTÓRYM ULOKOWANA JEST SIEDZIBA WNISKODAWCY

Zdecydowanym liderem w liczbie składanych wniosków w Programie jest województwo mazowieckie, z którego pochodził co czwarty wniosek (w tym ponad ¼ – z Warszawy). Ponad 11% wniosków zostało złożonych przez podmioty z województwa małopolskiego (w tym 60% – z Krakowa), na następnych miejscach uplasowały się województwa: dolnośląskie (połowa wniosków pochodząca z Wrocławia), wielkopolskie (ponad poło-

4 Zob. *Sytuacja demograficzna Polski 2010–2011*, GUS (dokument elektroniczny: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/bip/BIP_raport_2010-2011.pdf).

wa wniosków pochodząca z Poznania) i śląskie. Jedynie 6 wniosków (0,6%) pochodziło z województwa opolskiego, 15 (1,5%) – z województwa lubuskiego, a 17 (1,7%) – z województwa świętokrzyskiego⁵. Odsetek wniosków składanych przed podmioty działające w obrębie określonego województwa jest bardzo silnie zdeterminowany przez obecność wielkich ośrodków miejskich lub ich brak. Traktujemy taki rozkład danych jako wskaźnik procesów metropolizacji, jakim podlega również polskie społeczeństwo. Jednym z przejawów tych procesów jest zasysanie najważniejszych typów kapitałów (ekonomicznych, społecznych, kulturowych) przez duże ośrodki miejskie, które wykonując, dzięki ich akumulacji, cywilizacyjny „skok do przodu”, prowadzą do „pustynnienia” pod względem aktywności społecznych, kulturowych i obywatelskich obszarów, na które promieniują. Dlatego też nieco zaskakująca może się wydawać w tym kontekście obecność świętokrzyskiego, które w ostatnich latach modernizuje się bardzo szybko, zwłaszcza w kontekście technologicznym i akademickim, zaś stolica regionu, Kielce, należy do najszybciej rozwijających się miast w Polsce. Warto też zauważyć, że dane te są bardzo podobne do danych z 2009 roku, zebranych na bazie analizy bazy SZPON wykonanej dla wszystkich programów MKiDN⁶, co pokazuje, że mamy do czynienia z bardzo trwałymi różnicami.

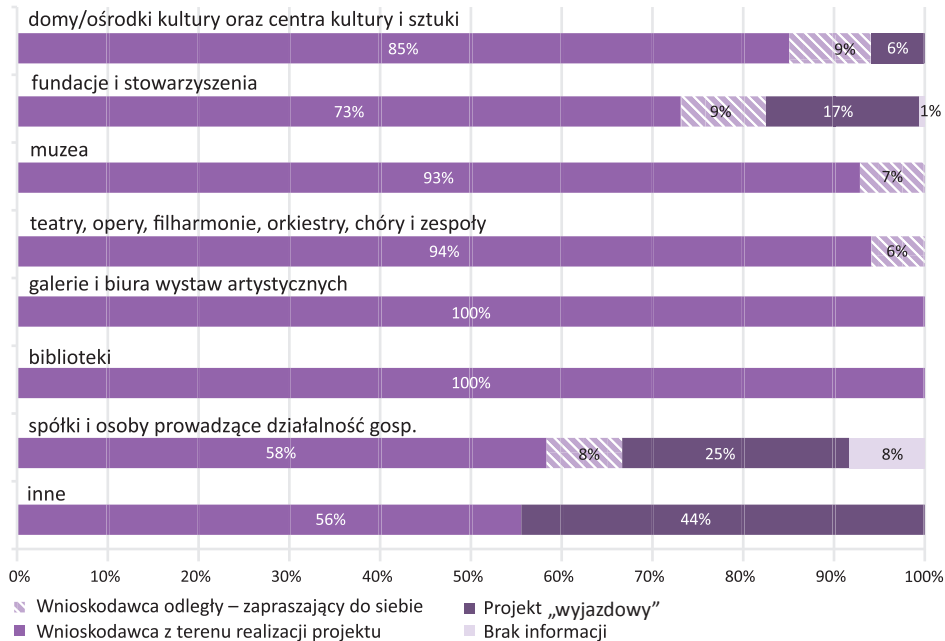
5 Warto zauważyć, iż dane te pokazują też dosyć znaczącą zależność – im więcej instytucji kultury przypada na głowę mieszkańca w określonym województwie, tym mniejsza jest liczba wniosków składanych przez podmioty, które są w nim ulokowane (indeks instytucji kultury GUS został zaczerpnięty z bazy Moja Polis: <http://www.mojapolis.pl>). Choć zależność ta nie ma charakteru liniowego (wyłamuje się z niej lubuskie, w którym jest stosunkowo niewiele instytucji kultury i niewiele podmiotów z tego województwa startuje w Programie), to jest ona i tak warta uwagi, bo pokazuje, iż rozwinięta sieć tego rodzaju organizacji powstrzymuje przed podejmowaniem dodatkowych działań edukacyjnych, opartych na zewnętrznych środkach.

6 Można je znaleźć na stronie mojapolis.pl, wskaźnik: „dofinansowanie kultury ze środków MKiDN (programy Ministra), w zł ogółem (bez zakupu nowości wydawniczych)”.

województwo	liczba	%
mazowieckie	249	25,4%
małopolskie	110	11,2%
dolnośląskie	83	8,5%
wielkopolskie	71	7,2%
śląskie	65	6,6%
kujawsko-pomorskie	64	6,5%
łódzkie	61	6,2%
pomorskie	60	6,1%
lubelskie	42	4,3%
podlaskie	39	4,0%
zachodniopomorskie	39	4,0%
warmińsko-mazurskie	34	3,5%
podkarpackie	26	2,7%
świętokrzyskie	17	1,7%
lubuskie	15	1,5%
opolskie	6	0,6%
suma	981	100%

Tabela 4. Struktura wnioskodawców według województwa, w którym znajduje się siedziba wnioskującego

ZAKORZENIENIE WNIOSKODAWCY W MIEJSCU REALIZACJI PROJEKTU



Wykres 3. Zakorzenie wnioskodawcy w miejscu realizacji projektu

Niezwykle istotne dla skuteczności działań edukacyjnych, zwłaszcza tych o animacyjnym charakterze, jest to, by podmiot, który je realizuje, dobrze znał środowisko, w którym działa. Gwarancją jest podejmowanie tego typu aktywności, w miejscu, w którym się na co dzień działa. Tym bardziej cieszy, że aż w 78% wniosków jest mowa o przedsięwzięciach realizowanych tam, gdzie ulokowana jest siedziba wnioskodawcy. Sytuacja ta jest z drugiej strony o tyle niebezpieczna, że grozi ona dość dużymi dysproporcjami działań edukacyjnych – są one nadreprezentowane w dużych ośrodkach, gdzie działa wiele ak-

tywnych podmiotów zdolnych do podejmowania działań z zakresu edukacji kulturowej, są one zaś niedoreprezentowane tam, gdzie tego typu instytucji brakuje. Jeżeli zestawimy powyższe informacje z prezentowanymi wyżej danymi na temat tego, gdzie składane są analizowane przez nas wnioski, to okaże się, że to pozytywne na pierwszy rzut oka zjawisko jest jeszcze jedną emanacją rozwojowych dysproporcji obecnych w Polsce i je wzmacnia. Dlatego też uważamy, iż optymalną formą realizacji działań edukacyjnych byłoby organizowanie ich przez silne instytucje poza miejscem swojego ulokowania, a w tych regionach Polski, gdzie aktywności tego typu są nieobecne. Jednocześnie byłoby niedobrze, gdyby takie „wyjazdowe” projekty miały charakter akcyjny, jednorazowy – to bowiem pogłębia tylko frustrację wynikającą z poczucia, iż żyje się na „kulturalnej pustyni”, a w silnych ośrodkach budzi postawy paternalistyczne i kolonialne.

SKUTECZNOŚĆ POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW INSTYTUCJI W POZYSKIWANIU ŚRODKÓW W PROGRAMIE MINISTRA

Istotna dla odpowiedzi na pytanie o to, kto zajmuje się edukacją kulturową w Polsce, jest nie tylko identyfikacja instytucjonalnych podmiotów startujących w Programie Ministra, ale również określenie, które z nich otrzymują dofinansowanie, a więc też tych, które są najbardziej skuteczne w ubieganiu się o nie.

typ podmiotu	pozytywny – przyznano dotację	negatywny – nie przyznano dotacji	suma
galeria/biuro wystaw artystycznych/ centrum/muzeum sztuki	40%	60%	100%
centrum kultury i sztuki	30%	70%	100%
teatr	26%	74%	100%
fundacja	21%	79%	100%
stowarzyszenie	19%	81%	100%

dom/ośrodek kultury	11%	89%	100%
filharmonia	11%	89%	100%
muzeum	10%	90%	100%
inne (m.in. instytuty, agencje, instytucje filmowe, instytucje miejskie)	6%	94%	100%
spółka	6%	94%	100%
biblioteka	2%	98%	100%
Kościół lub związek wyznaniowy oraz ich osoby prawne	0%	100%	100%
opera	0%	100%	100%
orkiestra/zespół/chór/kapela	0%	100%	100%
osoba fizyczna prowadząca działalność gospodarczą	0%	100%	100%
suma	17%	83%	100%

Tabela 5. Skuteczność poszczególnych typów instytucji w pozyskiwaniu dotacji w Programie Ministra (wynik konkursu w podziale na typy instytucji)

Tabela odnosząca się do zależności pomiędzy typem podmiotu ubiegającego się o dotację a wynikami konkursów pokazuje, że najmniej skuteczne w pozyskiwaniu środków są Kościoły i związki wyznaniowe, opery, orkiestry/chóry, osoby fizyczne oraz biblioteki. Warto zwrócić uwagę na to, że żaden z tych podmiotów nie kojarzy się w sposób bezpośredni i naturalny z działalnością z zakresu edukacji kulturalnej, chociaż w wypadku przynajmniej części z nich (opera, biblioteka) podejmowanie takich działań powinno należeć do obowiązków. Ten brak powodzenia wymienianych tu podmiotów w analizowanym programie może więc wynikać z braku ich doświadczeń w sferze, której dotyczy. Z kolei najskuteczniejsze w pozyskiwaniu pieniędzy okazały się centra kultury i sztuki, galerie sztuki oraz teatry. Podmioty te, choć kojarzą się przede wszystkim z prezentowaniem dokonań profesjonalnych artystów, w ostatnich latach często podejmują też

aktywności o charakterze edukacyjnym (są one dziś obecne w prawie każdej instytucji tego typu). Ponadto wymienione rodzaje instytucji w ostatnich latach ulegają silnej profesjonalizacji, jeżeli chodzi o zarządzanie nimi oraz pozyskiwanie środków z zewnętrznych źródeł. Możemy więc założyć, iż wnioski przez nie przygotowane znajdowały się na wysokim poziomie zarówno formalnym, jak i merytorycznym. Zaskakująca jest z kolei stosunkowo niska skuteczność organizacji pozarządowych w pozyskiwaniu środków w ramach Programu – jest ona dwukrotnie niższa niż w przypadku galerii sztuki i biur wystaw artystycznych, co zaskakuje o tyle, że pozyskiwanie dotacji w przypadku tych podmiotów jest podstawowym źródłem finansowania działalności.

WIELKOŚĆ MIEJSCOWOŚCI, W KTÓREJ ZNAJDUJE SIĘ SIEDZIBA SKŁADAJĄCEGO WNIOSEK A SKUTECZNOŚĆ W POZYSKIWANIU DOTACJI

wielkość miejscowości	wynik konkursu		suma
	negatywny – nie przyznano dotacji	pozytywny – przyznano dotację	
wieś	90%	10%	100%
miasto <10 tys.	93%	7%	100%
miasto 10–40 tys.	91%	9%	100%
miasto 41–100 tys.	92%	8%	100%
miasto 101–200 tys.	84%	16%	100%
miasto 201–400 tys.	82%	18%	100%
miasto 401–1000 tys.	81%	19%	100%
Warszawa	71%	29%	100%
suma	83%	17%	100%

Tabela 6. Skuteczność w pozyskiwaniu dotacji w Programie Ministra a wielkość miejscowości, w której ulokowana jest siedziba wnioskodawcy

Powyższa tabela pokazuje, iż odsetek pozytywnych decyzji o przyznaniu dotacji rośnie niemal liniowo (jeżeli pominiemy wsie) wraz ze wzrostem wielkości miejscowości, w której ulokowana jest siedziba wnioskodawcy. W miastach o liczbie mieszkańców poniżej 100 tys. pozostaje na poziomie poniżej 10%, w większych sięga kilkunastu procent, a w Warszawie – aż 29%. Potwierdza to raz jeszcze, że im większy ośrodek, tym silniejsza jest w nim kumulacja różnego rodzaju kapitałów, również tych, które pozwalają stworzyć warty finansowania program edukacyjny oraz napisać przekonujący wniosek grantowy. Dodatkowo w miastach tych, zwłaszcza w Warszawie (co jest widoczne w skokowym wzroście skuteczności aplikujących podmiotów z tego miasta), szczególną rolę odgrywa dostęp do informacji, które zwiększają szanse uzyskania dotacji, a są dystrybuowane w nieformalnych sieciach znajomych i przyjaciół zatrudnionych w podobnych typach instytucji. Tego rodzaju wsparcia brakuje z pewnością w mniejszych miejscowościach.

WOJEWÓDZTWO, W KTÓRYM ZNAJDUJE SIĘ SIEDZIBA WNIOSKODAWCY, A SKUTECZNOŚĆ POZYSKIWANIA DOTACJI

województwo	wynik konkursu		suma
	negatywny – nie przyznano dotacji	pozytywny – przyznano dotację	
lubelskie	76%	24%	100%
świętokrzyskie	76%	24%	100%
warmińsko-mazurskie	76%	24%	100%
dolnośląskie	77%	23%	100%
mazowieckie	77%	23%	100%
kujawsko-pomorskie	83%	17%	100%
opolskie	83%	17%	100%

wielkopolskie	83%	17%	100%
łódzkie	84%	16%	100%
zachodniopomorskie	87%	13%	100%
podkarpackie	88%	12%	100%
małopolskie	90%	10%	100%
podlaskie	90%	10%	100%
śląskie	92%	8%	100%
lubuskie	93%	7%	100%
pomorskie	93%	7%	100%
suma	83%	17%	100%

Tabela 7. Skuteczność w pozyskiwaniu dotacji podmiotów z różnych województw (wynik konkursu w podziale na województwa)

Zależności pomiędzy skutecznością w pozyskiwaniu środków a województwem, z którego pochodzi podmiot ubiegający się o dotację, pokazują, iż najbardziej skuteczne są te pochodzące w dolnośląskiego, lubelskiego, mazowieckiego, świętokrzyskiego oraz warmińsko-mazurskiego. Aby ocenić te dane, konieczne jest jednak zwrócenie uwagi na omówione wcześniej zmienne, które silnie wpływają na wyniki poszczególnych województw:

- wysoki wynik lubelskiego jest w dużej mierze pochodną tego, że prawie $\frac{3}{4}$ wniosków pochodzi z Lublina (a, jak pamiętamy, wnioski z większych miast mają, średnio, wyższą jakość) oraz tego, że prawie $\frac{3}{5}$ wniosków złożyły dość skuteczne w konkursie organizacje pozarządowe, natomiast żaden nie pochodził od zupełnie nieskutecznych w tym konkursie bibliotek, agencji i instytucji filmowych, kościołów czy oper;
- wysoki wynik świętokrzyskiego jest w dużej mierze pochodną tego, że prawie 80% wniosków pochodziło albo z Kielc, albo z całkiem skutecznymi w konkursie wsi, niemal żaden zaś z najslabiej wypadających małych miasteczek, a także z tego, że wnioski w tym

województwie składały niemal wyłącznie organizacje pozarządowe oraz centra kultury i sztuki i domy kultury, nie składały wniosków agencje i instytucje filmowe, Kościoły, opery, spółki czy osoby prowadzące działalność gospodarczą; oczywiście można też wskazywać na to, że województwo to w ostatnich latach wyjątkowo szybko się rozwija, zwłaszcza jeżeli chodzi o nowe technologie i szkolnictwo wyższe, co powoduje niewątpliwie zwiększanie w regionie obecności osób bardzo dobrze wykształconych i aktywnych, a także na to, że województwo to cechuje też stosunkowo wysoki, powyżej średniej w Polsce, poziom nasycenia instytucji kultury w przeliczeniu na głowę mieszkańca;

- wysoki wynik mazowieckiego jest pochodną wysokiego wyniku Warszawy – miasta cechującego się wysokim stopniem akumulacji wszelkich kapitałów niezbędnych do tego, by skutecznie ubiegać się o dofinansowanie w ramach Programu, a także wysokiego odsetka aplikujących w tym województwie organizacji pozarządowych, w tym tych szczególnie elitarnych;
- wysoki wynik dolnośląskiego jest w dużej mierze pochodną wysokiego odsetka wniosków pochodzących z Wrocławia oraz ponadprzeciętnego odsetka galerii i muzeów sztuki, bardzo skutecznych w konkursie;
- jedynie wysoki wynik warmińsko-mazurskiego wynika w sporej mierze z innych czynników niż typ startujących podmiotów (niewyróżniający się szczególnie na tle innych województw) lub wielkość aplikujących ośrodków (wręcz niekorzystna – w tym województwie brak bowiem wniosków z miast większych niż 200 tys. mieszkańców).
- najmniej skuteczne są podmioty z lubuskiego, pomorskiego oraz śląskiego;
- na niski wynik lubuskiego mają wpływ zarówno typ startujących w nim instytucji (aż ⅓ to wnioski bibliotek, zupełnie nieskutecznych w tym konkursie), jak i to, że ⅓ wniosków pochodzi z małych miast, najmniej skutecznych w konkursie, być może istotną rolę w tym zakresie ma także mała liczba organizacji pozarządowych w województwie, w grę muszą jednak wchodzić również inne czynniki;

- niski wynik pomorskiego wynika po części z wysokiego odsetka nieskutecznych w konkursie typów podmiotów (aż ¼ z nich to biblioteki, spółki i inne fatalnie wypadające w konkursie rodzaje instytucji), a po części z dużego odsetka wniosków z małych miast, w grę muszą jednak wchodzić również inne czynniki;
- z kolei niski wynik śląskiego jest w dużej mierze pochodną bardzo niskiego odsetka instytucji o wysokiej skuteczności wśród aplikujących, w tym najniższego odsetka organizacji pozarządowych ze wszystkich województw (jedynie 25%), choć w grę wchodzi zapewne także inne czynniki.

Na uwagę zasługuje też niska skuteczność instytucji z województwa małopolskiego, mimo że prawie ⅔ wniosków składały podmioty z wielkiego ośrodka, jakim jest Kraków.

Jak widzieliśmy, omówione dotąd czynniki przecinają się z sobą. Poniżej przedstawiamy więc próbę oszacowania wpływu każdego z nich opartą na analizie statystycznej za pomocą regresji liniowej, w której za zmienną zależną przyjęto punktację przyznaną każdemu z wniosków. Punktacja ta sięgała od 24 punktów (najniżej oceniony wniosek) do 87 punktów (najwyżej oceniony wniosek), a dla uzyskania dofinansowania konieczne było uzyskanie 76,25 punkta (pomijając odwołania). Analizy wielozmiennowe uwzględniające jednocześnie wielkość miejscowości, typ instytucji i województwo pokazują, iż najistotniejszymi czynnikami wpływającymi na szansę powodzenia wniosku są kolejno:

- typ instytucji: wnioski galerii, biur wystawowych i muzeów sztuki uzyskały w konkursie średnio 3–4 punkty więcej niż wnioski organizacji pozarządowych i teatrów oraz aż 8 punktów więcej niż wnioski spółek; podobne wyniki uzyskujemy także, jeśli kontrolujemy wpływ innych zmiennych (tzn. wielkości miejscowości i województwa);
- wielkość miejscowości (wnioski z Warszawy uzyskały średnio 2–3 punkty więcej niż wnioski z dużych i wielkich miast, 5 punktów więcej niż wnioski z małych i średnich miast oraz wsi i aż 8 punktów więcej niż wnioski z małych miasteczek); jeśli kontrolujemy wpływ innych zmiennych, wzrost wielkości miejscowości o jedną kategorię zwiększa punktację wniosku średnio o niecały jeden punkt;

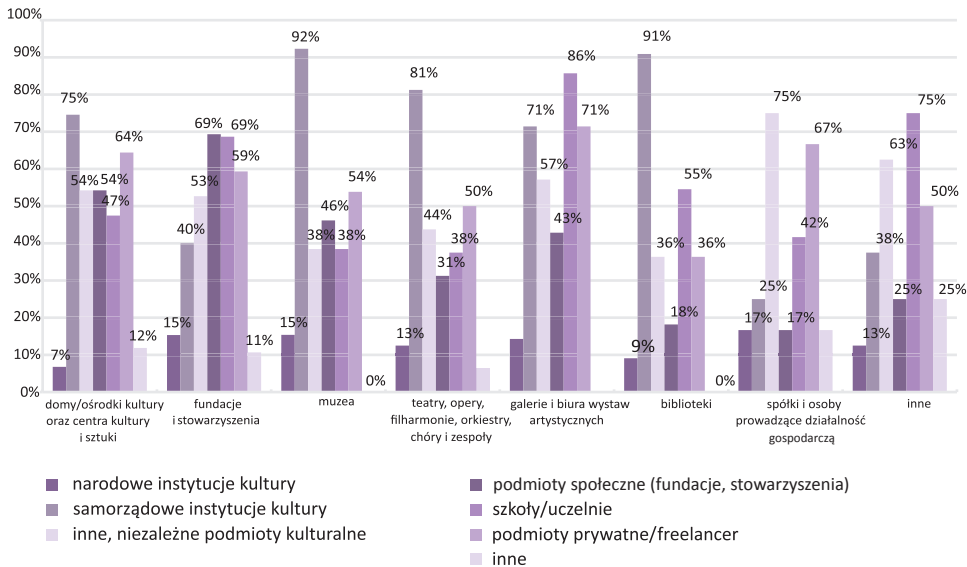
- województwo: jeśli kontrolujemy wpływ innych zmiennych (a więc np. fakt, że niektóre z nich są znacznie bardziej zurbanizowane, a wnioski z większych miast uzyskują średnio więcej punktów), ponadprzeciętnie dobrze wypadają wnioski z województwa warmińsko-mazurskiego, a w dalszej kolejności – opolskiego, wielkopolskiego i pomorskiego, przeciętnie – wnioski z lubelskiego, dolnośląskiego, mazowieckiego i zachodniopomorskiego, a poniżej przeciętnej – wnioski z województwa małopolskiego, podlaskiego, podkarpackiego, świętokrzyskiego i śląskiego.

Podsumowanie tych wyników znajduje się w tabeli:

	typ instytucji	wielkość miejscowości	województwo
wyższy przeciętny wynik	kat. 1: galerie, biura wystawowe i muzea sztuki: +3–5 pkt względem kat. 2 +8 pkt względem kat. 3	wzrost o jedną kategorię wielkości oznacza, średnio rzecz biorąc, przyrost o niecały 1 punkt (przy czym wszędzie wyłamują się z tej zależności, osiągając raczej wyniki zbliżone do wyników średnich miast)	kat. 1: warmińsko-mazurskie, + 1–1,5 pkt względem kat. 2 + 2–3,5 względem kat. 3 +4–5 względem kat. 4
średni przeciętny wynik	kat. 2: organizacje pozarządowe i teatry, a w dalszej kolejności pozostałe instytucje		kat. 2: wielkopolskie, opolskie i pomorskie +1–2,5 pkt względem kat. 3 + 3,5–4 pkt względem kat. 4
niski przeciętny wynik	kat. 3: spółki i osoby prowadzące działalność gospodarczą		kat. 3: lubelskie, dolnośląskie, mazowieckie, zachodniopomorskie, lubuskie + 1–2,5 pkt względem kat. 4
			kat. 4: podlaskie, małopolskie, świętokrzyskie, podkarpackie, kujawsko-pomorskie, śląskie

Tabela 8. Niezależny wpływ trzech czynników na wynik konkursowy (punktację wniosku): instytucji, typu miejscowości i województwa

KTO JEST WYKONAWCĄ PROJEKTÓW EDUKACYJNYCH?



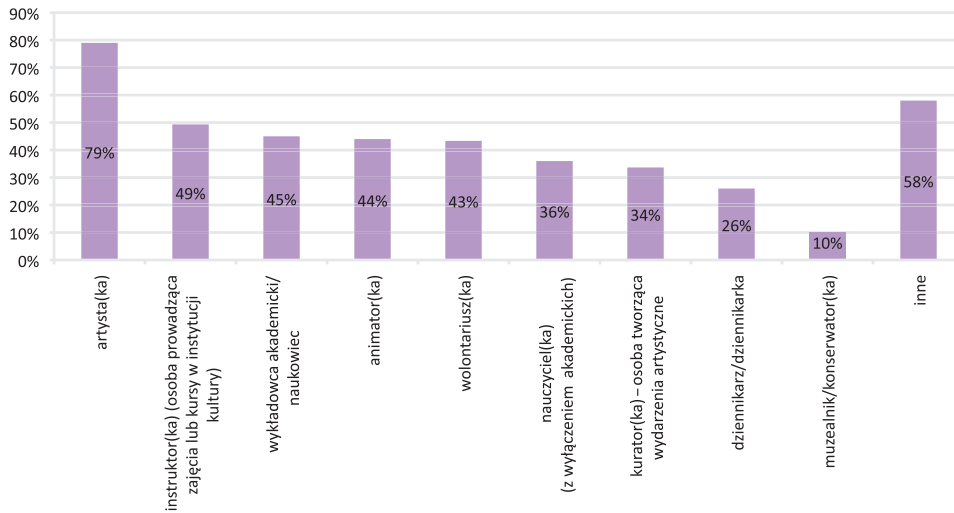
Wykres 4. Wykonawcy projektów opisywanych we wnioskach złożonych w Programie Ministra

W trakcie analiz interesowało nas zarówno to, jakiego rodzaju podmioty składają wnioski w Programie Ministra, jak i to, jakie ich kategorie są reprezentowane wśród wykonawców projektów, które miałyby być finansowane. Analiza ta miała na celu sprawdzenie, na ile różne formy instytucjonalne się przenikają, na ile poszczególne rodzaje podmiotów działających w sferze kultury są samowystarczalne, na ile zaś opierają swoje działania edukacyjne na zewnętrznych zasobach. Dość interesujące wydaje się to, że nie ma takich kategorii podmiotów, które w swoich aktywnościach edukacyjnych opierałyby się wyłącznie na własnych zasobach, a wykonawcy reprezentują często bardzo szerokie spektrum instytucji i profesji. Czasami wręcz – tak jak w przypadku domów i centrów kultury, galerii

i biur wystaw, teatrów i filharmonii – częściej zaprasza się zewnętrznych edukatorów niż samodzielnie realizuje aktywności edukacyjne. Tego rodzaju tendencja może być traktowana jako pozytywna, o ile uznamy, iż instytucje należące do tych kategorii starają się wzbogacić swój program, poszukują wybitnych edukatorów poza swoim zespołem, obce jest im myślenie w kategoriach instytucjonalnych podziałów. Można jednak dostrzec w niej również pewne niebezpieczeństwa. Po pierwsze, związane z tym, iż instytucje kultury składające wnioski o dofinansowanie projektów edukacyjnych stają się tylko ich miejscem, a nie faktycznym inicjatorem. Wykonawcy proponują bowiem instytucji wygodny układ: my realizujemy swoje zamierzenia, wy dajecie nam miejsce, firmujecie nasz projekt swoją nazwą oraz możecie też wykazać się obecnością w waszej instytucji interesujących projektów edukacyjnych. Po drugie, zagrożenie wiąże się z przekształcaniem instytucji kultury w rodzaj multipleksu, w którym toczy się niezwykle wartościowa działalność, ale który jest pozbawiony tożsamości, bo tę formują projekty realizowane przez zewnętrzne podmioty. Oba rodzaje niebezpieczeństw są oczywiście tylko potencjalne – można ich uniknąć, funkcjonując jako aktywna strona tego rodzaju współpracy, samodzielnie dobierająca partnerów, nie zaś jako rodzaj „słupa”, który jest w stanie firmować każdy rodzaj aktywności.

Przy interpretacji danych przedstawionych na powyższym wykresie trzeba też po pierwsze pamiętać, że w niektórych wypadkach osoby lub instytucje figurujące we wniosku jako wykonawcy widnieją w nim z uwagi na logikę ubiegania się o dotację – dając swoją nazwę/nazwisko czy udowadniając, że działanie będzie wykonywane przez kompetentne podmioty. Dodatkowo wiele osób reprezentuje jednocześnie wiele typów instytucji, na przykład osoby zaangażowane w działanie instytucji kultury lub organizacje pozarządowe są jednocześnie wykładowcami lub nauczycielami, co zwiększa widoczny na wykresie odsetek reprezentantów szkolnictwa.

DO JAKICH KATEGORII SPOŁECZNO-ZAWODOWYCH NALEŻĄ OSOBY BĘDĄCE WYKONAWCAMI PROJEKTÓW EDUKACYJNYCH I ANIMACYJNYCH?



Wykres 5. Kategorie społeczno-zawodowe osób będących wykonawcami wykonawców projektów edukacyjnych i animacyjnych opisanych we wnioskach

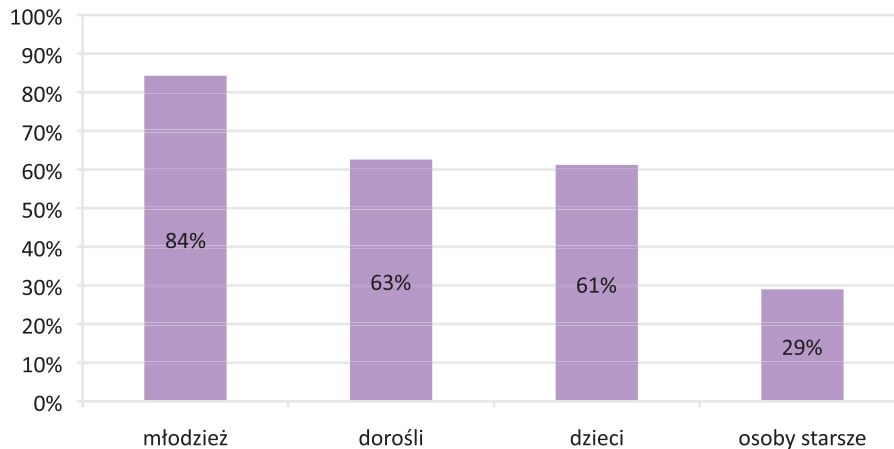
Powyżej określiliśmy, jakie typy instytucji reprezentują wykonawcy projektów, tu zaś chcielibyśmy się zastanowić, kim oni są, jakie profesje wykonują. To pytanie jest o tyle istotne, że odpowiedź na nie przynosi informację, kto zajmuje się edukacją kulturową w Polsce – czy są to zawodowi animatorzy i instruktorzy, wyspecjalizowani w prowadzeniu tego typu aktywności czy też przygodne osoby, dla których ten rodzaj działań uzupełnia tylko inne profesjonalne aktywności, jest formą, w jakiej dzielą się oni swoimi doświadczeniami. Pytanie to jest też istotne z innego powodu: odpowiedź na nie wskazuje na stopień profesjonalizacji animacji kulturowej. Analiza 300 wniosków pokażała, iż w 234 spośród opisywanych w nich projektów animatorami są artyści i artystki,

co z kolei pozwala dostrzec, iż edukacja kulturowa jest utożsamiana przede wszystkim ze sferą sztuki (a więc definiowana bardzo wąsko i stereotypowo), jak również to, iż nie zajmują się nią osoby wyspecjalizowane w tego typu aktywnościach. Te ostatnie – a więc profesjonalni animatorzy – są obecne w nieco więcej niż co trzecim projekcie, również często działania edukacyjne realizują wykładowcy akademicki i naukowcy. W prawie co drugim projekcie działania edukacyjne wspierane są przez wolontariuszy, również w co drugim obecni są zawodowi instruktorzy zajmujący się kulturą, w co trzecim projekcie tego rodzaju uczestniczą też nauczyciele. Oprócz tych głównych kategorii wykonawców w analizowanych wnioskach pojawiali się też kuratorzy i muzealni kustosze, dziennikarze, radcy prawni, bibliotekarki i bibliotekarze, producenci gier komputerowych i filmowi, osoby duchowne, terapeuci, psycholodzy, logopedzi, cyrkowcy, pirotechnicy, mistrzowie kuchni, sommelierzy itd. Tak duża różnorodność osób zaangażowanych w prowadzenie projektów animacyjnych i edukacyjnych z jednej strony wynika oczywiście z różnorodności tych ostatnich. Z drugiej strony zdaje się ona też wskazywać, iż działania edukacyjne i animacyjne może prowadzić każdy, że aktywność tego rodzaju nie wymaga doświadczenia i wiedzy, ale wystarczy do jej realizacji chęć dzielenia się swoją pasją, doświadczeniami zawodowymi lub osobowością. Pojawia się tutaj ostatnie, istotne pytanie o to, czy animacja i edukacja kulturowa to profesje, czy zajęcia z ich zakresu powinny prowadzić wyłącznie wyspecjalizowane w tego rodzaju aktywnościach, czy ich realizacja powinna się wiązać z jakąś formą certyfikacji niezbędnych umiejętności.

DO KOGO SĄ SKIEROWANE PROJEKTY EDUKACYJNE I ANIMACYJNE

W tej części raportu zaprezentowano charakterystyki osób, do których skierowane są projekty edukacyjne i animacyjne opisywane we wnioskach składanych w Programie Ministra.

KATEGORIE WIEKOWE BEZPOŚREDNICH ODBIORCÓW PROJEKTÓW EDUKACYJNYCH I ANIMACYJNYCH

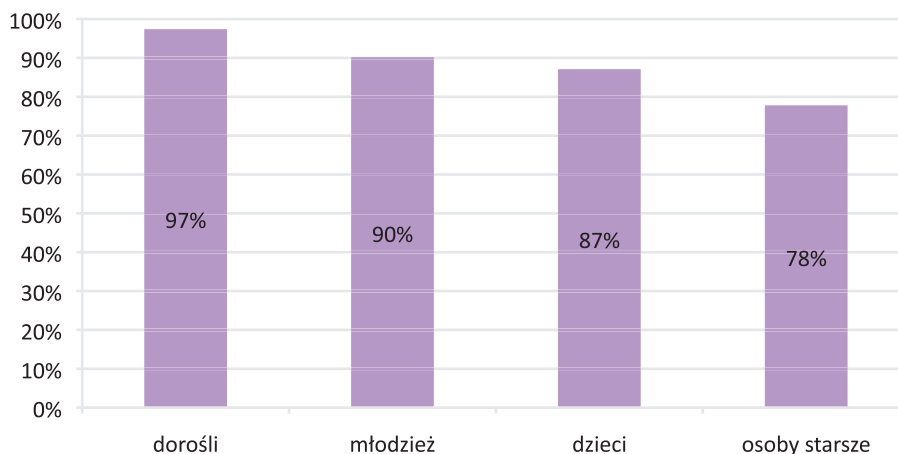


Wykres 6. Kategorie wiekowe bezpośrednich odbiorców projektów animacyjnych i edukacyjnych

Jak można łatwo zauważyć, odbiorcą działań edukacyjnych jest przede wszystkim młodzież, w drugiej kolejności to dzieci oraz osoby dorosłe, w trzeciej – osoby starsze. Tego typu proporcje odbiorców działań edukacyjnych, do których swoje projekty kierują wnioskodawcy, wydaje się zgodna ze stereotypowym wyobrażeniem o edukacji kulturowej

– jest skierowana przede wszystkim do tych, którzy są już w pełni świadomi, ale jeszcze nie do końca ukształtowani, nadal nabywają podstawowe kompetencje i umiejętności, a więc do ludzi młodych. Warto jednak zastanowić się nad tym, czy ludzie młodzi powinni być główną i podstawową grupą odbiorców działań edukacyjnych. Jeżeli założymy, iż podstawową cechą otaczającego nas świata jest zmienność, to jednym z najważniejszych wyzwań edukacyjnych jest niewątpliwie proponowanie takich form uczenia się skierowanych do osób dorosłych i starszych, bo to im są one szczególnie potrzebne po to, by skutecznie mogły one adaptować się do gwałtownie przeobrażającej się rzeczywistości. Dodatkowo, jeżeli przyjrzymy się temu, jak przebiegają procesy socjalizacyjne i które ich fazy są najistotniejsze dla naszej tożsamości, to okaże się, że najważniejszymi formami działań edukacyjnych są te kierowane do dzieci.

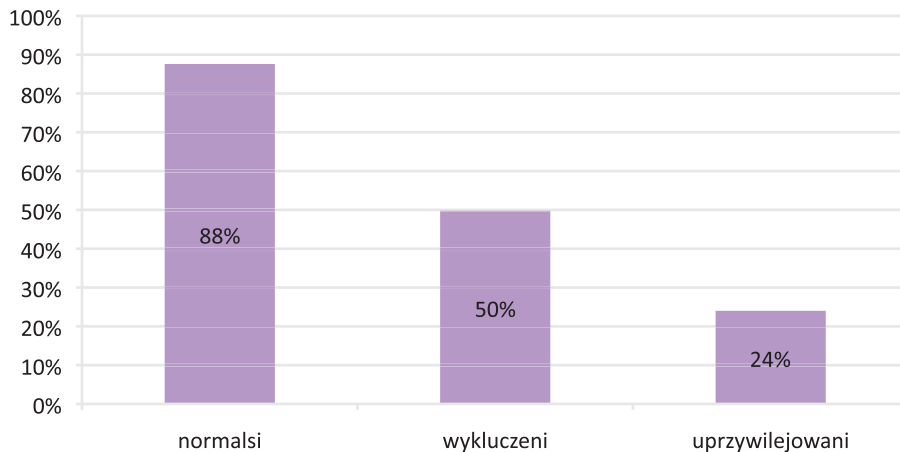
KATEGORIE WIEKOWE POŚREDNICH ODBIORCÓW PROJEKTÓW EDUKACYJNYCH I ANIMACYJNYCH



Wykres 7. Kategorie wiekowe pośrednich odbiorców projektów animacyjnych

Nieco inaczej rzecz się ma z pośrednimi odbiorcami projektów edukacyjnych – tu najczęściej pojawiają się osoby dorosłe, a dopiero potem młodzież, dzieci oraz osoby starsze. Ta drobna zmiana w stosunku do sposobu, w jaki rozkładają się relacje pomiędzy poszczególnymi kategoriami odbiorców bezpośrednich, jest w pełni zrozumiała, o ile uznamy, iż pośrednimi uczestnikami projektów edukacyjnych – najczęściej jako widzowie końcowych pokazów dokonań, gal, festiwali – są rodzice dzieci i młodzieży uczestniczących w warsztatach, zajęciach animacyjnych itd., a także mieszkańcy miejscowości, w których realizowane są projekty i w których prezentuje się ich efekty.

KATEGORIE SPOŁECZNE ODBIORCÓW PROJEKTÓW EDUKACYJNYCH I ANIMACYJNYCH – WYKLUCZENI CZY NORMALSI?



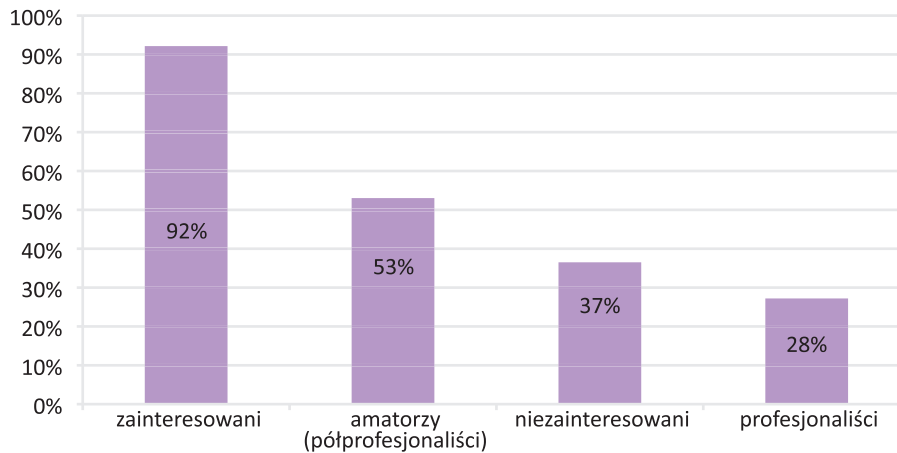
Wykres 8. Społeczne kategorie odbiorców projektów edukacyjnych i animacyjnych

Interesowało nas również to, do jakich kategorii społecznych (różniących się pod względem ich szans życiowych) adresowane są działania animacyjne i edukacyjne opisywane we wnioskach grantowych. Przeprowadzona przez nas analiza pokazuje, iż większość

podmiotów wnioskuję o dofinansowanie projektów, które skierowane są do „normalsów”, a więc do tych kategorii jednostek, których szanse życiowe, wyznaczone przez kompetencje kulturowe, zasoby finansowe, środowisko, w którym żyją, uznawane są za najbardziej powszechne i traktowane jako „normalne”. Do tych kategorii odbiorców, sięgając po konkretne przykłady zaczerpnięte z analizowanych wniosków, należą np. „dzieci w przedziale wiekowym 6–15 lat”, „dorośli zainteresowani historią sztuki oraz historią Elbląga”, „wszyscy zainteresowani muzyką prawosławną, katolicką i protestancką” itd. Druga pod względem częstości występowania w wnioskach kategoria odbiorców działań animacyjnych i edukacyjnych to wykluczeni, a więc osoby funkcjonujące na marginesie życia społecznego, w środowiskach zagrożonych patologiami, cierpiące z powodu różnego rodzaju deficytów. Do tej kategorii jednostek, w opinii wnioskujących, należą np.: „dzieci wychowywane w domach dziecka, pochodzące z rodzin, które nie zapewniły im bezpieczeństwa materialnego i psychicznego”, „młodzież ze środowisk defaworyzowanych z obszaru Mazowsza”, „najbiedniejsi uczniowie, których na początku nauki nie stać na zakup własnego instrumentu”, „młodzież, która mieszka poza Wałbrzychem – Czarny Bór, Mieroszów, Stare Bogaczowice, czyli w miejscowościach, w których utrudniony jest dostęp do kultury, sztuki, fotografii, jako działań pozalekcyjnych”, „osoby starsze, [które] są grupą zmarginalizowaną, na co dzień doświadczają wykluczenia społecznego (...), dysponują stosunkowo dużą ilością czasu wolnego, a mimo wszystko w małym stopniu uczestniczą w życiu kulturalnym (...) itd.”. Trzecia, najmniej liczna, ale obecna w 68 analizowanych przez nas wnioskach, kategoria odbiorców to osoby w pewien sposób uprzywilejowane: dysponujące talentami, już posiadające pewne umiejętności tworzenia, wywodzące się ze środowisk artystycznych itd. Do tej kategorii jednostek należą „dziecięce i młodzieżowe amatorskie grupy teatralne oraz ich instruktorzy”, „młodzi autorzy wybrani przez jury”, „młodzież i dorośli z przygotowaniem muzycznym, które pozwoli im na przygotowanie nadesłanego około miesiąc przed warsztatami materiału”. „30 animatorów kultury, aktywistów ngo” itd. Takie proporcje występowania poszczególnych kategorii społecznych w roli potencjalnych odbiorców działań animacyjnych i edukacyjnych z jednej strony wskazują, iż aktywności tego rodzaju nie są wykorzystywane tylko jako środek wyrównywania szans, ale też jako stała forma podnoszenia i rozwijania kompetencji kulturalnych, talentów i uzdolnień artystycznych. Z drugiej strony warto też zauważyć, iż instytucje proponują działania, w których poszczególne kategorie osób tu wymienionych nie są traktowane jako osobne,

wymagające specjalnego sposobu traktowania. Przeciwnie, w przypadku połowy wniosków proponuje się te formy działań edukacyjnych, które skierowane są jednocześnie do różnych kategorii jednostek. Takie spojrzenie na społeczne zróżnicowania wydaje się szczególnie cenne, o ile uznamy, iż jedną z najskuteczniejszych form wyrównywania szans życiowych jest integrowanie z sobą różnych grup społecznych, dawanie każdej z nich szans na pełne uczestnictwo w życiu, nie zaś tylko w tych jego enklawach, które są specjalnie dla nich tworzone.

SPÓŁECZNE KATEGORIE ODBIORCÓW PROJEKTÓW EDUKACYJNYCH I ANIMACYJNYCH – ZAINTERESOWANI I NIEZAINTERESOWANI SZTUKĄ



Wykres 9. Społeczne kategorie odbiorców projektów edukacyjnych i animacyjnych: zainteresowani i niezainteresowani sztuką

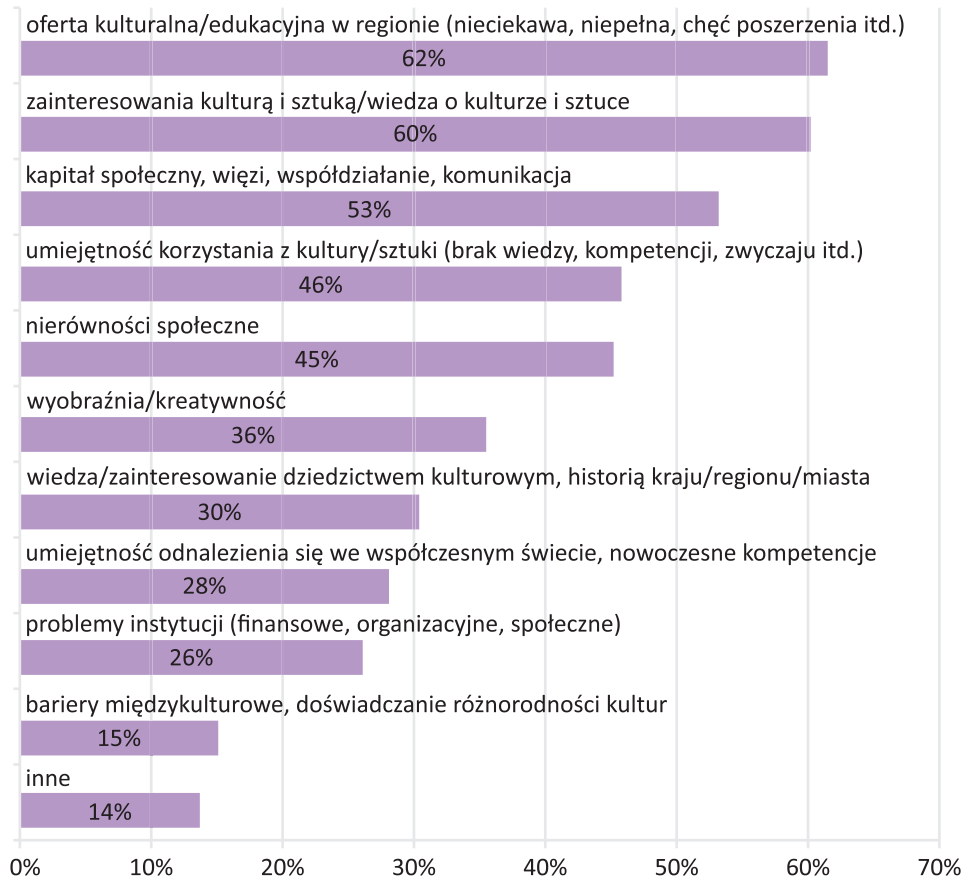
Dosyć znaczący dla stworzenia kompletnego portretu odbiorcy działań edukacyjnych (wyłaniającego się z wniosków złożonych w Programie Ministra) jest jego stopień zainteresowania sztuką, kulturą oraz zaangażowania w ich tworzenie. Analiza wniosków poka-

zuje, iż dopiero w drugiej kolejności działania z zakresu edukacji kulturalnej kierowane są do osób zupełnie niezainteresowanych sferą artystyczną, częściej zaś do tych, które są uczestnikami zajęć artystycznych, miłośnikami sztuki lub tych, którzy już ją tworzą, jako amatorzy lub profesjonalści. Do tej ostatniej kategorii (a więc twórców) swoją ofertę edukacyjną kierują przede wszystkim teatry, opery i filharmonie oraz centra i domy kultury, co może oznaczać, iż projekty edukacyjne są w tych instytucjach traktowane przede wszystkim jako forma rozwijania uzdolnień i talentów osób, które już kreują sztukę. Z kolei do osób, które nie interesują się sztuką, swoje działania kierują przede wszystkim galerie i biura wystaw. Niezycliwa interpretacja to sugestia, iż podmioty te traktują edukację kulturową jako formę *audience development*, zycliwa to dostrzeżenie, iż galerie i biura wystaw biorą na swoje barki te zadania, które powinna realizować szkoła i inne instytucje edukacyjne, ale których one zazwyczaj nie podejmują. Warto też dodać, iż w przypadku żadnej kategorii podmiotów ubiegających się o dotację w Programie Ministra nie ma takiego, który swoje działania kieruje tylko do jednej z wymienionych wyżej kategorii osób.

JAK SIĘ EDUKUJE I ANIMUJE? METODY, CELE, SKALA DZIAŁANIA, LOGIKA CZASOWA PROJEKTÓW ANIMACYJNYCH I EDUKACYJNYCH

W TEJ CZĘŚCI RAPORTU PREZENTUJEMY WYNIKI ANALIZY WNIOSKÓW ZŁOŻONYCH W PROGRAMIE MINISTRA MAJĄCEJ NA CELU USTALENIE, W JAKI SPOSÓB APLIKUJĄCY DEFINIUJĄ ZAJĘCIA ANIMACYJNE I EDUKACYJNE. WŚRÓD WIELU MOŻLIWYCH CECH CHARAKTERYZUJĄCYCH TEGO TYPU ZAJĘCIA INTERESOWAŁY NAS ICH CELE, EFEKTY, KTÓRE MAJĄ ZOSTAĆ UZYSKANE W ICH REZULTACIE, TO, CZY MAJĄ ONE CHARAKTER JEDNORAZOWY CZY WIELOKROTNY, A TAKŻE METODY UŻYWANE W ICH TRAKCIE ORAZ DZIEDZINA, W OBRĘBIE KTÓREJ SĄ ONE REALIZOWANE. PONIEWAŻ NAJCZĘSTSZĄ FORMĄ, W JAKIEJ REALIZOWANE SĄ PROJEKTY EDUKACYJNE I ANIMACYJNE, SĄ WARSZTATY, TO SPECYFICE ICH ROZUMIENIA POŚWIĘCONO OSOBNĄ CZĘŚĆ TEGO RAPORTU.

NA JAKIE PROBLEMY ODPOWIADAJĄ DZIAŁANIA ANIMACYJNE I EDUKACYJNE?



Wykres 10. Kategorie problemów, na jakie odpowiadają działania edukacyjne i animacyjne

Niezbędne do zdefiniowania specyfiki animacji i edukacji kulturowej w Polsce jest zrekonstruowanie, jakiego rodzaju problemy próbuje się rozwiązywać za ich pomocą. Wstępna analiza wniosków, będąca podstawą skonstruowania klucza kategorycznego, pozwoliła na wyodrębnienie kilkunastu tego rodzaju kwestii, które szczególnie często się w nich pojawiały. Analiza właściwa, obejmująca swoim zakresem 300 aplikacji grantowych, pokazuje, iż najczęściej wspominanym problemem, który mają rozwiązywać działania animacyjne, jest słaba oferta kulturalna w regionie oraz brak zainteresowania kulturą i sztuką. Oznacza to, iż edukacja i animacja kulturowa są przez wnioskodawców rozumiane dosyć wąsko – są one przede wszystkim środkami edukowania do kultury, a nie poprzez kulturę; narzędziami, które mają zwiększać zainteresowanie sztuką i wyposażać w kompetencje niezbędne do korzystania z niej, nie zaś w te umiejętności, które pozwalają na wykorzystanie działań artystycznych jako instrumentu radzenia sobie z codziennością, kształtowania międzyludzkich relacji, wyrażania siebie.

Drugim najczęściej pojawiającym się we wnioskach problemem, którego rozwiązywaniu mają służyć proponowane projekty edukacyjne, jest budowanie kapitału społecznego, wzmacnianie więzi, budowanie pozytywnych relacji międzyludzkich. Pojawienie się jako punktu wyjścia dla projektów edukacyjnych problemu deficytów kapitału społecznego jest niezwykle istotne i ważne właśnie dziś – o ile uznamy, że żyjemy w silnie zindywidualizowanym, rywalizacyjnym społeczeństwie.

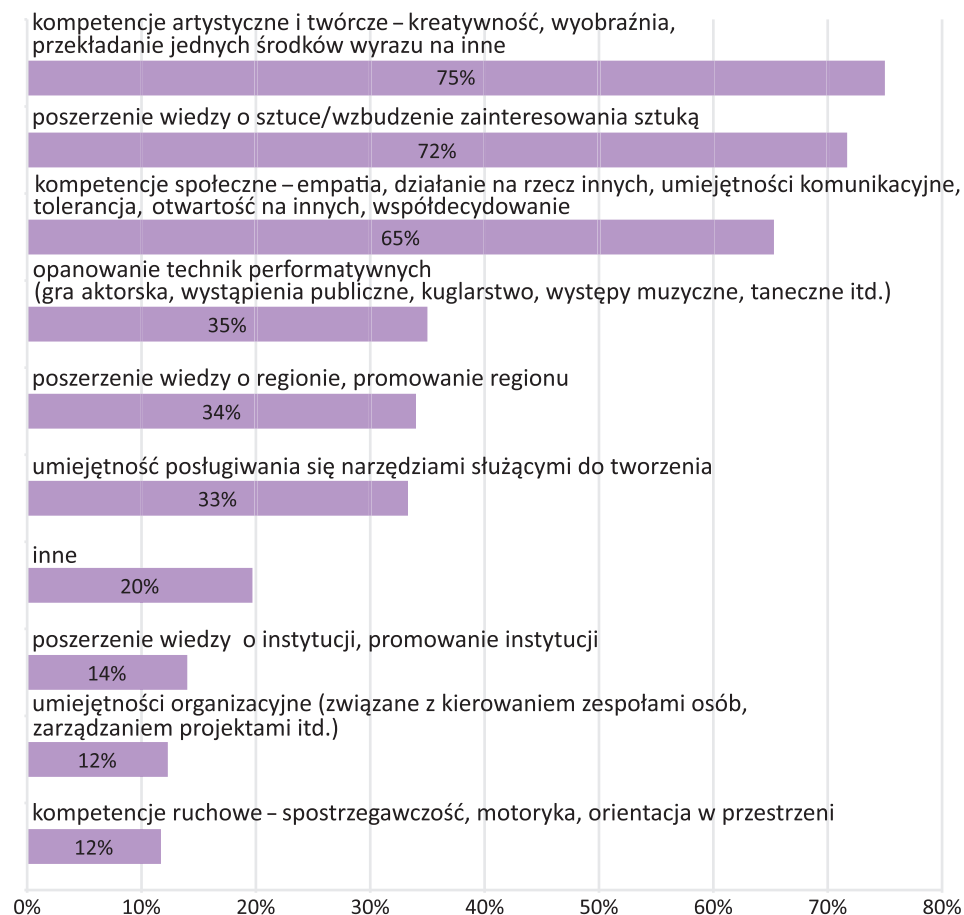
Trzecim najczęściej pojawiającym się rodzajem problemu, który wnioskodawcy starają się rozwiązywać poprzez projekty edukacyjne, jest brak wiedzy na temat sztuki, nieumiejętność korzystania z niej, brak wystarczających kompetencji, by kontakt z nią był pełnowartościowy. Podobnie jak w pierwszej z wymienionych wyżej kategorii problemów, również tu edukacja kulturalna przyjmuje formę edukacji do kultury oraz, co istotne, podkreśla się autonomiczność tej sfery życia wobec innych – umiejętne korzystanie z niej zostaje tu zdefiniowane jako cel sam w sobie, zaś ona sama staje się wartością autoteliczną.

Warto zwrócić uwagę na to, iż czwartą kategorią problemów, które próbuje się rozwiązywać poprzez projekty edukacyjne, są nierówności społeczne. To bardzo istotna spo-

tecznie kwestia i niewątpliwie ważne jest, iż znalazła się ona w polu zainteresowania prawie połowy podmiotów ubiegających się o dofinansowanie w ramach Programu Ministra. Szczególnie silnie problem ten jako wyzwanie dla edukacji kulturowej obecny jest w projektach galerii sztuki i biur wystaw. Nie powinno to dziwić – współczesna sztuka, zwłaszcza ta o krytycznym charakterze, szczególnie silnie jest skoncentrowana właśnie na próbie pokazania, ale też zmniejszania rozmiarów tej społecznej bolączki.

W co trzecim wniosku można znaleźć informację o tym, iż celem opisanego w nim projektu jest rozwijanie kreatywności i wyobraźni, a więc tych kompetencji, które mają być przydatne szczególnie dzisiaj – w złożonym społeczeństwie, zmieniającym się tak szybko, że adaptacja doń wymaga pomysłowości, inwencji i innowacyjnego myślenia. Warto jednak pamiętać, iż tak zdefiniowane cele edukacji kulturowej sprawiają, że staje się ona również środkiem rozwijania tych kompetencji, które są dziś najbardziej potrzebne systemowi, zwłaszcza sferze ekonomicznej. Potrzebuje on dziś bowiem kreatywnych pracowników, którzy potrafią się odnaleźć w każdych warunkach i zapewnić mu stały rozwój, konkurencyjność itd. Oczywiście istotne jest, by edukacja kulturalna i animacja przygotowywały nas do pełnienia również ról zawodowych, ale nie powinno to prowadzić do instrumentalizowania wyobraźni i kreatywności w roli wyłącznie ekonomicznego zasobu, który zwiększa konkurencyjność jednostek czy organizacji, pozwalając im skuteczniej rywalizować na rynku.

JAKIE EFEKTY MAJĄ PRZYNOSIĆ DZIAŁANIA ANIMACYJNE I EDUKACYJNE?



Wykres 11. Zakładane przez wnioskodawców efekty ich projektów animacyjnych i edukacyjnych

Jakie efekty mają zamiar osiągnąć wnioskodawcy, realizując działania edukacyjne? Do najważniejszych z nich należą dwie kategorie – każda obecna w ponad ⅓ analizowanych wniosków. Pierwszą jest rozwijanie różnorodnych kompetencji artystycznych i umiejętności tworzenia, drugą – poszerzanie wiedzy o sztuce. Ponownie wracamy tu do problemu bardzo wąskiego sposobu postrzegania zadań edukacji kulturalnej – jest ona przede wszystkim narzędziem pomagającym uczestniczyć w kulturze i ją współtworzyć. Taki sposób definiowania efektów edukacji kulturalnej jest oczywiście ważny, ale pod warunkiem że określone w nim cele nie są jedynymi, jakie stawiają sobie animatorzy. Dlatego też ważne jest to, że w ponad 190 z 300 zbadanych wniosków jako efekt projektów edukacyjnych wymieniano zwiększanie kompetencji społecznych. Oto przykładowe fragmenty tego typu wniosków:

„Chcemy, aby dzięki naszym działaniom dorośli dostrzegli w dzieciach partnerów codziennych interakcji, a nie tylko obiekty procesu wychowania”.

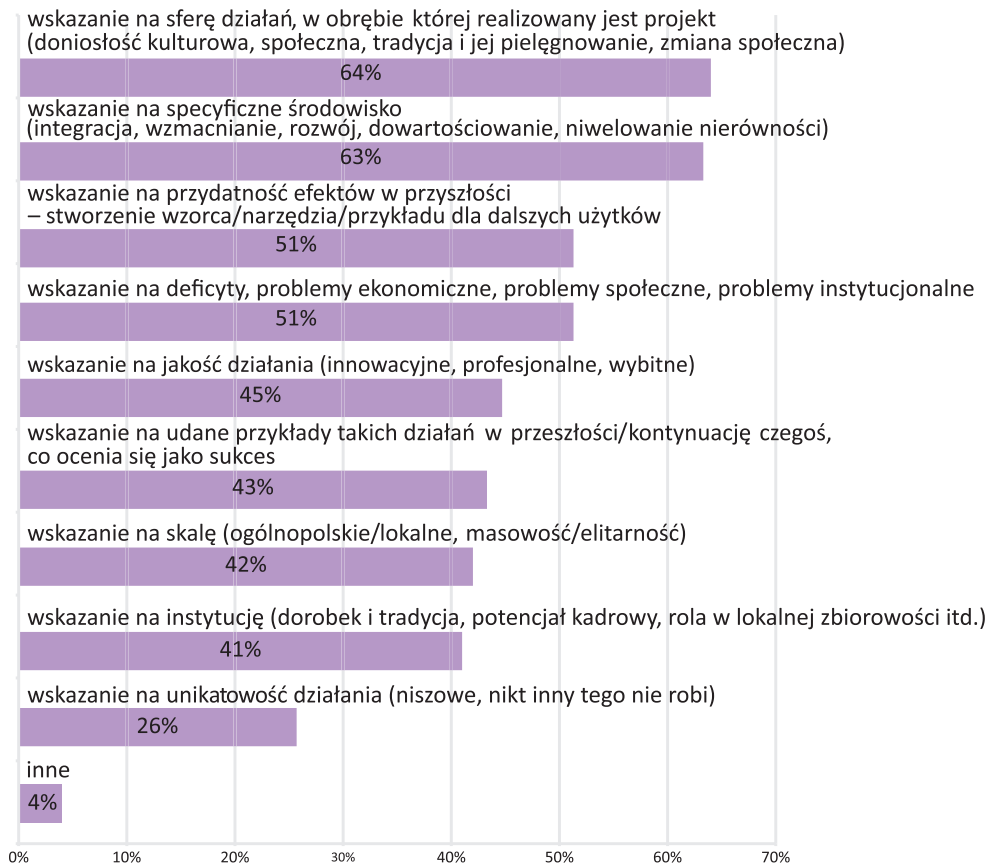
- „Projekt stawia na animację lokalnej społeczności i używa kultury do budowania kapitału społecznego. (...) Założeniem projektu jest zainicjowanie procesu integracji międzypokoleniowej i międzyśrodowiskowej – zamierzamy wyjść poza utarte ścieżki lokalnej animacji i przekroczyć zwyczajowe podziały środowiskowe. Zbieranie opinii (...) staje się w tym kontekście pretekstem”.
- „[Działanie to] jest treningiem przed podjęciem innych, ambitnych zadań z dziedziny kultury i także nauką partnerstwa, choćby najbardziej lokalnego. Dobranie się przez ośrodki w terenie w pary do realizacji wspólnego weekendu Karawany Europa jest pierwszym krokiem do lokalnego partnerstwa w kulturze. Liczymy, że te miejscowości będą z sobą współpracować także w przyszłości”.
- „Celem jest aktywizacja i integracja osób starszych oraz młodzieży przy wykorzystaniu technik animacji kulturalnej: stworzenie i wykonanie międzypokoleniowego spektaklu teatralnego na temat życia codziennego dawnego i współczesnego Grochowa, realizacja cyklu warsztatów muzyczno-historycznych, kręcenie filmów telefonami komórkowymi, wykonanie i prezentacja przez młodzież miniatur filmowych na temat osób starszych z Klubu Seniora (...). Mając świadomość ogromnego

zagrożenia „upadku” więzi międzypokoleniowych, należy szukać nowych rozwiązań, stworzyć nowe sytuacje, aby także poza rodziną wszystkie pokolenia mogły się spotykać, poznawać, integrować, współpracować, akceptować i szanować”.

Projekty czyniące swoim zakładanym efektem zwiększanie kompetencji społecznych oparte są więc na próbie wykorzystywania edukacji w kulturze jako narzędzia, które z jednej strony zwiększa szanse życiowe jednostek, a z drugiej, co szczególnie istotne, nakierowane jest na budowanie takiego społeczeństwa, którego członkowie są empatyczni, skłonni do działania na rzecz innych, tolerancyjni, posiadają umiejętność komunikowania się z innymi. Ten ostatni cel edukacji kulturalnej wydaje się niezwykle istotny, bo większość problemów społecznych, których doświadczamy we współczesnej Polsce, ma swoje źródło w deficytach tego rodzaju kompetencji. Trzeba jednocześnie zaznaczyć, że w dużej części wniosków tego typu cele są jednak niestety wpisywane raczej w roli kolejnego uzasadnienia zasadności finansowania projektu, stanowiąc, charakteryzowany w bardzo ogólnikowy sposób, „dobrze widziany” dodatek. Na przykład: „[projekt] pozwoli również na stwarzanie kontaktów, integracji społeczeństwa”, „Udział w zajęciach warsztatowych pomoże zintegrować dzieci w grupie oraz wpłynie na rozwój ich wrażliwości i wyobraźni twórczej”, „kształcenie pozytywnych postaw społecznych poprzez wspólne muzykowanie (stosunki koleżeńskie, współpraca w zespole)”, „Wykłady otwarte dla szerokiej publiczności stanowią wkład Akademii w integrację i intensyfikację życia mieszkańców Sopotu i Trójmiasta”. Często trudno jest więc stwierdzić, na ile faktycznie projekt będzie zmierzać do rozwoju kompetencji społecznych, na ile zaś posługuje się jedynie modnymi hasłami, takimi jak „integracja” i „praca grupowa”, „kapitał społeczny”, „partycypacja”.

Do innych często zakładanych (obecnych każdorazowo w 1/3 wniosków grantowych) celów projektów edukacyjnych należą też: doskonalenie manualnych umiejętności tworzenia, opanowanie technik performatywnych oraz poszerzanie wiedzy o regionie albo promowanie tego ostatniego. Te dwa pierwsze cele prowadzą do utożsamienia edukacji kulturalnej z wąsko rozumianą edukacją artystyczną, z opanowaniem konkretnych umiejętności tworzenia. Ten trzeci może być rozumiany dwojako: albo jako próba silniejszego zakorzenienia jednostek w ich małej ojczyźnie, albo jako jeszcze jedna forma promocji tego, co lokalne, ubrana w formę warsztatu, wykładu albo pokazu.

W JAKI SPOSÓB WNIOSKODAWCY UZASADNIAJĄ KONIECZNOŚĆ REALIZACJI PROJEKTÓW ANIMACYJNYCH I EDUKACYJNYCH?



Wykres 12. Sposoby uzasadniania konieczności realizacji opisywanych we wnioskach projektów edukacyjnych i animacyjnych

W jaki sposób wnioskodawcy uzasadniają, iż proponowany przez nich projekt jest warty realizacji i wsparcia z budżetu Ministerstwa? Interesujące jest to, że chociaż, jak pokazano wyżej, cele działań animacyjnych i problem, który mają one rozwiązywać, są we wnioskach definiowane bardzo wąsko – jako przede wszystkim podnoszenie kompetencji artystycznych, umiejętności tworzenia i odbioru sztuki – to na poziomie uzasadnień mamy do czynienia z dwoma dominującymi motywami, o nieco odmiennym charakterze. Z jednej strony jest to wskazanie na społeczną ważność dziedziny, w obrębie której realizowany jest projekt, z drugiej zaś na to, iż ten ostatni będzie odgrywał istotne role społeczne (takie jak wzmocnienie integracji społecznej czy niwelowanie nierówności). Oznacza to, iż wnioskujący z jednej strony w bardzo tradycyjny sposób myślą o edukacji kulturowej, utożsamiając ją przede wszystkim z edukacją artystyczną, z drugiej zaś używają słownika uzasadnień, który z tym typem myślenia jest sprzeczny, bo definiuje kulturę nie jako autonomiczną sferę życia, ale jako coś, co bezpośrednio na nie wpływa, decyduje o jego specyfice i jakości. To pęknięcie jest bardzo interesujące, bo wskazuje, iż mamy do czynienia z próbami podejmowania bardzo standardowych działań z zakresu edukacji kulturowej, które umieszcza się w nowej ramie, czyniącej tego typu aktywności społecznie użytecznymi, i to pomimo tego, że ich cele, forma, problem, który usiłują one rozwiązać, wskazują, iż są one użyteczne tylko dla wąsko rozumianej sfery kulturowej.

CZEGO DOTYCZĄ ZAJĘCIA Z ZAKRESU ANIMACJI I EDUKACJI KULTUROWEJ? DZIEDZINA KULTURY I RODZAJ TWÓRCZOŚCI

	domy/ośrodki kultury oraz centra kultury i sztuki	fundacje i stowarzyszenia	muzea	teatry, opery, filharmonie, orkiestry, chóry i zespoły	galerie i biura wystaw artystycznych	biblioteki	spółki i osoby prowadzące działalność gospodarczą	inne
teatr	46%	39%	29%	65%	14%	64%	33%	44%
taniec	21%	20%	7%	18%	0%	29%	0%	11%
cyrk	3%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
muzyka	49%	39%	14%	65%	29%	36%	42%	44%
sztuki plastyczne	37%	31%	71%	24%	57%	64%	25%	11%
sztuki audiowizualne (film, video, fotografia, grafika komputerowa itd.)	39%	39%	29%	18%	29%	21%	42%	33%
architektura	6%	3%	7%	6%	14%	0%	8%	0%
praca z tkaninami (haft, tkactwo, szycie, makiety itd.)	4%	4%	21%	6%	0%	0%	8%	0%
kulinaria/kultura kulinarna	3%	3%	0%	0%	0%	7%	0%	0%
nowe media	10%	18%	0%	12%	0%	14%	17%	11%

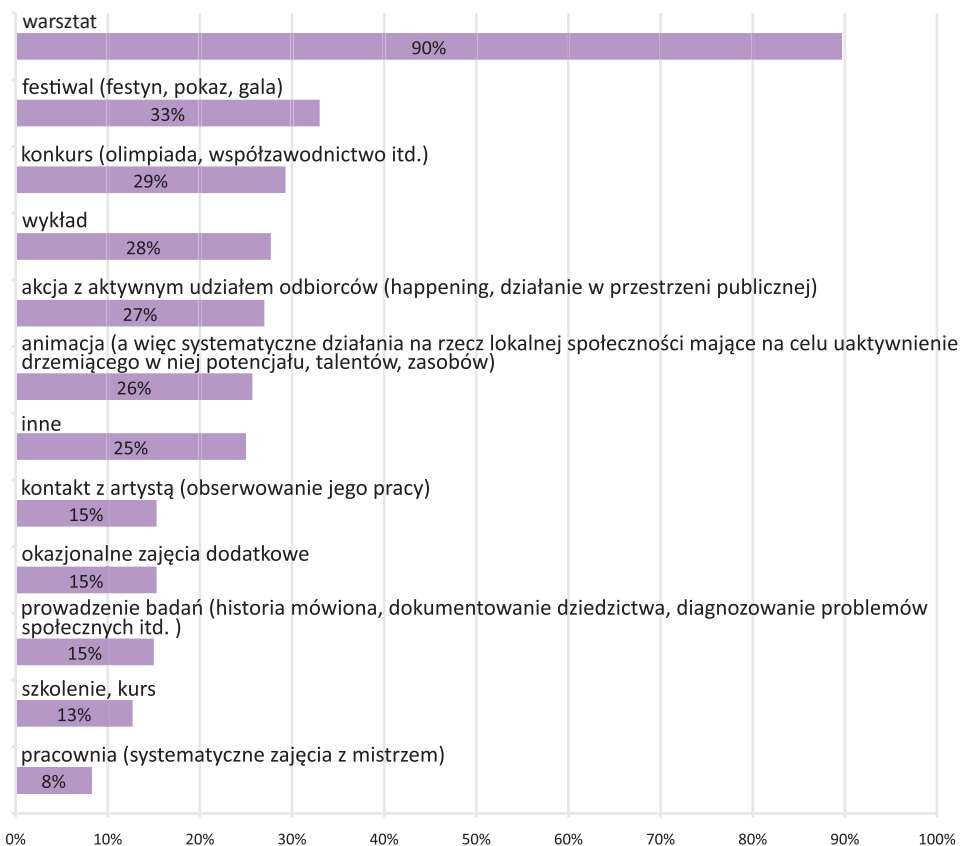
literatura	10%	13%	7%	12%	14%	36%	8%	11%
druk, pismo, kaligrafia	1%	3%	7%	0%	14%	0%	0%	0%
nauka	12%	17%	7%	18%	29%	21%	25%	11%
inne	12%	31%	43%	0%	43%	43%	25%	11%

Tabela 9. Dziedziny kultury i rodzaje twórczości będące kontekstem i medium projektów edukacyjnych

Tym, co powinno niezmiernie cieszyć, jest ogromna różnorodność dziedzin kultury, form tworzenia, mediów, których używa się jako narzędzi działań edukacyjnych, bądź które są dla tych ostatnich kontekstem. Oprócz tych stereotypowo kojarzących się z kulturą (takich jak teatr, muzyka, sztuki plastyczne, literatura) pojawiają się też te będące naturalnym środowiskiem kulturowym dla dzieci i ludzi młodych (sztuki audiowizualne, nowe media), jak również te, które w potocznym rozumieniu nie są częścią kultury, chociaż oczywiście stanowią jej integralną część (cyrk, kulinaria, nauka, druk i praca z tkaninami). Wśród analizowanych wniosków udało nam się znaleźć tak oryginalne cele i konteksty działań edukacyjnych, jak rozwijanie umiejętności zawodowych (zarządzanie, PR, promocja), rzemiosło (kamieniarstwo, stolarka, rękodzieło, ceramika), design, architektura, florystyka, dogoterapia, sztuki walki, jazda konna, storytelling, retoryka, opieka nad cmentarzami oraz wiele innych. Warto też zwrócić uwagę na to, iż wnioskodawcy najczęściej zakorzeniali swoje działania edukacyjne w teatrze, muzyce, sztukach plastycznych i audiowizualnych, i to te właśnie formy tworzenia kultury również stereotypowo uznawane są za podstawowe media edukacji kulturalnej. Pozwalają one na wyrażanie siebie w sposób kulturowo prawomocny i społecznie uznawany za wartościowy, efekty działań prowadzonych za ich pomocą da się zaprezentować publicznie, umożliwiają one poznawanie samego siebie, na pracę w grupie itd. Problem polega na tym, że sięganie wyłącznie po nie, a zaniedbywanie innych środków prowadzenia działań edukacyjnych faworyzuje te formy kulturowe, które preferowane są przez dominujące kategorie społeczne, a unieważnia te, które są zwyczajowymi mediami autoekspresji kategorii zmarginalizowanych, zajmujących niższe pozycje społeczne, lub te, które są związane z nowymi wrażliwościami i sposobami doświadczania rzeczywistości, które niosą z sobą rewolucja informatyczna, usieciowienie życia społecznego, demokratyza-

cja kultury i jej zglobalizowanie. Interesującą i bardzo obiecującą tendencją jest to, że forma działań edukacyjnych wnioskodawcy nie jest w pełni sformatowana przez dziedzinę kultury, którą on reprezentuje. Dla przykładu, w galeriach sztuki sięga się czasem oprócz sztuk plastycznych po muzykę i teatr, a w teatrach, operach, filharmoniach – po sztuki plastyczne i audiowizualne. Obecność tej tendencji pokazuje, iż instytucje kultury szukają efektywnych środków edukacji kulturalnej, są otwarte na możliwości, które stwarzają odległe im, na pierwszy rzut oka, formy tworzenia.

DOMINUJĄCE FORMY PRACY EDUKACYJNEJ I ANIMACYJNEJ



Wykres 13. Dominujące formy działań edukacyjnych

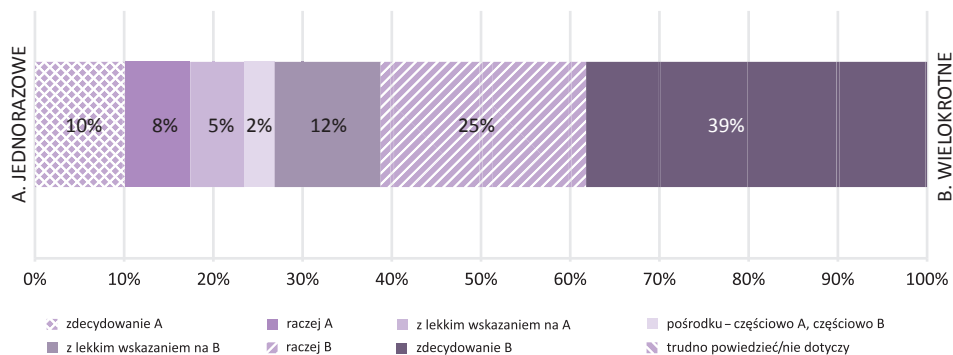
Dominującą formą działań edukacyjnych jest warsztat – a więc taka forma działań edukacyjnych, która najczęściej ma jednorazowy charakter, oparta jest na praktycznych zajęciach, w trakcie których używa się różnorodnych form tworzenia. Na drugim miejscu wśród proponowanych działań edukacyjnych znalazły się inne, jednorazowe formy aktywności, których wspólną cechą jest ich rywalizacyjny charakter: festiwale oraz konkursy i olimpiady. Obecność tej formy działań edukacyjnych jest niewątpliwie potrzebna jako kontekst, w którym pokazuje się dokonania twórcze różnych kategorii jednostek i środowisk, ale jednocześnie wspiera ona też to, co określa się mianem „kultury eventu”. Ta ostatnia to spektakularne, ale jednorazowe działania przyciągające masową publiczność, ale też zastępujące organiczne, systematyczne formy prezentowania kultury. Festiwale, festyny, giełdy i gale są oczywiście ważną formą konfrontowania ze sobą różnorodnych postaw twórczych, ale trudno uznać je za środek, za pomocą którego może być prowadzona edukacja kulturalna, a tym bardziej kulturowa animacja. Te ostatnie wymagają bowiem bardziej systematycznych, konsekwentnych i spójnych wysiłków.

Na trzecim miejscu pod względem popularności mieszczą się, bardzo powszechne dzisiaj, działania o charakterze akcyjnym, z aktywnym udziałem uczestników, takie jak happening, flash-mob, akcja w przestrzeni publicznej. Ich popularność jest zrozumiała, o ile uznamy, że żyjemy dziś w kulturze aktywnego odbiorcy, ale też w kulturze dystrakcji – faworyzującej to, co przełamuje rutynę codzienności i jest atrakcyjne wizualnie. Można jednak powątpiewać – biorąc pod uwagę to, że działania te są jednorazowe i oparte na logice zachowań zbiorowych – czy są one są najlepszą formą działań edukacyjnych, zwłaszcza wówczas, gdy nie towarzyszą im inne, bardziej systematyczne i trwałe aktywności. Prawie cztery razy rzadziej niż po warsztaty wnioskodawcy sięgali po metody animacyjne, a więc po systematyczne, ciągłe działania zakorzenione w lokalnej społeczności i mające na celu uaktywnienie drzemiących w niej potencjałów. Wynik ten nie wydaje się zaskakujący, o ile dostrzeżemy, iż aktywność tego rodzaju ma charakter mało spektakularny, bardzo często nie przynosi widzialnych, twardego efektów, wymaga całkowitego poświęcenia się jej ze strony animatorów. Bardzo trudno jest więc uzasadnić jej doniosłość, opierając się na współcześnie dominujących kryteriach, leżących również u podstaw rozdzielenia środków na kulturę. Zwłaszcza na poziomie samorządowym

wspiera się dziś te formy działań, których konieczność finansowania da się uzasadnić przez wskazanie na masowość, medialny oddźwięk lub udział w nich celebrytów.

WARSZTAT – DOMINUJĄCA FORMA PRACY EDUKACYJNEJ I ANIMACYJNEJ

WARSZTAT: JEDNORAZOWY, WIELOKROTNY, CYKLICZNY?

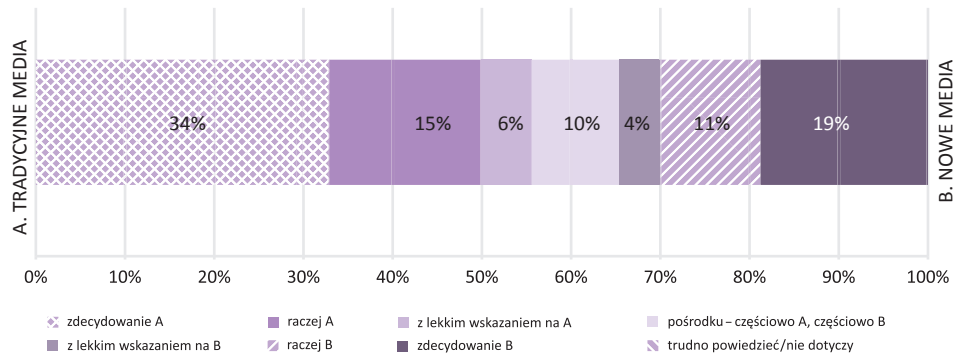


Wykres 14. Forma warsztatu: jednorazowe vs wielokrotne

Wnioskodawcy opierający swoje projekty edukacyjne na formule warsztatów w większości zakładają, iż nie będą one miały charakteru jednorazowego, ale wielokrotny, przyjmując postać cyklu lub zbioru powiązanych tematycznie zajęć. Jednocześnie z części analizowanych aplikacji trudno jest wywnioskować, czy uczestnicy tych spotkań to te same osoby czy też nie. Pytanie to jest o tyle istotne, że, jak akcentowano już wcześniej, jednorazowość działań edukacyjnych służy tylko wzbudzeniu zainteresowania twórczymi działaniami, popularyzuje je, ale już z pewnością nie jest dobrą metodą kształtowania kompetencji kulturowych i społecznych, wyposażania w nowe umiejętności i wiedzę. Dlatego też, choć wartościowe wydaje nam się, że większość wnioskodawców organizuje wielokrotne warsztaty, to jednocześnie zasadne wydaje się zwrócenie uwagi, iż równie

ważne jest, aby przybierały one formę stałej, systematycznej pracy z tą samą grupą osób, nie zaś jednorazowego eventu.

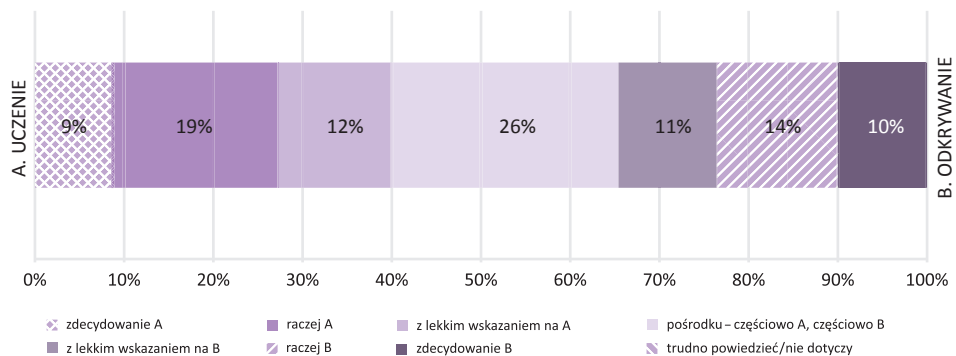
WARSZTAT: NOWE CZY STARE MEDIA?



Wykres 15. Nowe i stare media w warsztatach edukacyjnych

Analizując wnioski złożone w Programie Ministra, staraliśmy się również odtworzyć to, jakie media tworzenia są wykorzystywane w trakcie warsztatów – te o tradycyjnym charakterze (takie jak rysowanie, malowanie, zajęcia teatralne, gra na klasycznych instrumentach itd.), czy też te nowe (a więc multimedia i media komputerowe, fotografia i film o cyfrowym charakterze). Trudno oczywiście przyjąć, iż sama natura mediów decyduje o tym, czy warsztaty są innowacyjne albo dobrze wkomponowują się w ducha czasów (można przecież tradycyjnych mediów używać w niekonwencjonalny sposób, a nowych do podtrzymywania obowiązujących konwencji tworzenia). Interesowało nas bardziej to, na ile nowe media przenikają dziś do edukacji i animacji kulturowej, a więc też to, na ile wpisuje się ona w zmiany metod tworzenia kultury prowokowane przez technologiczne rewolucje. Z naszej analizy wynika, iż realizujący warsztaty niemal dwa razy częściej niż po nowe media sięgają po te stare, ale też i to, że w sporej części przypadków wykorzystuje się oba te typy narzędzi tworzenia.

WARSZTAT: UCZENIE CZY ODKRYWANIE?

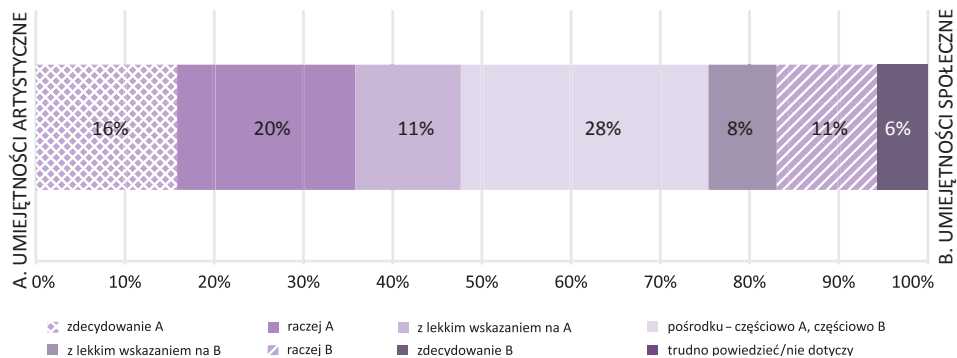


Wykres 16. Uczucie i odkrywanie w warsztatach edukacyjnych

Ważnym aspektem określenia dominującego sposobu myślenia o warsztatach jako podstawowej formie edukacji kulturalnej jest to, czy są one postrzegane jako sytuacja, w której mamy do czynienia z hierarchiczną relacją pomiędzy prowadzącymi a uczestnikami i której rezultatem ma być nauczanie się czegoś z góry określonego przez tych pierwszych, czy też przeciwnie – są one okazją do samodzielnego odkrywania rzeczy nowych, eksperymentowania przez osoby należące do tej drugiej kategorii. Odpowiedź na to pytanie jest o tyle ważna, że pomaga w zrozumieniu, w jaki sposób postrzegana jest sama edukacja kulturowa: czy ma ona w oczach wnioskodawców przypominać klasyczną, szkolną dydaktykę czy też przeciwnie – uruchamiać nierozpoznane ludzkie potencjały poprzez nowatorskie działania animacyjne. Z naszej analizy wynika, iż wnioski są pod tym względem silnie zróżnicowane: niemal równie liczne są oba wymienione powyżej sposoby myślenia. W co czwartym wniosku obecne są natomiast takie formy warsztatów, które łączą obie te strategie, dodatkowo sporo aplikacji zawierało takie opisy proponowanych zajęć, które trudno było w proponowanych tu kategoriach jednoznacznie zaklasyfikować. Te ostatnie tendencje mogą być oczywiście wynikiem sposobu napisania wniosku, ale przy okazji w ambiwalencji tej wyraża się też optymalny model

edukacji kulturalnej. Jest to działanie, którego skutkiem są nowe umiejętności, wiedza, wrażliwość, uczestników, ale nabywane w sposób samodzielny, tylko wspierany bądź inicjowany przez prowadzących zajęcia.

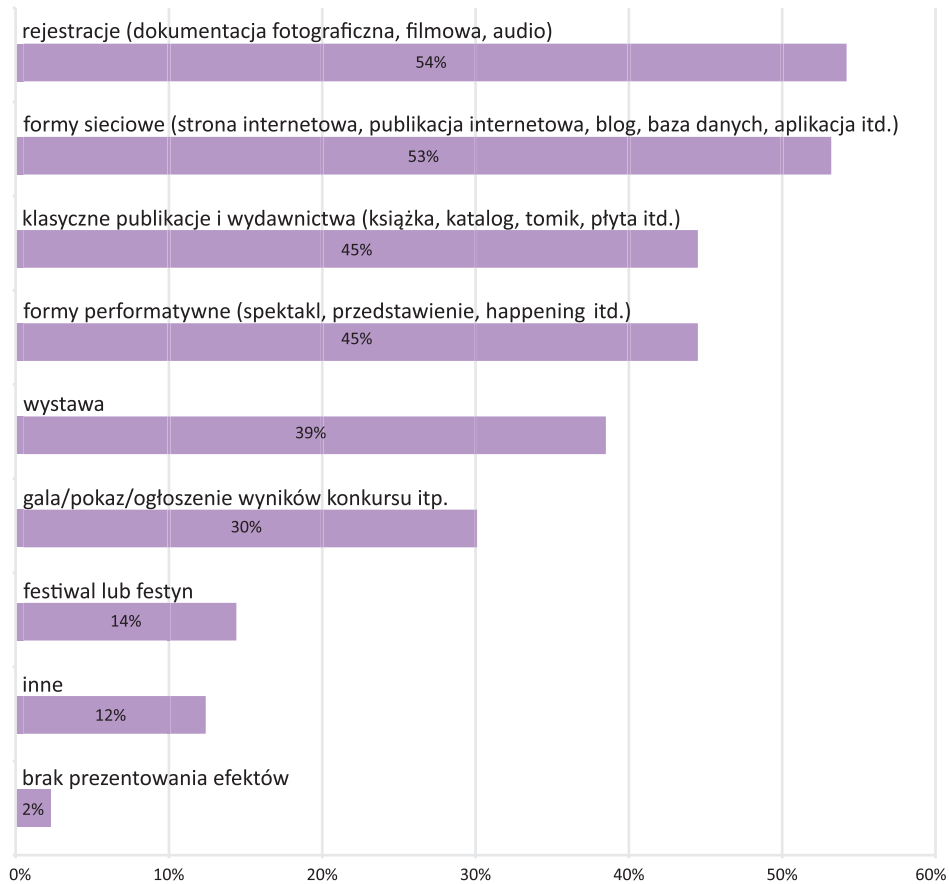
WARSZTAT: UMIEJĘTNOŚCI ARTYSTYCZNE CZY SPOŁECZNE?



Wykres 17. Uczenie umiejętności artystycznych i społecznych w zajęciach warsztatowych

Interesowało nas również to, czy składający wnioski zakładają, iż warsztaty, będące integralną częścią ich projektów, mają służyć nabywaniu kompetencji artystycznych (a więc wiedzy o sztuce, umiejętności pozwalających na jej tworzenie i świadome doświadczenie), czy też tych o społecznym charakterze (takich jak umiejętność wyrażania siebie, komunikowania się z innymi, empatii, zdolność do innowacyjnego myślenia). To pytanie wydało nam się niezwykle istotne jako wskaźnik tego, jak rozumiana jest sama edukacja kulturalna: jako edukacja artystyczna (do sztuki) czy też szerzej, jako kształtowanie samoświadomych jednostek zdolnych do współdziałania z innymi i do twórczych działań. Z naszej analizy wynika, iż warsztaty służą raczej rozwijaniu kompetencji artystycznych niż społecznych, a więc też to, że dominuje ten pierwszy sposób rozumienia edukacji kulturalnej. Jeżeli przyjrzymy się dodatkowo celom, jakie stawiają sobie organizatorzy warsztatów, to upewnimy się, że pod pojęciem edukacji kulturalnej rozumieją oni przede wszystkim:

- doskonalenie umiejętności tworzenia sztuki (np.: „prowadzenie zajęć indywidualnej nauki gry na instrumentach muzycznych [fortepian, akordeon, gitara, keyboard, skrzypce, trąbka, flet poprzeczny], indywidualnej nauki śpiewu estradowego, prowadzenie lekcji zbiorowych: umuzykalnienie, zajęcia rytmiczno-ruchowe, zespoły: instrumentalne, wokalnie-instrumentalne, muzykoterapia w ośrodkach szkolno-wychowawczych, rytmika w przedszkolach”; „Warsztaty mają na celu podniesienie kwalifikacji zawodowych i artystycznych oraz rozwijanie i nabywanie nowych kompetencji do pracy z chórem”; „Uczestnicy będą mogli poznać tajniki pisania dialogów, komponowania planów, kadrowania, prowadzenia narracji, tworzenia wiarygodnych rekwizytów, oddawania ruchu i emocji za pomocą prostych środków graficznych dostępnych dla każdego, nawet niewprawionego rysownika amatora”; „Celem warsztatów orkiestrowych będzie wszechstronne przygotowanie młodych artystów do pracy w najlepszych orkiestrach na świecie”);
- i podnoszenie wiedzy na temat sztuki, często po to, by była ona „fachowa” lub „właściwa” (np.: „Projekt posiada niezwykle cenne walory edukacyjne, ucząc wartości artystycznych i kształtując właściwie przyszłych odbiorców kultury i sztuki”; „wiedza poparta umiejętnościami pomoże zrozumieć dzieło operowe, baletowe pod względem treści oraz zastosowanych w nim elementów”; „Zadanie przygotowuje realizatorów do uczestnictwa i korzystania z dóbr kultury. Uczestnicy zostaną przygotowani do właściwego odbioru spektakli teatralnych”; „Prowadzone przez krytyka filmowego warsztaty dotyczące redagowania recenzji filmowych uczą młodych adeptów tej sztuki fachowej analizy, a co za tym idzie, samodzielnej oceny dzieła filmowego”).

JAK PREZENTUJE SIĘ EFEKTY DZIAŁAŃ ANIMACYJNYCH I EDUKACYJNYCH?

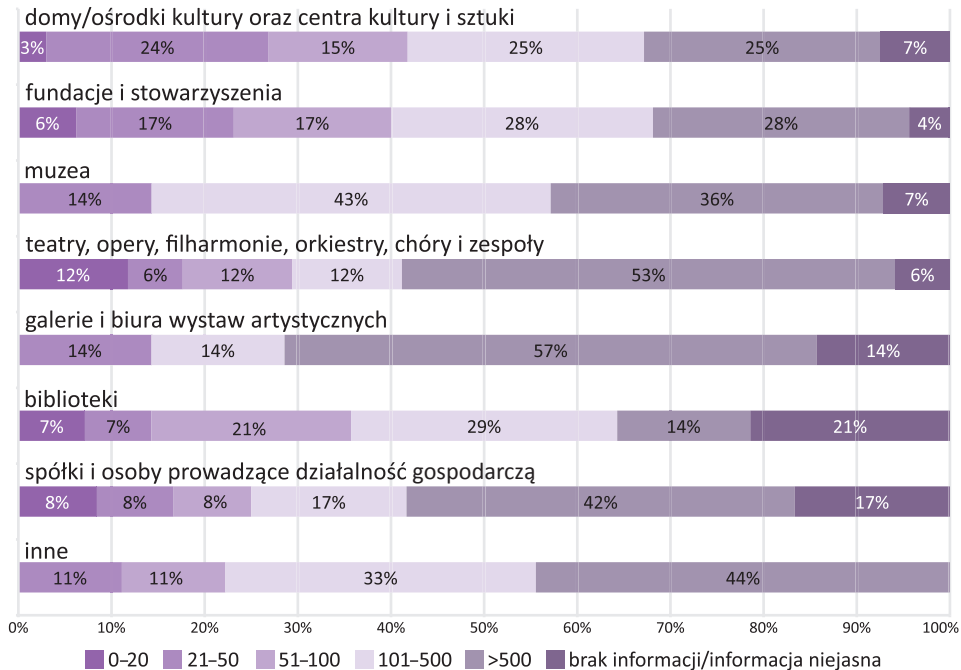
Wykres 18. Formy prezentowania efektów zajęć edukacyjnych

Prezentowanie wyników działań edukacyjnych i animacyjnych jest ich bardzo ważnym, ale też „wrażliwym” aspektem, narażonym na różnego rodzaju niebezpieczeństwa. Z jednej strony może ono odgrywać bardzo istotne role: wzmacniać motywację uczestników; dowartościowywać ich wysiłek; popularyzować edukację kulturalną jako istotną społecznie formę działalności; pokazywać, iż jej organizator prowadzi interesujące, innowacyjne projekty. Z drugiej jednak strony, jeżeli pokazywanie efektów działań edukacyjnych i animacyjnych spotka się z negatywną reakcją społeczną, takimiz recenzjami lub z obojętnością, może to zniweczyć wszystkie te pozytywne potencje. Obecność takiego ryzyka niesie z sobą inne niebezpieczeństwo – próbę udowodnienia za wszelką cenę, iż działania edukacyjne przyniosły doskonałe efekty artystyczne, że aktywności te były udane i owocne, bo w ich ramach powstały godne uwagi dzieła. Skutkuje to wywieraniem presji na uczestników warsztatów, poprawianiem ich dokonań przez prowadzących zajęcia, selekcjonowaniem przez tych ostatnich prac, które warto pokazać publicznie, odrzucaniem zaś tych, które w opinii instruktorów na to nie zasługują.

Po jakie formy prezentacji efektów projektów edukacyjnych najczęściej sięgają wnioskodawcy w Programie Ministra? Po pierwsze są to: dokumentacja filmowa lub fotograficzna (prezentowane następnie na stronach internetowych, w lokalnych telewizjach lub upowszechniane na cyfrowych nośnikach), sieciowe formy prezentacji (takie jak strony internetowe i blogi pokazujące proces realizacji projektu, publikacje upowszechniane w Internecie itd.); po drugie – klasyczne wydawnictwa książkowe; po trzecie – formy performatywne, takie jak spektakl, pokaz, performance; po czwarte – formy klasyczne, takie jak wystawy. Warto zauważyć, iż część z tych form prezentacji nakierowana jest na danie ich odbiorcom szans obserwowania przebiegu całego projektu edukacyjnego, część z nich skoncentrowana jest tylko na prezentowaniu materialnego efektu warsztatów lub innych zajęć. Jak się wydaje, godne popularyzowania są te pierwsze – przede wszystkim dlatego, że dobrze pokazują one, iż działania edukacyjne i animacyjne nie mają na celu stworzenia wybitnych dzieł, ale ich istotą jest też bycie razem, współdziałanie, poszukiwanie rozwiązań jakiegoś problemu, doskonalenie umiejętności i zdobywanie nowych kompetencji i wiedzy, ujawnianie drzemiących w nas potencjałów. Warto też zwrócić uwagę na to, że równie ważne jak znalezienie właściwej formy prezentowania efektów projektów jest poszukiwanie ich nowych form, równie

innowacyjnych jak samo przedsięwzięcie. W analizowanych wnioskach udało nam się odnaleźć tego rodzaju niekonwencjonalne formy pokazywania rezultatów działań animacyjnych i edukacyjnych. Należą do nich: aplikacje komputerowe tworzone przez uczestników zajęć; gry planszowe; albumy pocztówek tworzone przez uczestników warsztatów; działania w przestrzeni publicznej angażujące mieszkańców; uruchomienie stron internetowych i forów pozwalających trwać projektowi po jego zakończeniu itd.

DZIAŁANIA EDUKACYJNE I ANIMACYJNE – SKALA MASOWOŚCI



Wykres 19. Skala masowości działań edukacyjnych i animacyjnych

Efektywność działań edukacyjnych bardzo często, zwłaszcza na poziomie lokalnym i przez zarządzających lokalną kulturą, mierzona jest skalą ich masowości. Co więcej, w przekonaniach organizatorów instytucji kultury bardzo silnie zakorzenione jest przekonanie, że najlepszym wskaźnikiem jakości działania instytucji kultury jest liczba widzów, sprzedanych biletów, niski koszt organizowanych przedsięwzięć itd. Problem pojawia się, gdy w podobnych kategoriach zaczynają myśleć o swoich działaniach animatorzy i edukatorzy, przyjmujący, że im bardziej masowe będzie proponowane przez nich przedsięwzięcie, tym będzie lepsze.

Przeprowadzona przez nas analiza pokazuje, iż wśród wniosków złożonych w Programie Ministra dominują te, w których dotowane mają być działania skierowane do więcej niż 100 osób (prawie 60% wniosków), zaś prawie nieobecne są te, w których odbiorcą są małe grupy (20% wniosków stanowią te, w których odbiorcą działań ma być mniej niż 50 osób). Warto też zwrócić uwagę na to, iż działania masowe są preferowane w prawie każdej kategorii podmiotów. Szczególnie zaś popularne są one w przypadku galerii i biur wystaw artystycznych (prawie 70% tego rodzaju podmiotów w swoich wnioskach proponuje działania skierowane do więcej niż 100 osób) oraz w przypadku podmiotów komercyjnych (działania skierowane do więcej niż 500 osób proponuje 50% tego rodzaju podmiotów).

ILE TO KOSZTUJE? BUDŻETY DZIAŁAŃ ANIMACYJNYCH I EDUKACYJNYCH

Ważnym aspektem działań z zakresu edukacji kulturalnej jest sposób ich finansowania. Jak każdy rodzaj aktywności, również ta wymaga środków finansowych, a wraz z jej profesjonalizacją, rozwojem nowych technologii tworzenia kultury i uczestnictwa w niej pieniądze stają się niezbędne. Budżety proponowanych w Programie Ministra przedsięwzięć są dla nas bardzo dobrym wskaźnikiem tego, jak myśli się o animacji i edukacji kulturowej, co jest w niej istotne, a co drugorzędne, a także tego, jaka jest pozycja i stopień profesjonalizacji osób, które się nią zajmują.

RÓŻNICE REGIONALNE A BUDŻETY PROJEKTÓW EDUKACYJNYCH I ANIMACYJNYCH

koszt projektu/wielkość miejscowości	poniżej 50 tys.	50–74 tys.	75–99 tys.	100–199 tys.	200–500 tys.	powyżej 500 tys.	suma
wieś	44%	22%	5%	20%	7%	1%	100%
miasto <10 tys.	28%	30%	23%	14%	5%	0%	100%
miasto 10–40 tys.	21%	37%	5%	28%	6%	4%	100%
miasto 41–100 tys.	37%	33%	10%	10%	7%	2%	100%
miasto 101–200 tys.	30%	37%	14%	15%	3%	1%	100%
miasto 201–400 tys.	22%	32%	13%	23%	8%	1%	100%
miasto 401–1000 tys.	15%	23%	17%	29%	12%	3%	100%
Warszawa	21%	15%	15%	29%	14%	5%	100%
suma	25%	27%	14%	23%	9%	3%	100%

Tabela 10. Wielkość miejscowości a wysokość budżetu proponowanego we wniosku projektu

Dane zawarte w powyższej tabeli pokazują, że koszt działań rośnie wraz ze wzrostem miejscowości, jednak nie jest to prosty związek liniowy: skokowy wzrost sum podawanych we wnioskach obserwujemy w miastach liczących powyżej 400 tys. mieszkańców. Mediana kosztów w takich ośrodkach wynosi ok. 95 tys. złotych, podczas gdy w pozostałych miastach i na wsiach mieści się między 57 a 67 tys. złotych. O ile zatem w miastach liczących do 400 tys. mieszkańców koszt ponad 60% wniosków nie przekracza progu 75 tys. złotych, o tyle w wielkich ośrodkach poniżej tej granicy mieści się już tylko niecałe 40% projektów.

To, że wysokość kosztów rośnie wraz z wielkością miasta, wynika zwykle zarówno z tego, że skala projektu jest dostosowana do kontekstu, w którym jest on realizowany,

jak i z tego, że wzrost wielkości miasta pociąga też za sobą wzrost cen wszystkich usług pozwalających na realizację zadań z zakresu edukacji kulturowej. Opisywana tu tendencja nie musi więc wcale oznaczać, iż w wielkich miastach realizuje się duże, ambitne projekty edukacyjne, a w mniejszych skromniejsze i przez to mniej efektywne, ale po prostu, że w tym pierwszym wypadku działania tego rodzaju są dużo bardziej kosztowne. Jednocześnie mowa tu tylko o pewnej tendencji i średnim koszcie działania. We wszystkich typach miejscowości, także w dużych miastach, koszt proponowanych działań jest bardzo zróżnicowany – są wśród nich zarówno projekty niskobudżetowe, jak i te droższe. Podczas gdy koszt najdroższego projektu warszawskiego oszacowano na ponad 3 500 tys. złotych, budżet najtańszej propozycji zamknął się w 27 tys. złotych. Z kolei najtańszy projekt złożony przez instytucje ulokowane na wsi kosztował 40 tys. złotych, ale najdroższy – prawie milion.

KOSZTY PROJEKTÓW ANIMACYJNYCH I EDUKACYJNYCH A TYP INSTYTUCJI

typ podmiotu	całkowity koszt proponowanego projektu						
	<50 tys.	50–74 tys.	75–99 tys.	100–199 tys.	200–500 tys.	powyżej 500 tys.	suma
biblioteka	57%	26%	7%	5%	5%	0%	100%
centrum kultury i sztuki	27%	24%	18%	21%	9%	0%	100%
dom/ośrodek kultury	30%	34%	14%	15%	5%	1%	100%
filharmonia	11%	0%	0%	56%	22%	11%	100%
fundacja	14%	24%	17%	29%	15%	3%	100%
galeria/biuro wystaw artystycznych/centrum/muzeum sztuki	36%	32%	24%	8%	0%	0%	100%
inne (m.in. instytuty, agencje, instytucje filmowe, instytucje miejskie)	22%	39%	6%	11%	17%	6%	100%

kościół lub związek wyznaniowy oraz ich osoby prawne	29%	43%	0%	14%	14%	0%	100%
muzeum	35%	45%	5%	13%	3%	0%	100%
opera	25%	0%	0%	50%	25%	0%	100%
orkiestra/zespół/chór/kapela	33%	17%	0%	50%	0%	0%	100%
osoba fizyczna prowadząca działalność gospodarczą	13%	21%	17%	33%	17%	0%	100%
spółka	12%	0%	12%	29%	24%	24%	100%
stowarzyszenie	27%	24%	13%	26%	8%	2%	100%
teatr	9%	31%	11%	37%	3%	9%	100%
suma	25%	27%	14%	23%	9%	3%	100%

Tabela 11. Rodzaj podmiotu składającego wniosek a wysokość budżetu proponowanego projektu

Powyższa tabela pokazuje, iż wśród bibliotek, centrów kultury i sztuki, galerii i biur wystaw oraz stowarzyszeń dominują te podmioty, które składają wnioski o najniższe dotacje, wśród pierwszych trzech kategorii nie ma też instytucji, których wnioski dotyczyły projektów o wartości wyższej niż 500 tys. złotych, a wśród galerii nawet takich, które starałyby się o więcej niż 200 tys. złotych. Warto też zauważyć, że największe podobieństwo dotyczy bibliotek i muzeów – 80% tych podmiotów składa wnioski na niewielkie projekty, poniżej 75 tys. złotych. Oznacza to, iż instytucje tego rodzaju stawiają przede wszystkim na przedsięwzięcia odpowiadające skali ich działania, możliwe w ich obrębie do pomyślenia. Z kolei wśród takich podmiotów, jak opery, filharmonie i spółki, dominują te, które składają wnioski o wysokie dotacje. Jeżeli założymy, iż celem programu jest wpieranie działań edukacyjnych, nie zaś działalności artystycznej, to trudno jest wyjaśnić te dysproporcje poprzez wskazanie, iż muzyka jest bardziej kosztowną domeną kultury niż sztuki wizualne. Być może dysproporcje te wynikają z tego, iż filharmonie i opery działają na bardziej masową skalę niż galerie sztuki, zaś inicjowane przez te podmioty działania edukacyjne skierowane są do dużej liczby jednostek. Podmiotami składającymi najkosztowniejsze projekty są natomiast spółki, dla których realizacja przedsięwzięć edukacyjnych nie jest działaniem *pro publico bono*, ale jedną z form zarobkowania.

WYSOKOŚĆ ŚRODKÓW PRZEZNACZANYCH NA POSZCZEGÓLNE ZADANIA W OBRĘBIE PROJEKTÓW⁷

Poniżej zamieszone zostały ustalenia płynące z analizy relacji zachodzących pomiędzy planowanymi w budżetach projektów wydatkami na poszczególne zadania tworzące te przedsięwzięcia. Określenie tego rodzaju relacji wydało się nam istotne z dwu powodów. Po pierwsze dlatego, że wskazują one na to, co składa się na strukturę działań animacyjnych, co najbardziej obciąża ich budżety, co zaś jest realizowane bez jakichkolwiek środków. Po drugie dlatego, że pozwalają one sprawdzić, jaka jest sytuacja osób, które zajmują się prowadzeniem warsztatów i zajęć: czy to one, jako te, bez których udziału przedsięwzięcia edukacyjne nie mogłyby się odbyć, są też odpowiednio do rangi tego zadania wynagradzane.

7 Poniższe wyliczenia można potraktować jako przybliżenie orientacyjnych kosztów poszczególnych typów działań składających się na projekty zgłoszone w konkursie. Należy mieć jednak na uwadze, że dane mogą być w niektórych wypadkach obciążone pewnym błędem, wynikającym ze sposobu skategoryzowania wydatków w budżecie przez wnioskodawcę. Przykładowo: koszty realizacji merytorycznego sedna projektu mogą być formalnie niskie, gdyż częściowo przerzucono je do kategorii „dokumentacja i prezentacja wyników” (gdy projekt polega na stworzeniu występu i honoraria osób tworzących jego koncepcję i scenariusz ukryte są w kosztach tego występu) czy też „środki do realizacji projektu” (np. gdy projekt polega na stworzeniu kosztownych filmów i koszty scenariusza, pracy z ludźmi i montażu są złączone w jedną wielką kwotę). Poza tym nie zawsze można precyzyjnie określić, gdzie kończy się obsługa projektu i działania techniczne, a zaczyna praca koncepcyjna i merytoryczna.

Udział poszczególnych zadań składających się na projekt w całkowitym budżecie tego ostatniego

	promocja	obsługa i koordynacja projektu	stworzenie narzędzi, w tym informatycznych i strony www	realizacja merytorycznego sedna – prowadzenie warsztatu, jurorowanie, występowanie itp.	środki i materiały do realizacji, usługi, wynajem, tantiemy	dokumentacja i prezentacja wyników	ewaluacja projektu	inne
średnia	8763	13 886	4601	38 067	41 988	7722	1329	2430
mediana	3400	7000	750	23 780	23 595	3925	0	0
odchylenie standardowe	38 735	18 915	11 343	56 390	65 528	12 119	4906	14 266
percentyl 25	1449	1800	0	12 425	13 387	0	0	0
percentyl 50	3400	7000	750	23 780	23 595	3925	0	0
percentyl 75	7975	17 150	4350	40 370	41 355	9665	0	0
suma	8763	13 886	4601	38 067	41 988	7722	1329	2430

Tabela 12. Udział poszczególnych zadań składających się na projekt w całkowitym budżecie tego ostatniego

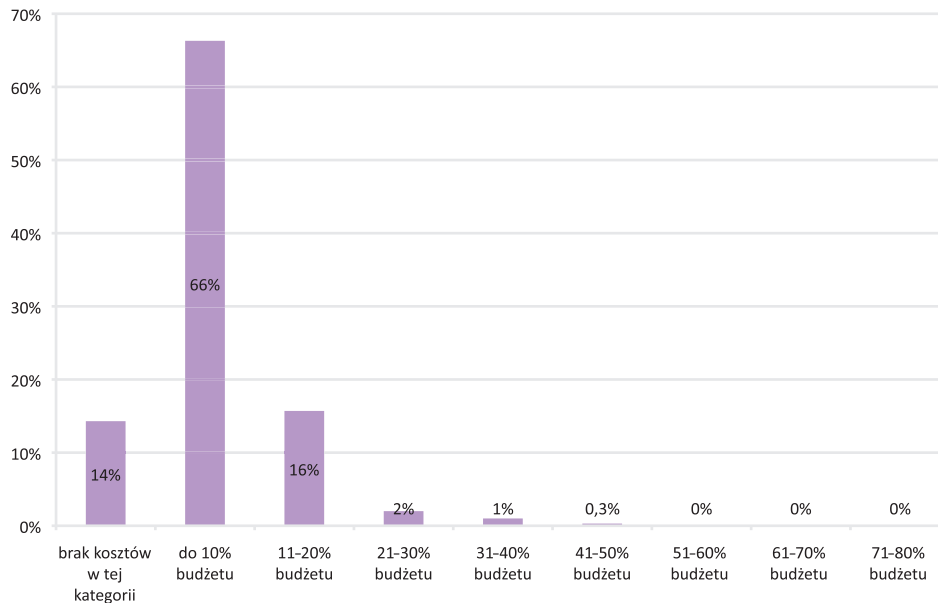
Powyższa tabela prezentuje średnią i medianę kosztów realizacji poszczególnych zadań obecnych w strukturze wniosków składanych w Programie Ministra. Jak można zauważyć, dwie najwyższe i zbliżone wartościami pozycje to koszty merytorycznej realizacji projektu (a więc prowadzenie warsztatów, zajęć, prezentacja własnej twórczości, opro-

wadzenie itd.) oraz środki, materiały (takie jak zakup materiałów plastycznych) i usługi (takie jak np. wynajem pomieszczeń, sprzętu audio, ochrona, catering itp.). Trzecią najbardziej kosztowną pozycją jest koordynacja projektu oraz jego obsługa biurowa, czwarta to dokumentacja przebiegu przedsięwzięcia i prezentacja jego wyników. Zaskakująco niewiele pieniędzy organizatorzy przeznaczają na ewaluację swoich projektów, wielokrotnie mniej niż na ich promowanie.

Jednocześnie warto zwrócić uwagę na wysokie wartości odchylenia standardowego będącego miarą zróżnicowania wyników oraz na różnicę między kolejnymi kwartylami. Przykładowo, w $\frac{1}{4}$ projektów koszt ich obsługi i koordynacji nie przekroczył 1800 złotych, podczas gdy również w $\frac{1}{4}$ projektów wyniósł on co najmniej 17 150 złotych.

Uśrednione charakterystyki relacji różnych typów kosztów mogą przykrywać różnice pomiędzy poszczególnymi projektami, a co więcej – nie pokazują one udziału różnych rodzajów wydatków w budżetach poszczególnych przedsięwzięć. Dlatego poniżej przedstawiamy ustalenia dotyczące tego, jaką część budżetu obejmowało finansowanie określonych zadań w poszczególnych wnioskach składanych w Programie Ministra.

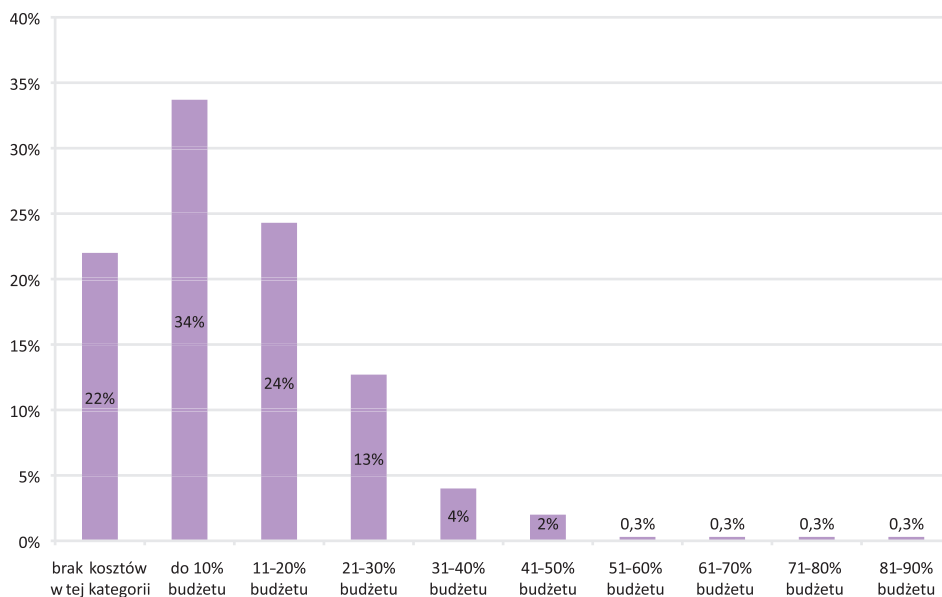
Udział środków przeznaczonych na promocję w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych



Wykres 20. Udział środków przeznaczonych na promocję w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych

Powyższy wykres pokazuje, iż koszty promowania projektów zazwyczaj nie są wyższe niż 10% budżetu przedsięwzięcia (z takim stanem rzeczy mamy do czynienia w przypadku 80% aplikacji), bardzo nieliczne są zaś przedsięwzięcia, w których zadanie to pochłania więcej niż 20% wszystkich środków dofinansowania. Jak się wydaje, przeznaczenie 1/10 budżetu na promowanie przedsięwzięć edukacyjnych jest nieco przesadzone, jeżeli weźmiemy pod uwagę to, że zadania tego rodzaju można zrealizować dziś w sposób w zasadzie bezkosztowy (np. za pośrednictwem mediów społecznościowych i elektronicznej komunikacji).

Udział środków przeznaczonych na koordynację w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych

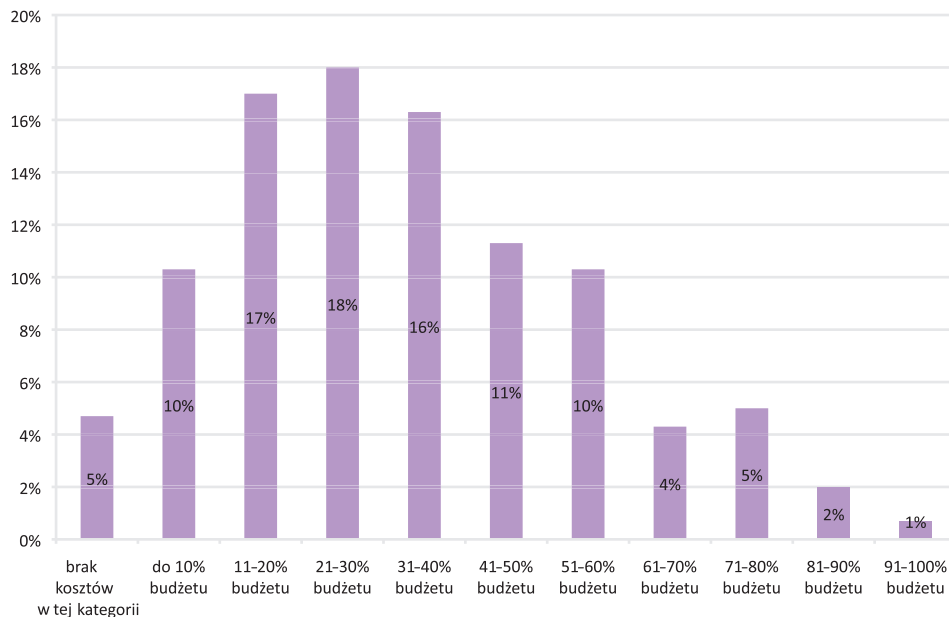


Wykres 21. Udział środków przeznaczonych na koordynację w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych

Nieco bardziej zróżnicowany jest udział obsługi i koordynacji projektów edukacyjnych w całościowym ich budżecie projektów edukacyjnych. W co piątym projekcie w ogóle nie wyodrębnia się tego typu kosztów, w 1/3 przedsięwzięć koszty tych zadań nie przekraczają 10% wszystkich planowanych wydatków. Jednocześnie w 1/3 projektów pochłaniają one między 11 a 30% budżetu. W 7% wniosków koszt ich obsługi i koordynacji jest wyższy niż 30%. Wydaje się, że z jednej strony wysokie koszty obsługi i koordynacji projektów wynikają z tego, że działania tego typu stają się dziś coraz mocniej sprofesjo-

nalizowane i opierają się na udziale osób posiadających specjalistyczne umiejętności. Z drugiej strony fakt ten może być nieco niepokojący, bo oznacza on też, że działania tego typu są dziś ogromnie skomplikowane, oparte na złożonych, biurokratycznych procedurach, których znajomość nie jest dostępna wszystkim, ale tylko i wyłącznie profesjonalistom. To z kolei może obniżyć zdolność niektórych podmiotów do składania aplikacji grantowych, i to nie z powodu tego, iż nie posiadają one wystarczającego merytorycznego przygotowania do prowadzenia działań edukacyjnych, ale raczej dlatego, że brakuje im osób profesjonalnie zajmujących się rozliczaniem tego rodzaju dotacji.

Udział środków przeznaczonych na merytoryczną realizację zadań w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych



Wykres 22. Udział środków przeznaczonych na merytoryczną realizację zadań w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych

Dosyć zaskakujące wyniki przynosi analiza wniosków pod kątem tego, jaką pozycję w budżetach projektów zajmuje opłacenie wysiłków osób zajmujących się realizacją ich merytorycznej części. Okazuje się bowiem, że w połowie aplikacji ta pozycja budżetowa jest niższa niż 30% wszystkich przewidzianych kosztów, a w prawie 40% wniosków mieści się ona pomiędzy 30 a 60% tych całościowych sum przeznaczonych na realizację

przedsięwzięcia. W prawie 5% wniosków nie przewiduje się w ogóle wynagrodzeń dla prowadzących zajęcia, a tylko w 12% aplikacji honoraria tego typu to ponad 70% całego budżetu projektu.

Co ciekawe, choć w każdej kategorii miejscowości obserwujemy bardzo duże zróżnicowanie projektów pod względem udziału wynagrodzeń wykonawców, to jednak jeśli pokusić się o wyznaczenie jakiejś zależności między wielkością miejscowości a udziałem wynagrodzeń za realizację meritum projektu, to udział ten jest nieco większy nie w wielkich ośrodkach, lecz przeciwnie – w mniejszych miejscowościach (zwłaszcza w najmniejszych miasteczkach).

	średnia	N	odchylenie standardowe	mediana	minimum	maksimum
wieś	37%	28	20%	36%	3%	77%
miasto <10 tys.	48%	19	28%	49%	0%	98%
miasto 10–40 tys.	32%	30	21%	29%	0%	72%
miasto 41–100 tys.	40%	22	23%	33%	10%	90%
miasto 101–200 tys.	26%	27	19%	26%	0%	61%
miasto 201–400 tys.	32%	45	23%	31%	0%	85%
miasto 401–1000 tys.	32%	80	19%	28%	0%	81%
Warszawa	31%	49	19%	30%	0%	75%
ogółem	33%	300	21%	30%	0%	98%

Tabela 13. Zależności między wielkością miejscowości a udziałem wynagrodzeń za realizacją merytorycznej części projektu w budżecie tego ostatniego

Widoczne jest też silne zróżnicowanie średniego udziału wynagrodzeń dla wykonawców merytorycznych między niektórymi typami instytucji. W muzeach średni udział tych wynagrodzeń w budżecie projektu to zaledwie 22%, podczas gdy w domach i ośrodkach kultury, centrach kultury i sztuki, bibliotekach, teatrach, operach i filharmoniach oscyluje on wokół 40%. Poza tym, o ile w żadnym projekcie muzealnym wynagrodzenia wykonawców merytorycznych nie przekroczyły 55%, a w projektach galerii i muzeów sztuki – 42%, o tyle wśród projektów domów, ośrodków i centrów kultury i sztuki, organizacji pozarządowych oraz teatrów, oper i filharmonii są i takie projekty, w których udział ten sięgnął 85–98%.

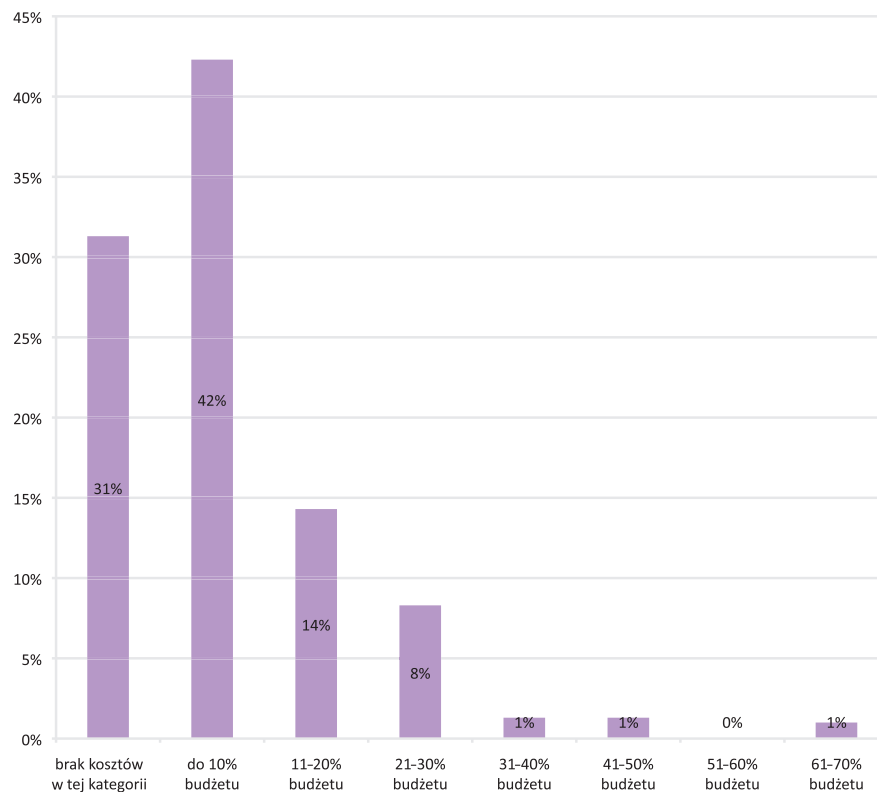
	średnia	N	odchylenie standardowe	mediana	minimum	maksimum
domy/ ośrodki kultury oraz cen- tra kultury i sztuki	39%	67	22%	37%	0%	98%
fundacje i stowa- rzyszenia	31%	160	19%	28%	0%	90%
muzea	22%	14	17%	18%	0%	55%
teatry, opery, fil- harmonie, orkiestry, chóry i zespoły	42%	17	27%	33%	0%	85%

galerie i biura wystaw artystycznych	27%	7	17%	35%	0%	42%
biblioteki	43%	14	30%	47%	0%	81%
spółki i osoby prowadzące działalność gospodarczą	32%	12	19%	31%	0%	63%

Tabela 14. Średnie udziały wynagrodzeń wykonawców merytorycznych części projektów w budżetach tych ostatnich a kategoria instytucji

Tym, co niepokoi, jest bardzo duże zróżnicowanie tej części budżetu przedsięwzięcia, która zostaje przeznaczona na merytoryczną realizację przedsięwzięć animacyjnych i edukacyjnych. Może to świadczyć bowiem o tym, że praca animatorów jest niedowartościowana, zaś opłacanie jej wykonywania ma charakter fakultatywny i uznaniowy, ale też o tym, że rynek tego rodzaju usług jest bardzo zróżnicowany (o czym świadczą wcześniej zaprezentowane dane), silnie określony przez takiego rodzaju zmienne, jak region i miejscowość, w których się pracuje; rodzaj instytucji będącej organizatorem projektu; pozycja osoby prowadzącej zajęcia i warsztaty itd. To zróżnicowanie jest też niewątpliwie wskaźnikiem niskiego poziomu profesjonalizacji zawodu animatora i edukatora, za którym idzie brak ogólnie uznawanych stawek za pracę przedstawicieli tej profesji.

Udział środków przeznaczonych na zakup materiałów i opłacenie zadań technicznych w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych



Wykres 23. Udział środków przeznaczonych na zakup materiałów, biletów, nagród i opłacenie zadań technicznych w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych

Drugą ogromnie zróżnicowaną kategorią wydatków w analizowanych projektach są środki przeznaczone na zakup materiałów, biletów, nagród i opłacenie usług technicznych potrzebnych do realizacji działania. Podczas gdy w 10% projektów koszty te są bliskie zera lub żadne, 40% wnioskodawców przewiduje na nie między 10 a 30% budżetu, dalsze 30% – między 30 a 50% środków, a co piąty chciałby wydać na ten cel więcej niż połowę pieniędzy (w skrajnych przypadkach całą lub niemal całą dotację).

Co ciekawe, jak pokazuje poniższa tabela, koszt tej pozycji nie rośnie liniowo wraz ze wzrostem miejscowości. Przeciwnie: to właśnie w projektach warszawskich kwoty na tego rodzaju wydatki są, średnio rzecz biorąc, najniższe, najwyższe natomiast – w średnich miastach oraz na wsi. Mimo że obserwujemy ponownie bardzo duże zróżnicowanie wewnętrzne w ramach każdej kategorii miejscowości, powyższa zależność jest zastanawiająca.

	średnia	N	odchylenie standardowe	mediana	minimum	maksimum
wieś	38%	28	18%	35%	9%	70%
miasto <10 tys.	36%	19	24%	29%	2%	76%
miasto 10–40 tys.	37%	30	20%	28%	12%	83%
miasto 41–100 tys.	41%	22	21%	44%	4%	71%
miasto 101–200 tys.	43%	27	23%	38%	0%	94%
miasto 201–400 tys.	34%	45	19%	32%	2%	78%
miasto 401–1000 tys.	32%	80	18%	30%	0%	85%
Warszawa	24%	49	19%	18%	0%	93%
ogółem	34%	300	20%	31%	0%	94%

Tabela 15. Wielkość miejscowości a udział środków na zakup materiałów, biletów, nagród i opłacenie kosztów obsługi technicznej projektów

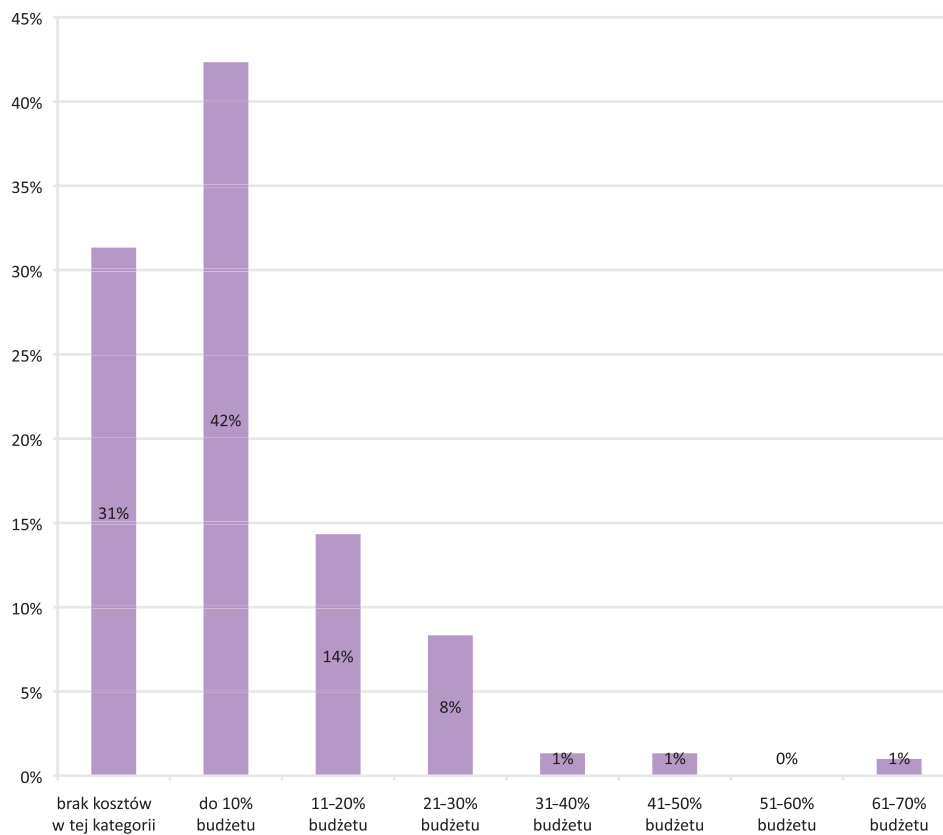
Przeprowadzona przez nas analiza udziału wydatków na środki i materiały oraz techniczną obsługę projektów pokazuje też, iż istnieją w tym wymiarze znaczące różnice między poszczególnymi kategoriami instytucji. Środki na materiały i usługi techniczne pochłaniają najwięcej pieniędzy w projektach proponowanych przez muzea (w co drugim wniosku jest to co najmniej połowa budżetu). Najmniejszy udział takich wydatków obserwujemy w projektach złożonych przez teatry, filharmonie i opery – co unaocznia fakt, że w połowie z wniosków złożonych przez takie podmioty nie przekraczają one 20% budżetu.

	średnia	N	odchylenie standardowe	mediana	minimum	maksimum
domy/ośrodki kultury oraz centra kultury i sztuki	36%	67	20%	35%	2%	83%
fundacje i stowarzyszenia	35%	156	20%	31%	0%	94%
muzea	44%	13	20%	48%	6%	68%
teatry, opery, filharmonie, orkiestry, chóry i zespoły	29%	16	20%	20%	12%	85%
galerie i biura wystaw artystycznych	36%	7	17%	27%	22%	60%
biblioteki	26%	14	14%	23%	8%	55%
spółki i osoby prowadzące działalność gospodarczą	28%	11	15%	21%	14%	66%

Tabela 16. Rodzaj instytucji a udział środków na zakup materiałów i opłacenie kosztów obsługi technicznej projektów

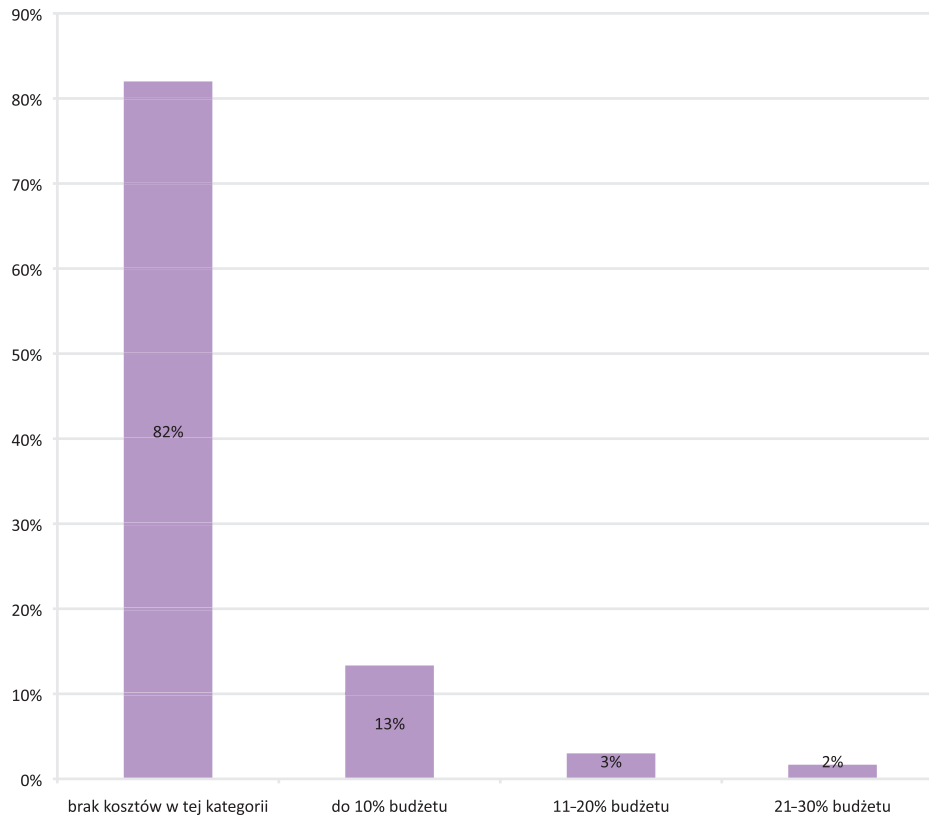
Udział środków przeznaczonych na dokumentację i prezentację wyników w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych

W co trzecim projekcie nie przewidziano żadnych środków na jego dokumentację i/lub prezentację. W pozostałych wnioskach zwykle planuje się przeznaczyć na ten cel skromną część budżetu, najczęściej nieprzekraczającą 10%. Jedynie w co czwartym wniosku udział tego typu wydatków był większy. Brak wydatków na ten cel lub niskie kwoty nie oznaczają oczywiście, że tego rodzaju działania nie mają miejsca (trudno sobie to dziś, w epoce powszechnego używania urządzeń rejestrujących dźwięk i obraz, wyobrazić), ale raczej, iż są one realizowane siłami samych organizatorów i przy okazji wypełniania innych zadań. Tego rodzaju tendencja jest szczególnie niepokojąca w przypadku dokumentowania projektów. Oznacza ona bowiem, iż do tego rodzaju działania nie przywiązuje się w niektórych przypadkach należytej wagi. Tymczasem odgrywa ono ogromną rolę w dowartościowaniu wysiłków uczestników tego rodzaju zajęć, a także jako istotny środek doskonalenia realizowanych przedsięwzięć pod względem metodycznym, artystycznym i społecznym.



Wykres 24. Udział środków przeznaczonych na dokumentację i prezentację wyników w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych

Udział środków przeznaczonych na ewaluację w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych



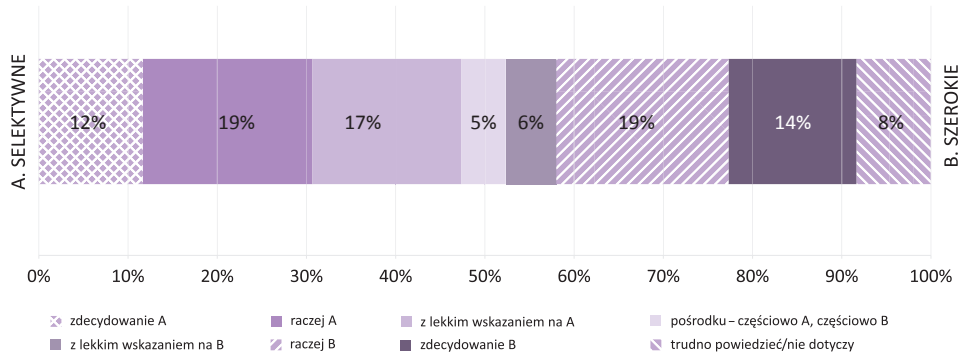
Wykres 25. Udział środków przeznaczonych na ewaluację w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych

Dziwić może fakt, że tylko w 18% wszystkich wniosków założono jakiegokolwiek środki na ewaluację realizowanych przedsięwzięć. Ten aspekt działań edukacyjnych i animacyjnych jest ogromnie istotny przede wszystkim dla ich doskonalenia, dla identyfikowania potrzeb tych, którzy w nich uczestniczą. Brak środków przeznaczanych na ewaluację jest też kolejnym dowodem na niski stopień profesjonalizacji sfery edukacji kulturowej, o ile uznamy, iż proces ten jest niezbędny do pogłębiania samowiedzy osób wykonujących ten zawód, do oceny tego, na ile podejmowane przez nie działania przynoszą zakładane rezultaty, a także do zdefiniowania tego, jakiego rodzaju wiedzy, kompetencji brakuje im do lepszego realizowania swoich zamierzeń. Brak środków zakładanych na ewaluację projektów jest też niepokojący z innego powodu – wskazuje on na to, że realizujący przedsięwzięcia edukacyjne i animacyjne nie są zainteresowani zdobywaniem kompletnych informacji na temat tego, co myślą o projektach ich uczestnicy. To zaś z kolei rodzi podejrzenie, iż najważniejsze w działaniach edukacyjnych jest to, żeby się one odbyły, miały miejsce, niż to, jaki jest ich efekt.

W JAKI SPOSÓB ANIMATORZY MYŚLĄ O KULTURZE (I SZTUCE) ORAZ O JEJ (ICH) MIEJSCU W ŻYCIU SPOŁECZNYM?

W niniejszej części raportu prezentujemy wybrane wnioski z tej części analizy, której celem było odtworzenie ogólnych sposobów myślenia o kulturze (oraz sztuce) obecnych w aplikacjach złożonych w Programie Ministra. Zależało nam więc przede wszystkim na zrekonstruowaniu tego, w jakiego rodzaju ramie – konstytuowanej przez sposób postrzegania kultury i sztuki oraz miejsce, jakie wyznacza się im w życiu społecznym – są umieszczane projekty edukacyjne.

KULTURA: ROZUMIENIE SELEKTYWNE CZY SZEROKIE, INKLUZYJNE?



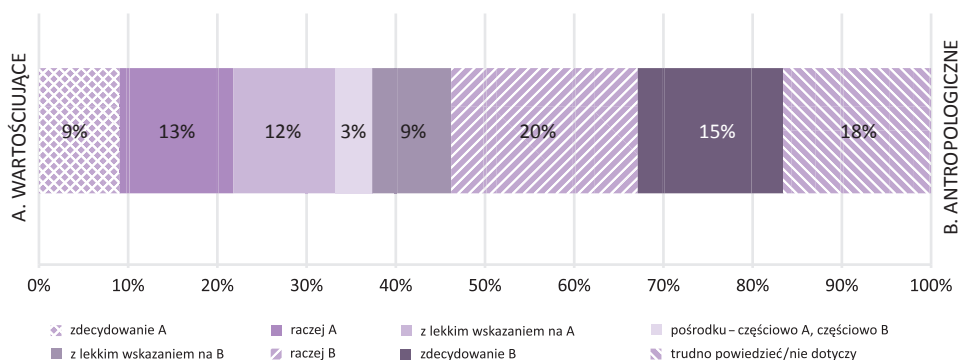
Wykres 26. Selektywne a szerokie, inkluzyjne myślenie o kulturze we wnioskach grantowych

Jeżeli chodzi o sposób definiowania kultury wyłaniający się z analizowanych przez nas wniosków, to nieznacznie dominuje takie na nią spojrzenie, w którym jawi się ona jako sfera składająca się z ograniczonej liczby aktywności – zwłaszcza tych, które utożsamiamy z działaniami twórczymi, sztuką oraz z korzystaniem z efektów tego rodzaju wysiłków, a więc z odwiedzaniem galerii, słuchaniem muzyki, uczestnictwem w spektaklach, czytaniem książek itd. Warto jednak zauważyć, że w przypadku 118 spośród 300 wniosków obecne jest też szerokie, inkluzyjne myślenie o kulturze, włączające w jej skład również to, co stereotypowo się z nią nie kojarzy – a więc na przykład kuchnię, design, dziennikarstwo, sport, działania na rzecz regionu i lokalności itd. Jednocześnie taki sposób postrzegania sfery kulturowej tylko w 43 z 300 analizowanych wniosków jest obecny w postaci czystej i jednoznacznej.

Preferowanie selektywnego rozumienia kultury przed tym szerokim, inkluzyjnym zgodne jest z wcześniej poczynionymi ustaleniami. Przymnijmy, iż edukacja kulturalna i animacja są przez aplikujących postrzegane jako mające doskonalić głównie kompetencje artystyczne, co oznacza, iż również sama kultura jest traktowana jako przede wszystkim domena sztuki i skonwencjonalizowanych działań twórczych.

Powyższa statystyka pokazuje też jednak bardzo silne zróżnicowanie wniosków: w konkursie ministra startując obok siebie projekty świadczące o radykalnie różnych sposobach myślenia o edukacji i animacji kulturalnej. Do tego problemu powrócimy.

KULTURA: ROZUMIENIE WARTOŚCIUJĄCE CZY ANTROPOLOGICZNE?



Wykres 27. Wartościujące a antropologiczne rozumienie kultury we wnioskach grantowych

Analiza wniosków grantowych pokazuje, iż nieco częściej obecne jest w nich antropologiczne rozumienie kultury niż to o charakterze wartościującym. Oznacza to, że istnieje pewna liczba wniosków, w których mimo selektywnego rozumienia kultury nie traktuje się jej w sposób wartościujący. Zatem obok przekonania, zgodnie z którym sztukę może tworzyć każdy, bo każdy dysponuje takimi potencjami, które to umożliwiają (a więc wyobraźnią, kreatywnością, zdolnością do wyrażania siebie i rozumienia rzeczywistości), pojawia się jednocześnie przekonanie, że aby tego rodzaju wysiłki można było nazwać kulturą, muszą zostać one ujęte w ramy konwencji, oparte na doskonalonych w trakcie zajęć edukacyjnych umiejętnościach artystycznych. Druga możliwa interpretacja tej pozornej niezgodności to wskazanie na sygnalizowane już wcześniej pęknięcie pomiędzy tym, jak myśli się o prowadzonej przez siebie aktywności edukacyjnej (jest ona postrzegana jako doskonalenie kompetencji artystycznych – kultura jest więc tu rozumiana

selektywnie), a tym, w jaki sposób uzasadnia się jej doniosłość (tu, jak wskazywaliśmy wyżej, animatorzy powołują się na wartości społeczne, a więc postrzegają kulturę w sposób antropologiczny – jako integralny aspekt ludzkiego sposobu życia).

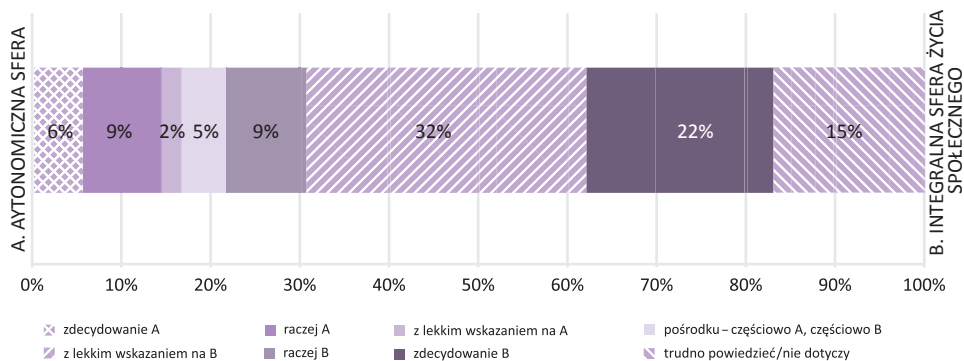
Ogólnie jednak oba omówione wyżej wymiary definiowania kultury są z sobą silnie skorelowane: selektywnemu myśleniu o kulturze towarzyszy zwykle myślenie wartościujące, inkluzyjnemu – antropologiczne, a wspomniane przed chwilą wnioski łączące selektywność i antropologiczność należą do mniejszości, co obrazuje poniższa tabela.

	wartościujące	antropologiczne
selektywne	41%	11%
inkluzyjne	3%	46%

Tabela 17. Skrzyżowanie dwóch wymiarów myślenia o kulturze: lokalne/ponadlokalne i narodowe/kosmopolityczne

W tabeli uwzględniono 227 wniosków – z obliczeń wykluczono te, których nie można było zaklasyfikować do żadnej z kategorii, a także te nieliczne wnioski, w których obecne były jednocześnie oba sposoby myślenia

KULTURA: AUTONOMICZNA ENKLAWA CZY INTEGRALNA SFERA ŻYCIA SPOŁECZNEGO?

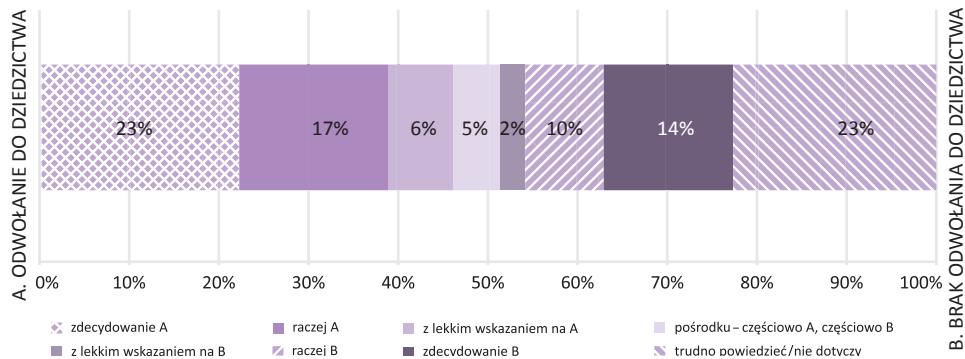


Wykres 28. Czy kultura, zgodnie z myśleniem zawartym we wnioskach grantowych, to autonomiczna czy integralna sfera życia społecznego

O ile w dwóch poprzednio analizowanych wymiarach definiowania kultury silnie obecne były dwa różne rodzaje myślenia, o tyle w przypadku relacji między kulturą a życiem społecznym istnieje jeden dominujący sposób definiowania kultury: jako integralnej sfery życia społecznego. A zatem nawet wówczas, gdy kulturę utożsamia się przede wszystkim ze sferą artystyczną, to jednocześnie jest ona traktowana jako integralna część szerszego kontekstu, jakim jest życie społeczne. Podobnie jak w poprzednim wypadku, taki model myślenia o kulturze jest konsekwencją tego, jak postrzegana jest sama działalność artystyczna. Ta ostatnia, choć odrębna i swoista, na poziomie uzasadnień wniosków jest traktowana jako zdolna do wypełniania istotnych ról, jako sfera niezwykle doniosła dla życia społecznego. Pojawia się oczywiście w tym kontekście pytanie o to, czy takie myślenie o kulturze jest praktykowane w trakcie zajęć edukacyjnych, czy też przeciwnie – używa się go instrumentalnie, jako uzasadnienia konieczności dotowania przedsięwzięć edukacyjnych. Chociaż oczywiście jest, że te ostatnie są niezwykle pożyteczne społecznie, to paradoks polega na tym, iż niejasne jest to, czy sami animatorzy wykorzystują w trakcie praktycznych zajęć te ich społeczne potencje. Przedstawione

wcześniej wyniki analizy dotyczące zakładanych efektów działań edukacyjnych i animacyjnych zdają się temu częściowo przeczyć.

KULTURA: ODWOŁANIE DO DZIEDZICTWA KULTUROWEGO, PRZESZŁOŚCI CZY JEGO BRAK?

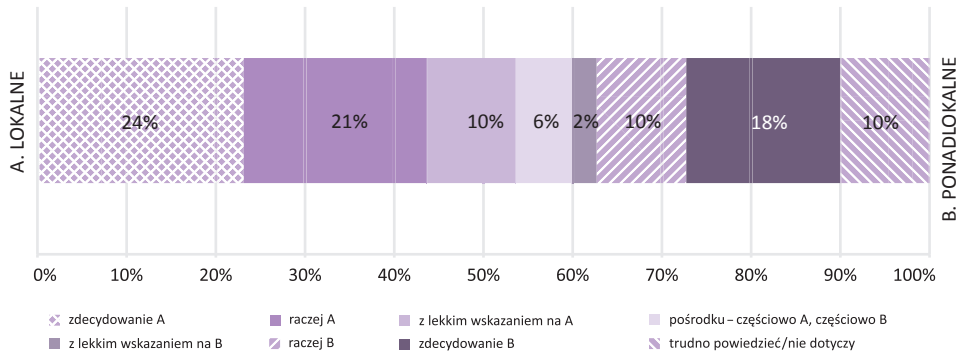


Wykres 29. Odwołania do dziedzictwa kulturowego i przeszłości a ich brak

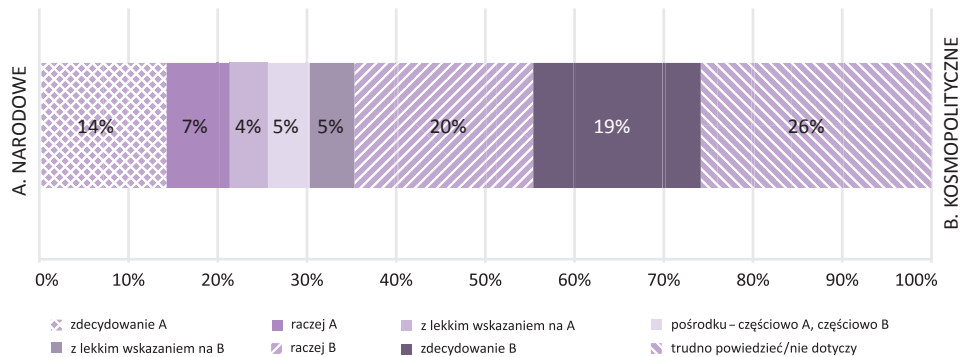
Jak wynika z przedstawionego wyżej wykresu, działania edukacyjne i animacyjne opisywane w analizowanych przez nas wnioskach są raczej (choć dotyczy to niespełna połowy aplikacji grantowych) zakorzenione w dziedzictwie kulturowym, przeszłości, wykorzystują zgromadzone tam doświadczenia, twórczo przekształcają dorobek przeszłych pokoleń. To niezwykle istotny aspekt edukacji kulturowej, trudno sobie bowiem wyobrazić jakąkolwiek jej formę, która ignoruje tradycję, kulturowe dziedzictwo czy lokalną specyfikę, nie odwołuje się do nich i nie wykorzystuje ich jako swojego kontekstu, źródła inspiracji, dóbr, wartości i narzędzi czy jako zbioru problemów, które należy rozwiązać. W przypadku 80 wniosków tego rodzaju odwołania nie były obecne, zaś w przypadku 70 aplikacji zdecydowanie o tym, czy tego rodzaju nawiązania są obecne czy też nie, było niemożliwe do ustalenia. Zakładamy, iż w przypadku tego rodzaju aplikacji grantowych brak odwołań do przeszłości i dziedzictwa kulturowego mógł być rezultatem nie tyle wykorzenienia czy niezdawania sobie sprawy z tego, jak bardzo są

one doniosłe, ile raczej oczywistości tego rodzaju odniesień jako integralnego aspektu działań edukacyjnych i animacyjnych. Problemem jest jednak to, czy ta oczywistość nie prowadzi również do tego, że przeszłość, dorobek kulturowy naszych przodków są wykorzystywane bezrefleksyjnie, a więc również bezkrytycznie: raczej jako stała i bezdyskusyjna rama naszych działań niż jako punkt odniesienia dla krytycznego samo-określenia.

KULTURA: LOKALNA VS PONADLOKALNA?/NARODOWA CZY KOSMOPOLITYCZNA?



Wykres 30: Kultura – lokalna czy ponadlokalna?



Wykres 31. Kultura – narodowa czy kosmopolityczna?

Interesujące napięcie istnieje w tych sposobach myślenia o kulturze obecnych we wnioskach grantowych, które odnoszą się do jej definiowania w kategoriach lokalne/ponad-lokalne oraz narodowe/kosmopolityczne. Z jednej bowiem strony kultura jest postrzegana przez wnioskodawców grantowych jako czyjaś, jako lokalna i zakorzeniona w konkretnej zbiorowości. Z drugiej zaś większość wnioskodawców definiuje ją w kategoriach raczej kosmopolitycznych niż narodowych. Wynika to z tego, że o ile wnioski definiujące kulturę w kategoriach ponadlokalnych definiują ją też zwykle kosmopolitycznie, o tyle wśród wniosków definiujących kulturę w sposób lokalny równie często spotykamy myślenie o niej w kategoriach narodowych, jak w kategoriach kosmopolitycznych. Tę pozorną sprzeczność obecną w części wniosków da się wyjaśnić poprzez wskazanie, iż działania edukacyjne i animacyjne (na co wskazują też powyżej zaprezentowane ustalenia) są zawsze (powinny być) zakorzenione w konkretnej, specyficznej zbiorowości, dostosowane do jej potrzeb, kulturowej specyfiki, możliwości, jakimi ona dysponuje. Trudno więc sobie wyobrazić efektywne działanie tego rodzaju, które miałoby uniwersalny charakter, było odpowiednie dla każdego rodzaju obiorców, w każdym czasie i miejscu. Równocześnie jednak, kiedy zaczynamy myśleć o ogólnych wartościach, na jakich opierają się działania animacyjne i edukacyjne, o metodach tego rodzaju pracy i o jej celach – włączamy myślenie kosmopolityczne, inspirujemy się tym, co od nas odległe, wymieniamy się doświadczeniami z tymi,

którzy pracują w zupełnie odmiennych od naszego kontekstach. Ten sposób myślenia, który można określić mianem „kosmopolitycznego prowincjonalizmu”, wydaje się najbardziej optymalną podstawą interesującego nas tu typu działań. Jego obecność oznacza bowiem lokalne wykorzystywanie tego, co globalne, i traktowanie tego ostatniego jako jednego z wielu punktów odniesienia dla myślenia o tym, co tu i teraz, w najbliższym otoczeniu.

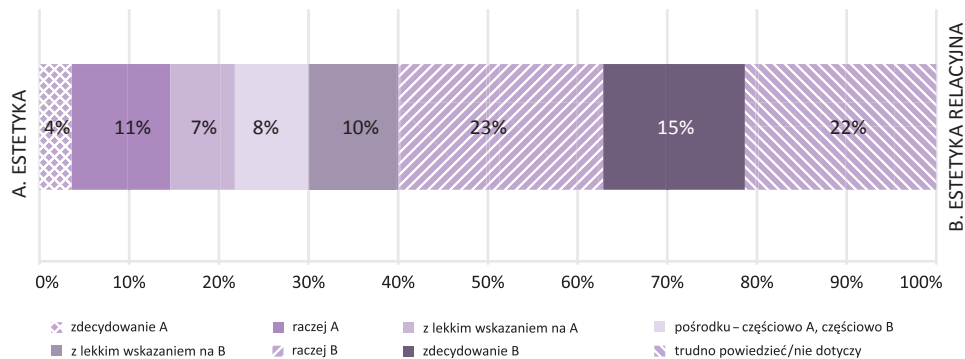
	narodowe	kosmopolityczne
lokalne	30%	31%
ponadlokalne	7%	32%

Tabela 18. Skrzyżowanie dwóch wymiarów myślenia o kulturze: edukacja kulturalna/edukacja artystyczna i estetyka/estetyka relacyjna.

W tabeli uwzględniono 191 wniosków – z obliczeń wykluczono te, których nie można było zaklasyfikować do żadnej z kategorii, a także te nieliczne wnioski, w których obecne były jednocześnie oba sposoby myślenia

SZTUKA I JEJ ROLA W ŻYCIU SPOŁECZNYM

Sztuka w życiu społecznym: estetyka vs estetyka relacyjna



Wykres 32. Sztuka – estetyka czy estetyka relacyjna?

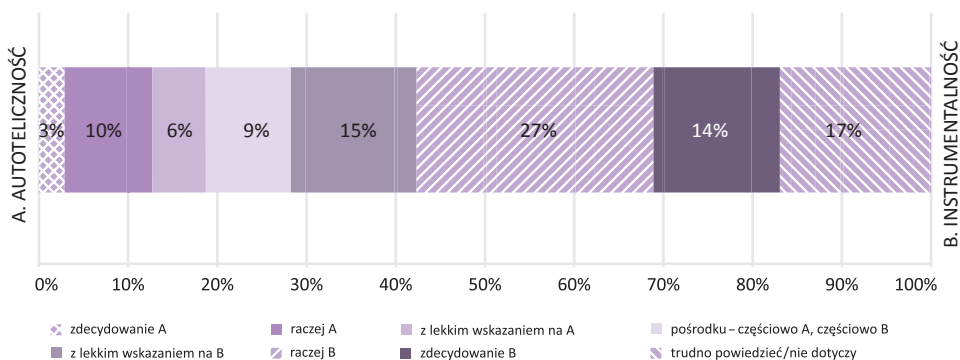
Wydaje się, że traktowanie edukacji artystycznej jako edukacji kulturowej wynika też z innego powodu niż te opisane wcześniej. Kiedy próbowaliśmy określić, jak w analizowanych wnioskach rozumie się sztukę, okazało się, że w większości z nich nie jest ona postrzegana jako domena tworzenia rzeczy pięknych, unikatowych, pojedynczych, których kreowanie wymaga nadzwyczajnych umiejętności (biegun „estetyka”), ale przeciwnie – raczej jako narzędzie kreowania więzi społecznych, instrument służący ich wzmocnieniu, jako pretekst do spotkania z innymi i komunikowania się z nimi (estetyka relacyjna). Oznacza to, że chociaż w Polsce edukację kulturową rozumie się często jako edukację artystyczną, to jednocześnie ta ostatnia jest uznawana za doskonały środek kształtowania życia społecznego, ponieważ zakłada się, że w samej sztuce drzemią kompetencje uspołeczniające. Jak pokazuje poniższa tabela, wśród wniosków, w których dominuje nastawienie na edukację artystyczną (wprowadzanie do świata artystycznego, rozwijanie umiejętności tworzenia sztuki, jej odbioru i oceny), sporo jest takich, w których dominuje estetyka relacyjna.

	estetyka	estetyka relacyjna
edukacja kulturowa	2%	43%
edukacja artystyczna	35%	20%

Tabela 19. Skrzyżowanie dwóch wymiarów myślenia o edukacji kulturowej.

W tabeli uwzględniono 152 wnioski – z obliczeń wykluczono te, których nie można było zaklasyfikować do żadnej z kategorii, a także te, w których obecne były jednocześnie oba sposoby myślenia

Sztuka w życiu społecznym: autoteliczność vs instrumentalność

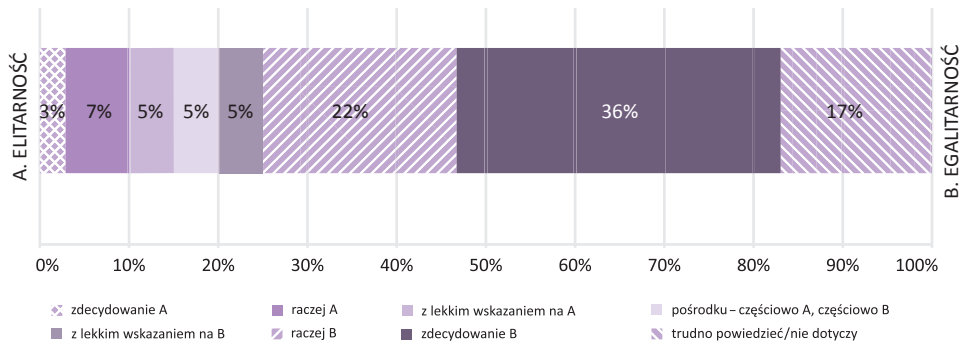


Wykres 33. Sztuka – autoteliczność czy instrumentalność?

Do podobnych wniosków jak zaprezentowane powyżej prowadzi również analiza kolejnego zagadnienia, a mianowicie pytania o to, czy we wnioskach sztuka jest traktowana jako wartość sama w sobie, autoteliczna, czy też przeciwnie – jako instrument, medium realizacji innych niż artystyczne zadań i funkcji. Jak można dostrzec, w aplikacjach przeważa ten drugi sposób myślenia, co wzmacnia nasze przypuszczenie o tym, że chociaż edukacja kulturowa w Polsce jest w wielu wypadkach utożsamiana z edukacją artystyczną, to jednocześnie ta ostatnia ma charakter hybrydyczny. Pomimo że jest ona skoncentrowana na sztuce, to nie ta ostatnia jest w niej najważniejsza. Przeciwnie,

wyposażenie jednostek w kompetencje artystyczne, pokazanie im, jak tworzyć sztukę i korzystać z niej, sprawia, iż są one również bardziej pełnowymiarowymi osobami w sensie społecznym (bardziej empatycznymi, kreatywnymi, skłonny do współdziałania z innymi itd.). Ma to być możliwe dzięki temu, że sama sztuka zawiera w sobie uspołeczniające potencje, a więc edukacja do niej jest tożsama z edukacją kulturową.

Sztuka w życiu społecznym: elitarność vs egalitarność



Wykres 34. Sztuka – elitarność czy egalitarność?

Dlatego też nieprzypadkowe jest to, że wnioskodawcy częściej postrzegają sztukę jako domenę egalitarną niż elitarną (choć i ten ostatni sposób myślenia o niej jest obecny w prawie 1/3 analizowanych przez nas wniosków). Jest ona traktowana jako egalitarna nie tylko ze względu na to, o czym była mowa już wcześniej – a więc dlatego, że może ją tworzyć każdy i każdy może z niej też korzystać. Chodzi też o to, że według animatorów i edukatorów sztuka powinna być egalitarna, o ile postrzega się ją jako pełniącą istotne funkcje społeczne, zwłaszcza te związane z budowaniem i wzmacnianiem poprzez nią społecznego kapitału. Traktowanie jej jako elitarniej musi z konieczności prowadzić do uznania w niej przede wszystkim źródła dystynkcji, wzmacniania społecznych podziałów albo budowania ich nowych rodzajów.

REKOMENDACJE

Przeprowadzona przez nas analiza pozwala na sformułowanie następujących rekomendacji dotyczących sposobu realizacji Programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego zatytułowanego *Edukacja kulturalna*:

1. Po pierwsze, zasadne wydaje nam się bardziej selektywne definiowanie poszczególnych zadań proponowanych w Programie Ministra. W analizowanej edycji większość podmiotów składających wnioski wybrała jedno zadanie, pozostałe były zaś wybierane przez nielicznych wnioskodawców. Ponadto zasadne wydaje się nam podejmowanie przed rozpoczęciem konkursu działań popularyzujących te zadania, w których grantodawca stara się wytwarzać i upowszechniać nowe rodzaje umiejętności, kompetencji.
2. Po drugie, zasadne wydaje nam się – wprowadzane już zresztą przez Ministerstwo – położenie nacisku na dotacje na działania wieloletnie i długoterminowe. Są one szczególnie potrzebne tam, gdzie realizuje się projekty o charakterze animacyjnym, opierające się na długoletniej współpracy z lokalnymi społecznościami. Jednocześnie wprowadzenie tego rodzaju długoletnich form finansowania działań animacyjnych i edukacyjnych wymaga stworzenia efektywnych mechanizmów ewaluacyjnych pozwalających na kontrolę nie tylko finansową, ale też merytoryczną. Być może zasadne byłoby wprowadzenie konkursów wieloletnich, ale opartych na zasadzie promesy finansowania w kolejnych latach, w zależności od efektów uzyskiwanych w bieżącym roku.
3. Po trzecie, zasadne wydaje się nam finansowanie takich działań animacyjnych i edukacyjnych, w które wpisana jest zasada integracji różnych kategorii społecznych. Problemem wydaje się więc to, że projekty tego rodzaju kierowane są dziś do homogenicznych grup społecznych, i to nawet wówczas, gdy ich celem jest wyrównywanie szans życiowych jednostek. W rezultacie może to pociągać za sobą faworyzowanie grup uprzywilejowanych albo prowadzić do stygmatyzacji tych funkcjonujących na marginesie życia społecznego.

4. Po czwarte, konieczne jest podjęcie działań, które prowadziłyby do uaktywnienia podmiotów zajmujących się edukacją kulturalną w małych i średnich miastach, a tym samym zmniejszały skutki uchwyconego przez nas w trakcie badań problemu metropolizacji kultury i kulturowego pustynnienia obszarów położonych poza wielkimi miastami.
5. Po piąte, konieczne wydaje się określenie jako obligatoryjnej ewaluacji realizowanych przez wnioskodawców programów oraz przeznaczenie na ten cel części dotacji. Ewaluacja nie tylko zapewni szerszą wiedzę na temat tego, jakie efekty dały finansowane w Programie działania, ale też wytworzy przekonanie, iż nie są one celem samym w sobie, ale mają przynieść pewne rezultaty, które zostały zapisane we wniosku. Zasadne wydaje się nam również wprowadzenie zasady „zależności od szlaku”, a więc uwzględnienie wyników ewaluacji poprzednio dotowanych projektów przy ocenie aktualnie składanych przez określony podmiot wniosków.
6. Po szóste, upowszechnienie rezultatów projektów animacyjnych i edukacyjnych odgrywa ogromnie istotną rolę w realizacji zakładanych w nich celów. Jednocześnie bezzasadne wydaje nam się wspieranie tego rodzaju działań, które służą wyłącznie realizacji jednorazowych, rywalizacyjnych form prezentacji dokonań artystycznych (takich jak festiwale, konkursy i olimpiady). Ich finansowanie powinno być w naszym przekonaniu uzależnione od tego, czy poprzedzają je bardziej systematyczne, organiczne działania edukacyjne i animacyjne.
7. Po siódme, zasadne wydaje nam się podejmowanie działań, które podnoszą poziom profesjonalizmu osób zajmujących się animacją i edukacją kulturową, w tym przede wszystkim takich, które wyposażają je w nowe kompetencje i wiedzę, pokazują, w jaki sposób wykorzystywać sztukę i inne aktywności kulturalne w działaniach społecznych, promują obecność w tego rodzaju aktywności procesów dokumentowania i dzielenia się doświadczeniami, ewaluacji i systematycznego, organicznego trudu na rzecz upowszechniania przekonania, iż kultura stanowi integralną część życia społecznego.

8. Po ósme, zasadne wydaje nam się wprowadzenie jasnych oczekiwań co do proporcji pomiędzy poszczególnymi pozycjami budżetów dotowanych projektów. W tej chwili mają one charakter bardzo uznaniowy, co często działa na niekorzyść tych, którzy są odpowiedzialni za realizację merytorycznej części dotowanych przedsięwzięć – otrzymują oni mniejsze wynagrodzenie niż koordynatorzy, obsługa techniczna lub księgowia. Dodatkowo zdarza się nieraz, że to, co w rozbudowanym i pracochłonnym projekcie animacyjnym jest zaplanowane na pokrycie kosztów całego projektu, w innym nie wystarcza na jego obsługę i reklamę.

ANEKS

SPIS TABEL I WYKRESÓW

TABELE

Tabela 1. Popularność poszczególnych zadań w Programie Ministra

Tabela 2. Typ podmiotu składającego wniosek a wybór zadania w Programie

Tabela 3. Instytucjonalne kategorie podmiotów składających wnioski

Tabela 4. Struktura wnioskodawców według województwa, w którym znajduje się siedziba wnioskującego

Tabela 5. Skuteczność poszczególnych typów instytucji w pozyskiwaniu dotacji w Programie Ministra (wynik konkursu w podziale na typy instytucji)

Tabela 6. Skuteczność w pozyskiwaniu dotacji w Programie Ministra a wielkość miejscowości, w której ulokowana jest siedziba wnioskodawcy

Tabela 7. Skuteczność w pozyskiwaniu dotacji podmiotów z różnych województw (wynik konkursu w podziale na województwa)

Tabela 8. Niezależny wpływ trzech czynników na wynik konkursowy (punktację wniosku): instytucji, typu miejscowości i województwa

Tabela 9. Dziedziny kultury i rodzaje twórczości będące kontekstem i medium projektów edukacyjnych

Tabela 10. Wielkość miejscowości a wysokość budżetu proponowanego we wniosku projektu

Tabela 11. Rodzaj podmiotu składającego wniosek a wysokość budżetu proponowanego projektu

Tabela 12. Udział poszczególnych zadań składających się na projekt w całkowitym budżecie tego ostatniego

Tabela 13. Zależności między wielkością miejscowości a udziałem wynagrodzeń za realizację merytorycznej części projektu w budżecie tego ostatniego

Tabela 14. Średnie udziały wynagrodzeń wykonawców merytorycznych części projektów w budżetach tych ostatnich a kategoria instytucji

Tabela 15. Wielkość miejscowości a udział środków na zakup materiałów, biletów, nagród i opłacenie kosztów obsługi technicznej projektów

Tabela 16. Rodzaj instytucji a udział środków na zakup materiałów i opłacenie kosztów obsługi technicznej projektów

Tabela 17. Skrzyżowanie dwóch wymiarów myślenia o kulturze: lokalne/ponadlokalne i narodowe/kosmopolityczne

Tabela 18. Skrzyżowanie dwóch wymiarów myślenia o kulturze: edukacja kulturalna/edukacja artystyczna i estetyka/estetyka relacyjna

Tabela 19. Skrzyżowanie dwóch wymiarów myślenia o edukacji kulturowej

WYKRESY

Wykres 1. Data powstania wnioskodawcy

Wykres 2. Struktura wnioskodawców według wielkości miejscowości, w której znajduje się siedziba wnioskującego

Wykres 3. Zakorzenie wnioskodawcy w miejscu realizacji projektu

Wykres 4. Wykonawcy projektów opisywanych we wnioskach złożonych w Programie Ministra

Wykres 5. Kategorie społeczno-zawodowe osób będących wykonawcami wykonawców projektów edukacyjnych i animacyjnych opisywanych we wnioskach

Wykres 6. Kategorie wiekowe bezpośrednich odbiorców projektów animacyjnych i edukacyjnych

Wykres 7. Kategorie wiekowe pośrednich odbiorców projektów animacyjnych

Wykres 8. Społeczne kategorie odbiorców projektów edukacyjnych i animacyjnych

Wykres 9. Społeczne kategorie odbiorców projektów edukacyjnych i animacyjnych: zainteresowani i niezainteresowani sztuką

Wykres 10. Kategorie problemów, na jakie odpowiadają działania edukacyjne i animacyjne

Wykres 11. Zakładane przez wnioskodawców efekty ich projektów animacyjnych i edukacyjnych

Wykres 12. Sposoby uzasadniania konieczności realizacji opisywanych we wnioskach projektów edukacyjnych i animacyjnych

Wykres 13. Dominujące formy działań edukacyjnych

Wykres 14. Forma warsztatu: jednorazowe vs wielokrotne

Wykres 15. Nowe i stare media w warsztatach edukacyjnych

Wykres 16. Uczenie i odkrywanie w warsztatach edukacyjnych

Wykres 17. Uczenie umiejętności artystycznych i społecznych w zajęciach warsztatowych

Wykres 18. Formy prezentowania efektów zajęć edukacyjnych

Wykres 19. Skala masowości działań edukacyjnych i animacyjnych

Wykres 20. Udział środków przeznaczonych na promocję w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych

Wykres 21. Udział środków przeznaczonych na koordynację w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych

Wykres 22. Udział środków przeznaczonych na merytoryczną realizację zadań w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych

Wykres 23. Udział środków przeznaczonych na zakup materiałów, biletów, nagród i opłacenie zadań technicznych w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych

Wykres 24. Udział środków przeznaczonych na dokumentację i prezentację wyników w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych

Wykres 25. Udział środków przeznaczonych na ewaluację w budżetach projektów edukacyjnych i animacyjnych

Wykres 26. Selektywne a szerokie, inkluzyjne myślenie o kulturze we wnioskach grantowych

Wykres 27. Wartościujące a antropologiczne rozumienie kultury we wnioskach grantowych

Wykres 28. Czy kultura, zgodnie z myśleniem zawartym we wnioskach grantowych, to aunomiczna czy integralna sfera życia społecznego

Wykres 29. Odwołania do dziedzictwa kulturowego i przeszłości a ich brak

Wykres 30. Kultura – lokalna czy ponadlokalna?

Wykres 31. Kultura – narodowa czy kosmopolityczna?

Wykres 32. Sztuka – estetyka czy estetyka relacyjna?

Wykres 33. Sztuka – autoteliczność czy instrumentalność?

Wykres 34. Sztuka – elitarność czy egalitarność?

WZÓR KLUCZA KATEGORYZACYJNEGO

ARKUSZ I. PROSTE KATEGORIE OPISUJĄCE WNIOSKI SKŁADANE W PROGRAMIE

Narzędzie do kodowania wniosków złożonych w programie <i>Edukacja kulturalna</i> . CZĘŚĆ I – proste kategorie.					
nazwa pliku PDF (np. 00107_12) →					
nr wniosku (np. 15650/11) →					
PROBLEM ↓	KATEGORIA ↓	PODKATEGORIA ↓	DOPUSZCZALNE KODY ↓	TU KODUJEMY ↓	miejsce na uwagi osoby kodującej
dziedzina działania		teatr	1 lub 0		
		taniec	1 lub 0		
		cyrk	1 lub 0		
		muzyka	1 lub 0		
		sztuki plastyczne	1 lub 0		
		sztuki audiowizualne (film, video, fotografia, grafika komputerowa itd.)	1 lub 0		
		architektura	1 lub 0		
		praca z tkaninami (haft, tkactwo, szycie, makaty itd.)	1 lub 0		
		kulinaria/kultura kulinarna	1 lub 0		
		nowe media	1 lub 0		
		literatura	1 lub 0		
		druk, pismo, kaligrafia	1 lub 0		
		nauka	1 lub 0		
	inne	1 lub 0			
logika czasowa działania	powtarzalność	jednorazowe = 1	1, 2, 3 lub 9		
		kilkukrotne (w tym coroczne) = 2			
		permanentne (stała działalność wnioskodawcy) = 3			
		brak informacji/informacja niejasna = 9			
logika czasowa działania cd.	sposób powstania	nowe działanie = 1	1, 2, 3 lub 9		
		festiwalowość – kolejna treść pod tym samym parasolem/marką = 2			
		organiczny rozwój, projekt wyewoluował z wcześniejszych projektów, wyrósł z zebranych już doświadczeń = 3			
		brak informacji/informacja niejasna = 9			
partnerzy	rodzaje instytucji współorganizujących projekt (punkt IV.2, A4)	narodowe instytucje kultury	1 lub 0		
		samorządowe instytucje kultury	1 lub 0		
		inne, niezależne podmioty kulturalne	1 lub 0		
		podmioty społeczne (fundacja, stowarzyszenie)	1 lub 0		
		szkoły/uczelnie	1 lub 0		
		podmioty prywatne/freelancer	1 lub 0		
		inne	1 lub 0		
		brak informacji	1 lub 0		

RAPORT Z PIERWSZEGO ETAPU BADAŃ W RAMACH PROJEKTU: ANIMACJA/EDUKACJA...

odbiorcy projektu	kategoria wiekowa	BEZPOŚREDNI	dzieci	1 lub 0		
			młodzież	1 lub 0		
			dorośli	1 lub 0		
			osoby starsze	1 lub 0		
			brak informacji/informacja niejasna	1 lub 0		
		POŚREDNI	dzieci	1 lub 0		
			młodzież	1 lub 0		
			dorośli	1 lub 0		
			osoby starsze	1 lub 0		
			brak informacji/informacja niejasna	1 lub 0		
	Pozycja w porządku społecznym	BEZPOŚREDNI	wykluczeni	1 lub 0		
			normalni	1 lub 0		
			uprzywilejowani	1 lub 0		
			brak informacji/informacja niejasna	1 lub 0		
odbiorcy projektu cd.	pozycja w porządku społecznym cd.	POŚREDNI	wykluczeni	1 lub 0		
			normalni	1 lub 0		
			uprzywilejowani	1 lub 0		
			brak informacji/informacja niejasna	1 lub 0		
	skala projektu – ilu osób dotyczy bezpośrednie działania (odbiorcy bezpośredni)	TYLKO BEZPOŚREDNI	0–20 = 1	1, 2, 3, 4, 5 lub 9		
			21–50 = 2			
			51–100 = 3			
			101–500 = 4			
			>500 = 5			
			brak informacji/informacja niejasna = 9			
	relacja odbiorcy wobec sztuki	BEZPOŚREDNI	niezainteresowani	1 lub 0		
			zainteresowani	1 lub 0		
			amatorzy (półprofesjoniści)	1 lub 0		
			profesjoniści	1 lub 0		
			brak informacji/informacja niejasna	1 lub 0		
		POŚREDNI	niezainteresowani	1 lub 0		
			zainteresowani	1 lub 0		
			amatorzy (półprofesjoniści)	1 lub 0		
			profesjoniści	1 lub 0		
brak informacji/informacja niejasna			1 lub 0			

metody pracy	warsztat	1 lub 0		
	wykład	1 lub 0		
	akcja z aktywnym udziałem odbiorców (happening, działanie w przestrzeni publicznej)	1 lub 0		
	pracownia (systematyczne zajęcia z mistrzem)	1 lub 0		
	szkolenie, kurs	1 lub 0		
	okazjonalne zajęcia dodatkowe	1 lub 0		
	festiwal (festyn, pokaz, gala)	1 lub 0		
	animacja (a więc systematyczne działania na rzecz lokalnej społeczności mające na celu uaktywnienie drzemiącego w niej potencjału, talentów, zasobów)	1 lub 0		
	kontakt z artystą, np. obserwowanie jego pracy albo dyskusja z artystą, zadawanie pytań itp.	1 lub 0		
metody pracy cd.	konkurs (olimpiada, współzawodnictwo itd.)	1 lub 0		
	prowadzenie badań (historia mówiona, dokumentowanie dziedzictwa, diagnozowanie problemów społecznych itd.)	1 lub 0		
	inne	1 lub 0		
formy informowania otoczenia o działaniu	klasyczne media (ulotka, folder, plakat)	1 lub 0		
	mass-media (gazeta, czasopismo, telewizja, radio, reklama, konferencje prasowe)	1 lub 0		
	nowe media (sieć, newsletter, portale społecznościowe, reklama w sieci)	1 lub 0		
	spotkanie twarzą w twarz (przekazywanie informacji z ust do ust w bezpośrednim kontakcie)	1 lub 0		
	gadżety reklamowe	1 lub 0		
	inne	1 lub 0		
	brak zaplanowanego procesu informowania o projekcie	1 lub 0		
forma prezentowania efektów działania	wystawa	1 lub 0		
	formy performatywne (spektakl, przedstawienie, happening itd.)	1 lub 0		
	formy sieciowe (strona internetowa, publikacja internetowa, blog, baza danych, aplikacja itd.)	1 lub 0		
	klasyczne publikacje i wydawnictwa (książka, katalog, tomik, płyta itd.)	1 lub 0		
	rejestracje (dokumentacja fotograficzna, filmowa, audio)	1 lub 0		
	festiwal lub festyn	1 lub 0		
	gala/pokaz/ogłoszenie wyników konkursu itp.			
	inne	1 lub 0		
	brak prezentowania efektów	1 lub 0		
charakter poprzednio zrealizowanych wniosków (opisanych w punkcie IV.1 wniosku)	obydwa dotyczące edukacji/animacji kulturalnej = 1	1, 2, 3 lub 9		
	jeden dotyczący edukacji/animacji kulturalnej, a drugi nie = 2			
	żaden nie dotyczący edukacji kulturalnej = 3			
	nie dotyczy – brak projektów w punkcie IV.1 = 9			
zakorzenie wnioskodawcy w miejscu realizacji projektu	wnioskodawca z terenu realizacji projektu = 1	1, 2, 3 lub 9		
	wnioskodawca odległy – zapraszający do siebie = 2			
	projekt „wyjazdowy” = 3			
	brak informacji = 9			

ARKUSZ II. ODBIORCY PROJEKTÓW OPISYWANYCH WE WNIOSKACH SKŁADANYCH W PROGRAMIE

Narzędzie do kodowania wniosków złożonych w programie <i>Edukacja kulturalna</i> . CZĘŚĆ II – kategorie z cytatami								
nazwa pliku PDF (np. 00107_12) →								
nr wniosku (np. 15650/11) →								
PROBLEM ↓	KATEGORIA ↓	PODKATEGORIA ↓	DOPUSZCZALNE KODY ↓	TU KODUJEMY ↓	FRAGMENT/Y WNIOSKU, NA BAZIE KTÓREGO/KTÓRYCH DOKONANO KODOWANIA ↓	miejsce na komentarze osoby kodującej		
płaszczyzna, na której wnioskodawca diagnozuje jakiś problem/deficyt lub w której chce coś ulepszyć		oferta kulturalna/edukacyjna w regionie (nieciekawa, niepełna, chęć poszerzenia itd.)	1 lub 0					
		zainteresowania kulturą i sztuką/wiedza o kulturze i sztuce	1 lub 0					
		wiedza/zainteresowanie dziedzictwem kulturowym, historią kraju/regionu/miasta	1 lub 0					
		umiejętność korzystania z kultury/sztuki (brak wiedzy, kompetencji, zwyczajów itd.)	1 lub 0					
		umiejętność odnalezienia się we współczesnym świecie, nowoczesne kompetencje	1 lub 0					
		wyobraźnia/kreatywność	1 lub 0					
		kapitał społeczny, więzi, współdziałanie, komunikacja	1 lub 0					
		bariery międzykulturowe, doświadczanie różnorodności kultur	1 lub 0					
		nierówności społeczne	1 lub 0					
		problemy instytucji (finansowe; organizacyjne; społeczne)	1 lub 0					
		inne	1 lub 0					
		złożone efekty projektu	kompetencje wiedza umiejętności techniki	kompetencje artystyczne i twórcze: kreatywność, wyobraźnia, przekładanie jednych środków wyrazu na inne	1 lub 0			
				kompetencje ruchowe: spostrzegawczość, motoryka, orientacja w przestrzeni	1 lub 0			
				umiejętności organizacyjne (związane z kierowaniem zespołami osób, zarządzaniem projektami itd.)	1 lub 0			
kompetencje społeczne: empatia, działanie na rzecz innych, umiejętności komunikacyjne, tolerancja, otwartość na innych, współdecydowanie	1 lub 0							
poszerzenie wiedzy o sztuce/wzbudzenie zainteresowania sztuką	1 lub 0							
poszerzenie wiedzy o instytucji, promowanie instytucji	1 lub 0							
poszerzenie wiedzy o regionie, promowanie regionu	1 lub 0							
umiejętność posługiwania się narzędziami służącymi do tworzenia	1 lub 0							
opanowanie technik performatywnych (gra aktorska, wystąpienia publiczne, kuglarstwo, występy muzyczne, taneczne itd.)	1 lub 0							
inne	1 lub 0							

założone efekty projektu cd.	obiektywne	publikacja (książka, katalog, tomik, płyta, album itd.)	1 lub 0					
		wystawa/prezentacja prac(y)/efektu działań	1 lub 0					
		prezentacja wyników (dyskursywnie omówienie rezultatów)	1 lub 0					
		występ	1 lub 0					
		strona www (platforma informacyjna)	1 lub 0					
		interaktywny przewodnik/aplikacja/oprogramowanie	1 lub 0					
		film	1 lub 0					
		infrastruktura/sprzęt/wyposażenie	1 lub 0					
	inne	1 lub 0						
sposoby uzasadniania istotności projektu – słownik uzasadnień. Wskazanie na:		na udane przykłady takich działań w przeszłości/kontynuację czegoś, co ocenia się jako sukces	1 lub 0					
		na instytucję (dorobek i tradycja, potencjał kadrowy, rola w lokalnej zbiorowości itd.)	1 lub 0					
		na jakość działania (innowacyjne, profesjonalne, wybitne)	1 lub 0					
		na unikatowość działania (niszowe, nikt inny tego nie robi)	1 lub 0					
		na sferę działań, w obrębie której realizowany jest projekt (doniosłość kulturowa, społeczna, tradycja i jej pielęgnowanie, zmiana społeczna)	1 lub 0					
		na specyficzne środowisko (integracja; wzmacnianie; rozwój, dowartościowanie, niwelowanie nierówności)	1 lub 0					
		na deficyty, problemy ekonomiczne, problemy społeczne, problemy instytucjonalne	1 lub 0					
		na skalę (ogólnopolskie/lokalne, masowość/elitarność)	1 lub 0					
		na przydatność efektów w przyszłości – stworzenie wzorca/narzędzia/przykładu dla dalszych użytków	1 lub 0					
	inne	1 lub 0						

ARKUSZ III. WYKONAWCY PROJEKTÓW OPISYWANYCH WE WNIOSKACH SKŁADANYCH W PROGRAMIE

Narzędzie do kodowania wniosków złożonych w programie <i>Edukacja kulturalna</i> . CZĘŚĆ III – wykonawcy				
nazwa pliku PDF (np. 00107_12) →				
nr wniosku (np. 15650/11) →				
KATEGORIA ↓	PODKATEGORIA ↓	DOPUSZCZALNE KODY ↓	TU KODUJEMY ↓	miejsce na uwagi osoby kodującej
jakie kategorie osób są reprezentowane wśród wykonawców projektu	wolontariusz(ka)	1 lub 0		
	koordynator(ka)/osoba zajmująca się zarządzaniem projektami	1 lub 0		
	animator(ka)	1 lub 0		
	artysta(ka)	1 lub 0		
	nauczyciel(ka) (z wyłączeniem akademickich)	1 lub 0		
	wykładowca akademicki/naukowiec	1 lub 0		
	kurator(ka) – osoba tworząca wydarzenia artystyczne	1 lub 0		
	muzealnik/konserwator(ka)	1 lub 0		
	instruktor(ka) (osoba prowadząca zajęcia lub kursy w instytucji kultury)	1 lub 0		
	dziennikarz/dziennikarka	1 lub 0		
	inne	1 lub 0		
instytucje, które reprezentują wykonawcy (punkt C) – główne miejsce/sposób zatrudnienia	narodowe instytucje kultury	1 lub 0		
	samorządowe instytucje kultury	1 lub 0		
	inne, niezależne podmioty kulturalne	1 lub 0		
	podmioty społeczne (fundacja stowarzyszenie)	1 lub 0		
	szkoły/uczelnie	1 lub 0		
	podmioty prywatne/freelancer	1 lub 0		
	inne	1 lub 0		
brak informacji	1 lub 0			

ARKUSZ IV. DEFINIOWANIE KULTURY, ANIMACJI, FORM PRACY

Narzędzie do kodowania wniosków złożonych w programie <i>Edukacja kulturalna. Część IV</i> – sposoby definiowania kultury, edukacji i sztuki											
nazwa pliku PDF (np. 00107_12) →											
nr wniosku (np. 15650/11) →											
PROBLEM ↓	BIEGUN A ↓	(1) ZDECY- DOWANIE A	(2) RACZEJ A	(3) Z LEKKIM WSKAZA- NIEM NA A	(4) POŚRODKU – CZĘŚCIOWO A, CZĘŚCIOWO B	(5) Z LEKKIM WSKAZA- NIEM NA B	(6) RACZEJ B	(7) ZDECY- DOWANIE B	BIEGUN B ↓	TRUDNO POWIE- DZIEĆ/NIE DOTYCZY	FRAGMENT/Y WNIOSKU, NA BAZIE KTÓREGO/KTÓRYCH DO- KONANO KODOWANIA ↓
sposoby definiowania kultury	selektywne								szerokie		
	wartościujące								antropologiczne		
	autonomiczna sfera								integralna część życia społecznego		
	odwołujące się do dziedzictwa kulturowego, przeszłości								nieodwołujące się do dziedzictwa kulturowego, przeszłości		
	nakierowane na utrzymanie <i>status quo</i>								nakierowane na zmianę kulturową		
	lokalne								ponadlokalne		
	narodowe								kosmopolityczne		
autoteliczne								instrumentalne			
sposoby definiowania edukacji kulturalnej	edukacja kulturowa								edukacja artystyczna		
	edukacja kulturowa								wychowanie estetyczne		
	edukacja kulturowa								animacja kulturowa		
	tradycyjne media								nowe media		
miejsce sztuki w życiu społecznym	estetyka								estetyka relacyjna		
	autoteliczność								instrumentalność		
	elitarność								egalitarność		
	rozwijanie kompetencji artystycznych								rozwijanie kompetencji społecznych		
	przestrzeń artystyczna								przestrzeń publiczna		

RAPORT Z PIERWSZEGO ETAPU BADAŃ W RAMACH PROJEKTU: ANIMACJA/EDUKACJA...

charakterystyka preferowanej formuły warsztatów	jednorazowe							wielokrotne		
	tradycyjne media							nowe media		
	pracownia mistrzowska							współuczucie		
charakterystyka preferowanej formuły warsztatów cd.	nauczanie							odkrywanie		
	kompetencje artystyczne							kompetencje społeczne		
	okazja do nauki							okazja do spotkania		
	efekty miękkie							efekty twarde		
	platforma dla prezentacji czegoś istniejącego							platforma dla stworzenia czegoś nowego		
ogólna charakterystyka sposobu sformułowania wniosku	głęboki, szczegółowy opis							hasła i ogólniki		
	spójność narracyjna							wyliczanie		
	obecność uzasadnienia diagnozowanych problemów							pomysł bez uzasadnienia		
	wskazanie na istniejącą podstawę do działań							działanie powstałe z próżni		
	charakterystyka wykonawców i ich kompetencji							brak szczegółowych informacji, kto wykona projekt		
	innowacyjność							rytualność propozycji		

Narzędzie do kodowania wniosków złożonych w programie <i>Edukacja kulturalna</i> . CZĘŚĆ III – wykonawcy				
nazwa pliku PDF (np. 00107_12) →				
nr wniosku (np. 15650/11) →				
KATEGORIA ↓	PODKATEGORIA ↓	DOPUSZCZALNE KODY ↓	TU KODUJEMY ↓	miejsce na uwagi osoby kodującej
jakie kategorie osób są reprezentowane wśród wykonawców projektu?	wolontariusz(ka)	1 lub 0		
	koordynator(ka)/osoba zajmująca się zarządzaniem projektami	1 lub 0		
	animator(ka)	1 lub 0		
	artysta(ka)	1 lub 0		
	nauczyciel(ka) (z wyłączeniem akademickich)	1 lub 0		
	wykładowca akademicki/naukowiec	1 lub 0		
	kurator(ka) – osoba tworząca wydarzenia artystyczne	1 lub 0		
	muzealnik/konserwator(ka)	1 lub 0		
	instruktor(ka) (osoba prowadząca zajęcia lub kursy w instytucji kultury)	1 lub 0		
	dziennikarz/dziennikarka	1 lub 0		
instytucje, które reprezentują wykonawcy (punkt C) – główne miejsce/sposób zatrudnienia	inne	1 lub 0		
	narodowe instytucje kultury	1 lub 0		
	samorządowe instytucje kultury	1 lub 0		
	inne, niezależne podmioty kulturalne	1 lub 0		
	podmioty społeczne (fundacja stowarzyszenie)	1 lub 0		
	szkoły/uczelnie	1 lub 0		
	podmioty prywatne/freelancer	1 lub 0		
	inne	1 lub 0		
brak informacji	1 lub 0			

ARKUSZ V. KOSZTY PROJEKTÓW OPISYWANYCH WE WNIOSKACH SKŁADANYCH W PROGRAMIE

Narzędzie do kodowania wniosków złożonych w programie <i>Edukacja kulturalna</i> . CZĘŚĆ V – budżet punkt VII.3 wniosku					
nazwa pliku PDF (np. 00107_12) →					
nr wniosku (np. 15650/11) →					
GŁÓWNY DZIAŁ WYDATKÓW ↓	KATEGORIA WYDATKÓW ↓	PODKATEGORIA WYDATKÓW ↓	KOSZT OGÓŁEM DANEJ POZYCJI W ZŁOTYCH BRUTTO	LUB ZAMIAST TEGO: KOSZT CAŁEGO DZIAŁU/ KATEGORII (ZBIORCZO)	miejsce na uwagi osoby kodującej
PROMOCJA projektu (projekt i wykonanie)		plakaty, afisze, banery			
		ulotki			
		reklama prasowa/radiowa/telewizyjna			
		reklama internetowa			
		inne			
wynagrodzenia na realizację projektu	wynagrodzenie za OBSŁUGĘ projektu ze strony jego autorów/ wykonawców	koordynacja projektu/kierowanie projektem/ asystowanie w kierowaniu			
		obsługa księgowa/finansowa projektu			
		obsługa marketingu, mediów, promocji (poza stroną WWW)			
		inne			
		stworzenie/obsługa strony www			
wynagrodzenia na realizację projektu cd.	wynagrodzenia za realizację sedna projektu – udział w stworzeniu wydarzeń animacyjnych/edukacyjnych	prowadzenie (zajęć, warsztatu, szkolenia, wycieczki, montażu filmu itd.)			
		występ artystyczny (koncert zespołu muzycznego, spektakl teatralny itd.)			
		jury/jurorowanie			
środki do przeprowadzenia projektu, usługi techniczne, tantiemy		oprowadzenie/rola przewodnika			
		opieka nad dziećmi/młodzieżą			
		inne			
		zakup materiałów (plastycznych, biurowych itd.)			
		bilety/nagrody dla uczestników			
		tantiemy dla twórców/ZAIKS itp.			
		wynajem/obsługa/ochrona/sprzątanie itp. pomieszczenia lub przestrzeni			
wynajem/obsługa narzędzi (nagłośnienie, komputery, sztalugi itd.)					
catering/noclegi/transport/ubezpieczenie					
inne					

ANEKS

koszty dokumentacji i/lub prezentacji efektów projektu	wystawa/konferencja/występ itp.			
	dokumentacja fotograficzna lub filmowa/se-sja nagraniowa			
	książka/artykiły/publikacje/przewodniki/tu-toriale/katalogi/druk prac itp.			
	inne			
koszty ewaluacji projektu				
inne				
SUMA KOSZTÓW Z POZYCJI WPISANYCH POWYŻEJ PRZEZ OSOBĘ KODUJĄCĄ (wypełnia się automa-tycznie)		0		
SUMA KOSZTÓW WEDŁUG WNIOSKU – pozycja „RAZEM” na dole tabeli z preliminarzem kosztów w punkcie VII.3 wniosku (wypełnia osoba kodująca)				
CZY SUMA WPISANYCH KOSZTÓW JEST ZGODNA Z SUMĄ Z WNIOSKU?		NIE WPISANO JESZCZE POSZCZEGÓLNYCH POZYCJI, NIE MOŻNA SPRAWDZIĆ ZGODNOŚCI		

ISBN 978-83-61406-01-3
CC BY-NC-SA 3.0