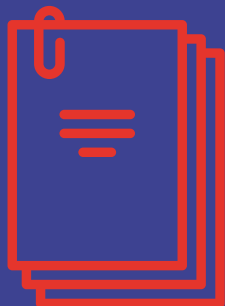


EDUKACJA KULTUROWA W MAŁOPOLSCE

RAPORT Z REALIZACJI
WYWIADÓW POGŁĘBIONYCH
NA POTRZEBY DZIAŁAŃ DIAGNOSTYCZNYCH
W PROJEKCIE SYNAPSY





Małopolski Instytut Kultury w Krakowie

ul. 28 lipca 1943 17C, 30-233 Kraków

tel.: +48 (12) 422 18 84

www.mik.krakow.pl

instytucja kultury
Województwa Małopolskiego



MAŁOPOLSKA

Łukasz Maźnica, Dawid Sobolak, Jan Strycharz, *Edukacja kulturowa w Małopolsce. Raport z realizacji wywiadów pogłębionych na potrzeby działań diagnostycznych w projekcie SYNAPSY*, Małopolski Instytut Kultury, Kraków 2016

Konsultacje merytoryczne: Weronika Stępnik

Koordynacja programu Synapsy: Katarzyna Dzigańska

Koordynacja modułu badawczego: Weronika Stępnik

Projekt okładki: Łukasz Podolak

Skład i łamanie: Grzegorz Laszczyk

Opracowanie redakcyjne i korekta: Marcin Hernas, Anna Papiernik

Partner modułu badawczego: Fundacja Warsztat Innowacji Społecznych



Publikacja powstała w ramach programu „SYNAPSY – program rozwoju edukacji kulturowej w Małopolsce”, realizowanego przez Małopolski Instytut Kultury w Krakowie dzięki dofinansowaniu ze środków Narodowego Centrum Kultury w ramach programu Bardzo Młoda Kultura 2016–2018.



EDUKACJA KULTUROWA W MAŁOPOLSCE

RAPORT Z REALIZACJI
WYWIADÓW POGŁĘBIONYCH
NA POTRZEBY DZIAŁAŃ DIAGNOSTYCZNYCH
W PROJEKCIE SYNAPSY

ŁUKASZ MAŻNICA, DAWID SOBOLAK, JAN STRYCHARZ

Spis treści

Wstęp	7
Edukacja kulturowa – postrzeganie i szersze znaczenie	9
Bariery rozwoju edukacji kulturowej	13
Współpraca w przedsięwzięciach z zakresu edukacji kulturowej	21
Podsumowanie i wstępne rekomendacje	24
Załącznik 1. Ramowy scenariusz wywiadu pogłębionego	27

Wstęp

Niniejsze opracowanie stanowi podsumowanie procesu realizacji sześciu indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI), które prowadzone były w ramach działań diagnostycznych związanych z projektem SYNAPSY¹ Małopolskiego Instytutu Kultury w Krakowie (regionalny komponent ogólnopolskiego programu Bardzo Młoda Kultura 2016–2018). Celem wywiadów była weryfikacja i pogłębienie wiedzy, jaka została zgromadzona przez zespół badawczy na – zakończonym wcześniej – etapie analizy *desk research* dostępnych raportów i ekspertyz, opisujących sytuację oraz wyzwania stojące przed edukacją kulturową w Małopolsce.

By osiągnąć te założenia, zdecydowano się na celowy dobór próby respondentów i do udziału w rozmowach zaproszono osoby, które można określić jako ekspertów z zakresu edukacji kulturowej. Głównym kryterium selekcji badanej próby była różnorodność perspektyw i doświadczeń rozmówców. Zespół badawczy dążył do uzyskania sytuacji, w której wśród respondentów znajdują się: nauczyciele, dyrektorzy szkół, animatorzy związani z instytucjami kultury oraz z organizacjami pozarządowymi. W efekcie, wytypowano sześć osób pozwalających uznać wskazane kryteria za wypełnione: 2 nauczycieli (w tym 1 dyrektora szkoły), 2 animatorów oraz 2 osoby związane z sektorem pozarządowym i odpowiedzialne za wdrażanie szerokich przedsięwzięć systemowych z zakresu edukacji kulturowej. Wśród respondentów znalazła się także osoba o bogatym doświadczeniu urzędniczym, dzięki czemu jedna z rozmów objęła także wątki dotyczące spoglądania na edukację kulturową z perspektywy administracji publicznej.

Jednocześnie warto wspomnieć, że do wywiadów zaproszono dwie osoby spoza Małopolski. Decyzja taka została podjęta mimo faktu, że całość badania diagnostycznego ukierunkowana jest na wyciągnięcie wniosków skoncentrowanych wokół regionalnej charakterystyki funkcjonowania edukacji kulturowej. Celem takiego postępowania badawczego było: (1) odniesienie specyfiki analizowanego województwa do innych regionów kraju oraz (2) weryfikacja unikalnego (regionalnego) bądź też uniwersalnego (ogólnopolskiego) charakteru obserwacji poczynionych podczas analizy literatury dotyczącej dostępnych badań, raportów i publikacji.

Rozmowy zostały zrealizowane między 10 czerwca a 10 lipca. Wszystkie wywiady były nagrywane, a następnie poddane transkrypcji i analizie jakościowej². W opracowaniu będą przywoływane wypowiedzi uzyskane w procesie badawczym, jednak ze względu na anonimizację zebranego materiału badawczego poszczególne cytaty nie będą przypisywane do wypowiadających je osób.

Raport rozpoczyna się od omówienia szerszego spojrzenia respondentów na edukację kulturową – ich postrzegania tego pojęcia oraz roli tego typu edukacji w życiu

1 Pełna nazwa projektu: SYNAPSY – program rozwoju edukacji kulturowej w Małopolsce.

2 Rozmowy były prowadzone według ramowego scenariusza rozmowy, który stanowi załącznik do niniejszego opracowania.

społecznym i jednostkowym. W dalszej kolejności w opracowaniu przedstawiono wskazywane przez badanych bariery dla rozwoju edukacji kulturowej w Małopolsce. Ograniczenia te omawiane są przy uwzględnieniu rozróżnienia na odrębne typy podmiotów zajmujących się działalnością edukacyjną (szkoły, instytucje kultury oraz organizacje pozarządowe). W końcowej części raportu zaprezentowano szeroki zakres refleksji respondentów względem współpracy, jaka występuje (bądź nie występuje) pomiędzy różnymi organizacjami podczas realizacji przedsięwzięć z zakresu edukacji kulturowej³. Całość opracowania zakończona zostanie przedstawieniem pomysłów, które pojawiły się podczas realizowanych wywiadów i dotyczą możliwości rozwijania lub doskonalenia edukacji kulturowej w regionie.

3 Warto tu przypomnieć, że zagadnienie to zostało w sposób szeroki uwzględnione w prezentowanym raporcie w związku z faktem, że aspekt współpracy międzysektorowej (głównie pomiędzy sektorem oświaty i kultury, ale także badanie możliwości współdziałania tych dwóch sektorów z jednostkami samorządu terytorialnego, społecznościami lokalnymi, czy też artystami) stanowi jeden z kluczowych elementów programu Bardzo Młoda Kultura.

Edukacja kulturowa – postrzeganie i szersze znaczenie

Jednym z punktów wyjścia do rozmów z respondentami było pozyskanie informacji o ich własnych doświadczeniach związanych z edukacją kulturową. Badani byli także pytani o sposób postrzegania przez nich tego pojęcia (jego dokładnego znaczenia i przyjmowanego przez badanych sposobu definiowania) oraz skalę i zakresu oddziaływania przedsięwzięć z zakresu edukacji kulturowej na otoczenie.

Przed omówieniem wyników badania jakościowego warto tu przypomnieć, że na potrzeby prac diagnostycznych zespół badawczy wyróżnił trzy sposoby definiowania edukacji kulturowej. Przywołujemy je za dokumentem *Raport na temat stanu wiedzy o funkcjonowaniu i barierach rozwoju edukacji kulturowej w województwie małopolskim*:

- Edukacja do kultury (określana też jako „wychowanie estetyczne” lub „upowszechnianie kultury”) – w tym sensie edukacja kulturowa przygotowywała do odbioru dzieł sztuki (w tym do norm zachowania społecznego w sytuacjach związanych ze sztuką). Koncepcja ta zakładała bierność osoby edukowanej.
- Edukacja przez kulturę (określana też jako „wychowanie przez sztukę”) – w tym podejściu edukacja kulturowa uwzględnia dodatkowo elementy własnej ekspresji i twórczości uczestników działań edukacyjnych. Kładzie się tu nacisk na aktywność edukowanego.
- Animacja społeczno-kulturowa (określana też jako „animacja kulturowa”) – to najszersze z prezentowanych podejść definicyjnych. Mieści ono w sobie edukację przez kulturę i rozszerza to pojęcie o ogół działań edukacyjnych ukierunkowanych na budowanie kapitału społecznego i kulturowego.

Prezentowane podejścia definicyjne warto odnieść do rozmów, jakie przeprowadzone zostały z osobami zaproszonymi do wywiadów jakościowych. Ich przebieg oraz odpowiedzi udzielane na pytania badawcze wskazują, że w przypadku większości respondentów (5 osób) rozumienie edukacji kulturowej zbliżone jest do ostatniego z przedstawionych powyżej podejść, tj. animacji społeczno-kulturowej. Oznacza to, że ta grupa respondentów przywoływała podczas rozmowy szeroki zakres przykładowych działań edukacyjnych, które wykraczają poza ramy edukacji do kultury lub edukacji przez kulturę (np. warsztaty z zakresu robotyki, zajęcia dla dzieci prowadzone przez uczelnie, między-pokoleniowe zajęcia adresowane jednocześnie do dzieci i rodziców lub dzieci i dziadków). Ta grupa badanych często odwoływała się także do szerokiego zakresu pozytywnego oddziaływania kultury na jednostkę oraz na społeczeństwo (tu m.in. prezentowano kulturę jako narzędzie do budowania zaufania na poziomie społecznym, albo też pewności siebie na poziomie indywidualnym).

W jednym przypadku rozmówcy zaproszonemu do wywiadu bliższy był sposób definiowania edukacji kulturowej zbliżony raczej do drugiej z przywołanych wcześniej definicji, tj. edukacji przez kulturę. Należy przez to rozumieć, że podczas rozmowy osoba ta – pytana o różne zagadnienia związane z edukacją kulturową – przywoływała wyłącznie

przykłady działań związanych z artystycznym wymiarem edukacji kulturowej (warsztaty florystyczne, warsztaty muzyczne itp.).

Badani, niezależnie od przyjętej definicji edukacji kulturowej, wskazywali, że jest to w ich opinii taki rodzaj edukacji, który nie narzuca „jedynego właściwego rozumienia kultury”. Tym samym zasadna wydaje się konkluzja wskazująca na brak w gronie respondentów osób postrzegających edukację kulturową jako edukację do kultury, czyli tzw. wychowanie estetyczne.

Często wymianianym wyróżnikiem działań z zakresu edukacji kulturowej było pojęcie diagnozy. Jej realizacja (obejmująca określenie potrzeb odbiorców oraz kontekst podejmowanych działań) sprzyjać ma wykorzystaniu w działaniach edukacyjnych lokalnych potencjałów kulturowych. Wyjście od diagnozy i konstruowanie przedsięwzięć w ścisłej relacji do uzyskanych w jej ramach wyników skutkować ma wyższą jakością i większą adekwatnością podejmowanych projektów.

Na początku mojej pracy najgorsze, co robiłam, było to, że nie sprawdzałam, z kim pracuję, ale zjawiałam się jak najeźdźca – osoba, której wydaje się, że niesie „kaganek kulturowo-oświatowy”. Dziś myślę, że tutaj też pojawia się różnica między edukacją kulturową a edukacją kulturalną. Kiedyś odbyła się nawet taka duża dyskusja, że może warto zrezygnować z nazwy „edukacja kulturalna”, bo ona kojarzy się z dawnym myśleniem o upowszechnianiu kultury, czyli właśnie o niesieniu kaganka kultury, o ukulturalnianiu ludzi, którzy gdzieś tam tej kultury nie mają. Edukacja kulturowa jest z kolei bliższa takim działaniom, które mają w sobie komponent przekonania, że kultura jest wszędzie, że jest różnorodna i obecna, że chodzi o to, aby wspierać ją w tych miejscach, w których ona jest.

Należy podkreślić, że respondenci, bez względu na przyjęty przez nich sposób definiowania edukacji kulturowej, byli zgodni co do tego, że jest ona narzędziem o znaczącym potencjale i sile oddziaływania na osoby w niej uczestniczące. Wśród najważniejszych pozytywnych efektów realizacji działań z zakresu edukacji kulturowej wskazywano: wzrost pewności siebie uczestników, zwiększanie indywidualnych kompetencji w zakresie brania odpowiedzialności za własne działania, wzrost aktywności społecznej i obywatelskiej czy w końcu – poprawę umiejętności wychodzenia poza utarte schematy (budowanie postawy nonkonformistycznej) i kreatywnego myślenia.

W tym kontekście pojedynczy badani odwoływali się także do takich pojęć jak „pedagogika kultury” czy „pedagogika twórczości”. Pierwsze z tych sformułowań zostało rozwinięte przez respondenta jako kształtowanie elementów osobowości uczestników przedsięwzięć edukacyjnych o charakterze edukacji kulturowej. Kształtowanie, które następuje w sposób w dużej mierze zależny od jednostek uczestniczących w tego rodzaju działaniach.

Czym byłaby ta pedagogika kultury?

U nas jest bardzo duży nacisk na myślenie o pedagogice jako sztuce wychowania, to taki rzymski nurt myślenia o etymologii tego słowa. Natomiast jest też grecki nurt, który mówi o byciu przewodnikiem dla dziecka. Pedagogika jest tu jakby towarzyszeniem temu dziecku w działaniu.

Sama edukacja daje mocne podstawy do nauczenia czegoś, przekazania jakiejś konkretnej wiedzy (...). Natomiast pedagogika pozwala zbudować poczucie własnych wartości. Czyli stosunku do innych ludzi, do samego siebie, do grupy. Buduje w dziecku umiejętność odnalezienia samego siebie indywidualnie i wśród innych ludzi. Taka osoba, nawet jeśli nie posiada umiejętności czytania kultury, i tak poradzi sobie w świecie.

Pedagogika twórczości ma z kolei związek ze wzmacnianiem potencjału twórczego edukowanych osób. Edukacja kulturowa ma w tym kontekście rozwijać nieszablonowość myślenia i sprzyjać łamaniu tzw. ukrytych założeń⁴. Należy tu dodać, że rozwijanie potencjału twórczego nie ogranicza się wyłącznie do twórczości artystycznej, ale obejmuje wszystkie możliwe aspekty aktywności jednostki i wpływa na szeroko rozumiany poziom jej kreatywności.

Uzupełniając dotychczasowy opis, warto przywołać także pojęcie „potencjału wspólnototwórczego”. W opinii respondentów jest to immanentna cecha edukacji kulturowej. Badani upatrują w niej jednej z kluczowych korzyści podejmowania i popularyzowania działań edukacyjnych, wpisujących się w definicję edukacji kulturowej.

Myślę, że edukacja kulturowa – bazując na narzędziu, jakim jest kultura – ma ogromny potencjał wspólnototwórczy, skupiania się na jednostkach... Takiego badania się nawzajem i wywoływania różnej współpracy w małych lub większych grupach.

Finalnie, podsumowując przedstawiony powyżej zakres oddziaływania edukacji kulturowej na społeczeństwo, można przyjąć, że w opinii respondentów ten rodzaj działań edukacyjnych ma duże znaczenie społeczne i przyczynia się do rozwoju m.in.:

4 Pojęcie „ukryte założenia” wywodzi się z logiki oraz metodologii nauk i odnosi się do sytuacji, w której przyjmuje się milczące (tj. ukryte) założenie i na jego podstawie próbuje się dowodzić kolejnych tez. Brak refleksji na temat prawdziwości wszystkich jawnych i ukrytych założeń grozi budowaniem zawieszonych w próżni rozbudowanych teorii, które w całości falsyfikują się po zniesieniu założenia. Brak refleksji nad ukrytymi założeniami może także prowadzić do ograniczenia liczby alternatywnych rozwiązań problemu, z jakim zmagają się dana osoba.

- kapitału kulturowego i intelektualnego – przekazując wiedzę na temat norm i wartości kulturowych oraz wpływając na przyszłe postawy odbiorców
- kapitału kreatywnego – podnosząc zdolności twórcze jednostek i wzmacniając predyspozycje do łamania schematów myślowych
- kapitału społecznego – kształtując postawy zaufania i współpracy w ramach grupy.

Bariery rozwoju edukacji kulturowej

Kolejnym szerszym zagadnieniem omawianym wspólnie z badanymi podczas indywidualnych wywiadów pogłębionych była kwestia barier, jakie dostrzegają oni na drodze do rozwoju edukacji kulturowej. Przeszkody te pogrupowane zostały ze względu na typ podmiotu, którego dotyczą (instytucje kultury, szkoły, organizacje pozarządowe, inne), i omawiane będą na tej oraz kolejnych stronach opracowania. Diagnoza barier dla edukacji kulturowej ma stanowić punkt wyjścia do określenia możliwości przełamania prezentowanych ograniczeń w finalnym raporcie diagnostycznym z prowadzonego badania.

Instytucje kultury

W pierwszej kolejności analizie podlegać będą działania z zakresu edukacji kulturowej podejmowane przez instytucje kultury oraz animatorów pracujących w tej grupie podmiotów. Do problemów, które były najczęściej wymieniane w tym kontekście, można zaliczyć:

- 1 koncentrację na artystycznym wymiarze prowadzonych działań edukacyjnych
- 2 koncentrację na formie prowadzonych działań przy jednoczesnym zaniedbaniu adekwatności tychże działań poprzez pominięcie diagnozy w prowadzonych przedsięwzięciach
- 3 bezrefleksyjne przywiązanie do tradycyjnych form pracy (m.in. konkursów artystycznych)
- 4 brak środków na szkolenia i rozwój kadr kultury zatrudnionych w instytucjach (szczególnie lokalnych).

Pierwszy z powyższych punktów (koncentracja na artystycznym wymiarze prowadzonych działań edukacyjnych) powinien być odczytywany jako sytuacja, w której twórcy projektów – opisywanych jako przedsięwzięcia edukacyjne – podczas ich realizacji przykładają większą wagę do osiągnięcia określonych przez siebie celów artystycznych niż do celów edukacyjnych. Jak wskazywali respondenci, opisywane zjawisko dotyczy przede wszystkim artystów, którzy decydują się zaangażować w działania edukacyjne, nie mając wystarczających doświadczeń w tym obszarze. Finalnie prowadzi to do realizacji działań oderwanych od potrzeb i oczekiwań lokalnej społeczności. A to z kolei skutkuje ich niską trwałością oraz efektywnością.

Często dochodzi tu czynnik, jakim jest pycha artysty. Myślę, że oni mogą sobie na to pozwolić, choć pewnie usprawiedliwiam artystów w tym momencie. Jednocześnie edukator albo animator to osoby, które powinny tworzyć warunki do współistnienia różnych obrazów kultury w środowisku, te osoby powinny zauważyć, że kultura już była w danym miejscu. Artyści lubią natomiast wprowadzać inny obraz kultury, inny porządek kulturowy. Ukulturalniać ludzi.

Zdaniem części respondentów bariera ta dotyczy w pewnym stopniu także animatorów „nie-artystów”. Mowa tu o grupie animatorów, którzy koncentrują się wyłącznie na metodzie pracy, którą chcą zastosować w danym przedsięwzięciu, zapominając o weryfikacji jej adekwatności w odniesieniu do danej grupy docelowej (badani wskazywali tu m.in. na tzw. gwiazdy animacji, tj. osoby, które zakładają, że najlepiej wiedzą, co jest potrzebne odbiorcom, i podczas opracowywania działań edukacyjnych koncentrują się wyłącznie na swoich potrzebach i ambicjach).

Problem ten charakterystyczny jest nie tylko dla instytucji kultury. Występuje on także w przypadku organizacji pozarządowych. W opinii badanych częstą (choć nie jedyną) przyczyną tego rodzaju zjawiska jest pogoń za szeroko rozumianą innowacyjnością prowadzonych działań (innowacyjnością rozumianą tu jako sięganie za wszelką cenę po nowatorskie techniki pracy, nowe technologie). Koncentracja na nowatorskiej formie pracy staje się w takim wypadku ważniejsza niż diagnoza potrzeb odbiorców⁵.

Nasza edukacja kulturowa strasznie cierpi przez fiksacje na formach, to znaczy, że edukatorzy czy animatorzy bardziej skupiają się na tym, żeby forma była innowacyjna, żeby zastosować pewne nowatorskie narzędzia lub techniki, które będą innowacyjne i współcześnie odpowiednie, np. bazujące na cyberkulturze... Ludzie bardziej myślą, co chcą zrobić, niż z kim chcą pracować. Według mnie to jest bardzo duży problem i trzeba go w końcu sobie uświadomić. Nie da się zacząć pracy animatora lub edukatora bez zbudowania relacji z ludźmi, z którymi się pracuje. (...) Ja bym się bardziej skupiła na takiej innowacji, która polega na budowaniu relacji. My dzisiaj nie potrafimy budować relacji i to wynika właśnie z tego, że nie potrafimy wykorzystać podstawowych kryteriów bycia w świecie, czyli współpracy, empatii, refleksji, wycofania się i spojrzenia na coś z perspektywy innego. Na tego typu edukacji kulturowej powinniśmy się skupiać, to może być tą najważniejszą innowacją.

Zdaniem badanych ważną przeszkodą dla rozwoju edukacji kulturowej w jej najszerszym rozumieniu (zgodnym z przywoływaną wcześniej definicją animacji społeczno-kulturowej) jest w wielu instytucjach kultury przywiązanie do tradycyjnych i utrwalonych przez lata form pracy. Mowa tu przede wszystkim o popularnych w centrach kultury konkursach artystycznych. Ich efektem jest koncentracja instytucji na pracy z utalentowanymi dziećmi i młodzieżą. Powiększa się w ten sposób kapitał kulturowy tych osób, które już w punkcie wyjścia posiadają relatywnie wysoki poziom kompetencji i zaniedbuje ofertę adresowaną do osób mniej utalentowanych.

Jedna z respondentek jako istotny problem związany z rozwojem edukacji kulturowej w instytucjach kultury wskazała niewielkie środki, jakie przeznacza się w tej grupie organizacji na rozwój kompetencyjny pracowników (tj. kursy, szkolenia itp.). W efekcie kadry

5 Część rozmówców wskazywała, że tego rodzaju sytuacja jest – w ich opinii – wynikiem polityki kulturalnej bazującej na grantach. Innowacyjność jest bowiem częstym kryterium ocenianym i punktowanym w ramach procedury konkursowej.

kultury mają ograniczoną możliwość podnoszenia swojej wiedzy i doskonalenia podejmowanych działań. Zjawisko to przywoływane jest też w licznych raportach badawczych⁶.

Szkoły

Drugim typem podmiotów, który opisywany będzie przez pryzmat barier dla rozwoju edukacji kulturowej, są szkoły i placówki oświatowe. Rozmowy z respondentami podczas badań jakościowych w istotny sposób koncentrowały się wokół stanu edukacji kulturowej w szkołach (praktycznie w każdym przypadku wątek ten stanowił jeden z bardziej rozwiniętych fragmentów rozmowy). Do problemów najczęściej wymienianych w tym kontekście można zaliczyć:

- 1 brak czasu na indywidualną pracę z uczniami i dokładną diagnozę ich potrzeb
- 2 incydentalny charakter zaangażowania nauczycieli w rozwijanie autorskich inicjatyw z zakresu edukacji kulturowej, połączony z negatywnym odbiorem tego typu działań przez pozostałych nauczycieli
- 3 brak przywództwa edukacyjnego i dobrego przykładu ze strony kadry zarządzającej szkołami (dyrekcji)
- 4 niewielki odsetek nauczycieli korzystających z autorskich scenariuszy zajęć
- 5 systemowe zaniedbywanie przedmiotów artystycznych na rzecz przedmiotów akademickich połączone z nieufnością części rodziców wobec tej pierwszej grupy zajęć lekcyjnych.

Pierwszy ze wskazanych powyżej problemów, tj. brak czasu na indywidualną pracę z uczniami i dokładną diagnozę ich potrzeb, związany jest w dużej mierze ze specyfiką polskiego systemu edukacji. Klasy w szkołach są zwykle dość liczne, a nauczyciele odpowiadają za realizację obszernego programu nauczania i obarczeni są licznymi obowiązkami o charakterze biurokratycznym. Efektem takiej sytuacji jest – zdaniem badanych – niemożność podjęcia przez nauczycieli indywidualnej pracy z uczniem. Nauczycielom brakuje czasu na działalność diagnostyczną, nastawioną na określenie potrzeb i predyspozycji poszczególnych dzieci. Edukacja szkolna nie jest więc zindywidualizowana.

Nasz system edukowania dzieci jest niealternatywny. Oznacza to, że mało kto ma czas w trakcie 45 minut lekcyjnych zrobić cały materiał. Jednocześnie nauczyciel jest rozliczany za punkty, które dzieci zdobędą na testach. Idąc dalej, mało kto ma czas, żeby diagnozować potrzeby i możliwości dzieciaków i wychodzić im naprzeciw, budować ich poczucie wartości. (...) Oczywiście jest to generalizacja, ale mówię tutaj o poważnym problemie systemu szkolnictwa i głębokim problemie kadry nauczycielskiej, która nie jest wspierana w tym obszarze.

6 Więcej na ten temat można przeczytać w dokumencie *Raport na temat stanu wiedzy o funkcjonowaniu i barierach rozwoju edukacji kulturowej w województwie małopolskim*.

Trzeba też pamiętać, że nauczyciele nie mają wystarczającej swobody, jeśli chodzi o określanie czasu, jaki mogą poświęcić na omawianie konkretnego materiału podczas zajęć z uczniami. To różni ich od animatorów pracujących w instytucjach czy animatorów nieformalnych. Nauczyciele mają do dyspozycji określoną liczbę lekcji (ograniczonych czasowo) i zmuszeni są do poruszania się w tak zdefiniowanych granicach.

Lekcja to jest czas nauczyciela (...). Wszystko dzieje się na lekcji. Nie pamiętam dokładnie, ile czasu każdy uczeń spędza na lekcji, ale lekcja to jest czas nauczyciela, który, jeśli zostanie zmarnowany, to przepadnie bezpowrotnie...

Jednocześnie jednak – podsumowując opisywane zagadnienie – warto podkreślić, że dzieci spędzają w szkole bardzo dużo czasu i okres pracy z nauczycielem jest na każdym poziomie edukacji dobrą okazją do tego, aby poznać dzieci i młodzież, z którą się współpracuje (często lepiej niż rodzice). Niestuszną byłaby więc konkluzja, że nauczyciele zupełnie nie znają swoich młodych podopiecznych (co jednak nie wystarcza na indywidualizację edukacji).

Staramy się przekonywać rodziców, żeby pozwalali dzieciom iść nie tam, gdzie chcieliby rodzice. Niedawno naszą szkołę skończył uczeń, który jest bardzo zdolnym matematykiem, w ogóle niezwykle mądry chłopak, rodzice z bardzo dużymi aspiracjami. Podczas spektaklu teatralnego, w którym grał, jego matka się rozpląkała. Potem podeszła do nas i powiedziała, że ona wie, że znamy go lepiej niż ona sama...

Zgodnie z drugim problemem, zasygnalizowanym na początku tego fragmentu analizy, rzeczywistość szkolną charakteryzuje incydentalne zaangażowanie nauczycieli w rozwijanie autorskich inicjatyw z zakresu edukacji kulturowej. Należy przez to rozumieć, że – według opinii respondentów – pozytywne przykłady nauczycieli wyróżniających się, jeśli chodzi o podejmowanie aktywności z zakresu edukacji kulturowej, są najczęściej wynikiem indywidualnych predyspozycji danej osoby (swego rodzaju powołania do wykonywania tego zawodu). Rozmowy z przedstawicielami placówek oświatowych prowadzą także do niepokojącego wniosku, że pozytywnie wyróżniający się nauczyciele (aktywni, samodzielnie organizujący różne wydarzenia, pozyskujący środki zewnętrzne) częstokroć podlegają ostracyzmowi środowiskowemu. Kadra pedagogiczna ma – zdaniem tej grupy rozmówców – nieprzyjaźnie patrzeć na osoby „z inicjatywą”. Szczególnie dyrektorzy szkół uważani są za grupę, która w wielu przypadkach negatywnie ocenia tego rodzaju działalność. Tu przywołać można trzecią wyróżnioną barierę dla rozwoju edukacji kulturowej w szkołach, tj. brak przywództwa edukacyjnego⁷ i dobrego przykładu ze strony kadry

7 Przez pojęcie przywództwa edukacyjnego należy rozumieć zdolność dyrektorów placówek oświatowych do bycia realnymi liderami prowadzonych przez nich jednostek. Oznacza to, że osoby takie powinny koncentrować się nie tylko na menadżersko-zarządczych aspektach prowadzenia placówki (np. szkoły), ale też na możliwie najszerszym i najefektywnym realizowaniu jej społecznej misji.

zarządzającej placówkami oświatowymi (dyrekcji). Jak wskazują respondenci uczestniczący w badaniu jakościowym i dobrze znający środowisko szkolne – wyróżniający się nauczyciele spotykają się z opiniami, że stanowią problem, zaburzają rytm życia szkoły (np. „wyciągając” część uczniów z lekcji w związku z ich udziałem w różnego rodzaju wydarzeniach zewnętrznych), czy też wymuszają realizację działań wbrew przyjętym procedurom.

Czasem wydaje mi się, że może gdy jedna osoba robi wiele rzeczy, ktoś inny czuje się z tym gorzej. Może człowiek wychyla się za bardzo. Mam wewnętrzne poczucie, że nie każdy to pozytywnie odbiera. (...) Nie wiem, być może to jest drażniące, kiedy ktoś coś robi. Jakoś w to nie wnikam, staram się o tym nie myśleć, nie mówić za dużo na ten temat i robić swoje.

Prowadzę zajęcia z nauczycielami i dyrektorami (...). Nauczyciele często mówią, że oni nie mogą, bo dyrektor im nie pozwoli. Ja wiem, że dyrektor nie chce problemów...

Badani uczestniczący w wywiadach byli także pytani o odsetek nauczycieli korzystających z autorskich scenariuszy zajęć. W zgodnej opinii respondentów jest to zdecydowana mniejszość edukatorów szkolnych. Część rozmówców wskazywała, że wyjście poza utarte ścieżki scenariuszy przygotowywanych przez wyspecjalizowane wydawnictwa wymaga od nauczycieli, przyzwyczajonych do takiego stylu pracy, znacznej odwagi, której wielu z nich brakuje. Autorski scenariusz prowadzi bowiem do sytuacji, w której nauczyciel otwiera się na niespodziewane okoliczności (np. nieprzewidziane reakcje lub pytania ze strony uczniów) i – zdaniem respondentów – nie wszyscy pedagogzy czują się przygotowani do podjęcia tego rodzaju ryzyka. Według rozmówców nauczyciele ci obawiają się ośmieszenia, przez co preferują zamknięty i w pełni kontrolowany sposób prowadzenia lekcji. Oznacza to, że pedagogzy ci unikają np. dopuszczenia uczniów do swobodnego zadawania pytań podczas zajęć.

Znam takich nauczycieli, którzy to robią. Myślę, że jest to związane z predyspozycjami nauczyciela. Jeżeli ktoś to lubi, to to robi. (...) Ostatnio na matematyce nauczycielka robiła koktajle i tak uczyła młodzież proporcji. Ja (...) namawiam nauczycieli do tego, żeby inaczej prowadzili lekcje. (...) Ludzie mają zahamowania związane ze swoimi doświadczeniami szkolnymi. Jestem dobrym przykładem, bo byłem na szkoleniu związanym z flippowaniem. Jest taka myślicielka Klaudia Tolman i ona prowadzi zajęcia z rysicielstwa, co mi się niezwykle podoba, to jest piękne słowo. Ona przekonuje, że każdy z nas umie rysować, tak jak każdy umie czytać, pisać, śpiewać, mówić, każdy to umie, ale różnie. Ja nie mogłam wyjść ze strefy ludzika, bo pamiętałam, że w podstawówce musiałam narysować ołtarz barokowego kościoła i rysowała to moja mama. To tak zostało. Bardzo wielu ludzi, w tym nauczycieli, ma te doświadczenia, to są takie bariery, że boją się ośmieszenia.

Jest taki stereotyp, że gros nauczycieli bazuje tylko na materiałach dostarczonych od wydawnictw. Czy to prawda? Jaka może być tego przyczyna? Co przeszkadza w tym, żeby odejść od tego, co się dostaje, i przejść do kreowania?

Nie wiem, barierą może być brak wiary we własne możliwości. Ja też miałam taką barierę, ale uznałam, że nawet jakbym miała scenariusz, to scenariusz można zawsze zmienić. Można na czymś bazować, ale udoskonalanie czegoś, takie poczucie, że grupa jest współtwórcą takiego działania, to rzecz zdecydowanie lepsza. Jeżeli komuś to się nie podoba, to okej, ale myślę, że warto to robić.

Ostatnią wyróżnioną na początku podrozdziału barierą był systemowy problem z podejściem do przedmiotów artystycznych. Należy przez to rozumieć – co było często podkreślane przez rozmówców – że współczesne nauczanie szkolne bazuje przede wszystkim na przedmiotach akademickich. W ostatnich latach liczba godzin przedmiotów artystycznych ulega stopniowemu ograniczeniu. Mała liczba godzin sztuki, plastyki czy muzyki skutkuje znacznymi trudnościami w znalezieniu nauczycieli o wysokich kompetencjach, którzy mogliby nauczać tych przedmiotów. Osoby podejmujące się tego rodzaju pracy muszą na ogół „wyrabiać” godziny w kilku różnych placówkach lub dorabiać poza szkołą. Niewielka liczba godzin rodzi także trudności w pozyskaniu drogiego sprzętu specjalistycznego (np. instrumentów muzycznych), bez którego prowadzenie interesujących lekcji z przedmiotów artystycznych staje się trudne lub wręcz niemożliwe.

Najtrudniej jest znaleźć muzyków. Również dlatego, że nie mamy dla nich zbyt dużo godzin. To są często ludzie, którzy pracują w różnych szkołach. Mamy np. organistę, który pracuje w szkole, ale gdy jest potrzebny, to musi się zwolnić. Myślę, że to jest najgorsze, że człowiek w żadnym stopniu nie może zrekompensować im tej pracy, bo wychodzą z tego śmieszne pieniądze. (...) W efekcie bardzo często jest tak, że te zajęcia muzyczne i plastyczne uczone są przez tego samego nauczyciela.

Powyższy problem potęgowany jest także przez część rodziców uczniów i sposób postrzegania przez nich przedmiotów artystycznych. Jak wskazywali rozmówcy, nauczycielom zdarza się spotykać z sytuacją, w której rodzice negatywnie postrzegają włączanie elementów artystycznych do zajęć szkolnych. Określają to np. jako „zabawę w naukę” i uważają, że odciąga to ich dzieci od „właściwej nauki”.

(...) rodzice, widząc, co my robimy na lidze [mowa o szkolnym konkursie twórczości – przyp. aut.], mówili nam, że się wygłupiamy. Kiedy operuję hasłem „Nauka jest zabawą”, to nasza szkoła przestaje być widziana jako ta, w której można zdobyć wysoki wynik edukacyjny, ale ja jestem pewna, że absolwenci tej szkoły mogą osiągnąć więcej niż absolwenci szkoły sąsiedniej. Wiem, że będą mieć inne kom-

petencje, będą wygrywać w konkursie na tort cukierniczy, bo będą potrafili wyjść poza schemat, i tego się w szkole nie zobaczy.

Uzupełniając prezentowane refleksje na temat instytucji oświatowych i barier dotyczących edukacji kulturowej, trzeba odnieść się także do kwestii podstawy programowej, która była częstym tematem wywiadów prowadzonych w ramach badania. Zagadnienie to można określić jako kontrowersyjne. W wielu miejscach (raportach, ekspertyzach itp.) podstawa przedstawiana jest jako bariera dla rozwoju edukacji kulturowej. Respondenci uczestniczący w wywiadach byli jednak zgodni, że jest to pozorna przeszkoda. Wskazywali oni, że obecnie podstawa programowa jest tak szeroka, że wystarczy niewielka doza motywacji, aby zrealizować w jej ramach praktycznie każdy autorski pomysł nauczyciela. Zdaniem większości badanych tego rodzaju krytyka podstawy programowej stanowi formę łatwego wytłumaczenia, które uzasadnia bierność części nauczycieli.

Podstawa programowa jest tak skonstruowana, że czasu starcza na wszystko. To, co pan słyszy od nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, że nie mają czasu, to jest totalna bzdura. Jeżeli chce pan nauczyć proporcji, to ma pan różne metody. Może pan to robić za pomocą tablicy, ale może pan wziąć mikser, jabłko, podzielić na ułamki i tak ich uczyć.

Podstawa programowa jest obecnie tak szeroka, że wszystko może się zmieścić.

Czyli podstawa nie jest barierą?

Nie, moim zdaniem gros ludzi nie przeczytało podstawy programowej i dlatego tak uważają. Chociaż pewnie to jest tak, że jeśli mamy do czynienia z jakimś dokumentem, a nie byliśmy uczeni krytycznego, sprytnego podejścia do treści, to może nam być trudno zlokalizować takie możliwości szerokiego zrozumienia.

Organizacje pozarządowe

W przeprowadzonych rozmowach podmioty III sektora pojawiały się relatywnie rzadko. Główne przeszkody dla rozwoju edukacji kulturowej, jakie wskazywano w przypadku działań tej grupy organizacji, to:

- 1 grantozależność, tj. problem charakteryzujący się dwojaką naturą:
 - z jednej strony chodzi o ciągły brak stabilności działań (zmiennosc realizowanych projektów oraz zatrudnianej kadry, co w tym ostatnim przypadku łączy się także z niską jakością zatrudnienia i kontraktowym systemem pracy) i oparcie na doraźnych grantach zewnętrznych

- z drugiej strony także notoryczne przygotowywanie projektów na konkursy, przez co organizacje nie działają w sposób w pełni autonomiczny, zmuszone do dostosowywania do kryteriów przyjmowanych w poszczególnych konkursach
- 2 notoryczny deficyt środków, jakie można przeznaczyć na promocję działań (co stanowi pokłosie regulaminów dofinansowania stosowanych przez instytucje publiczne) i budowę stałej rzeszy odbiorców.

Granty bardzo często mają swoją ciemną stronę. Podam przykład. Prowadziliśmy swego czasu w Krakowie teatr (jako NGO) i co się okazało... Dostawaliśmy granty, aby grać np. w Korei, i to robiliśmy, a w Krakowie teatr w ogóle nie grał, nikt nie wiedział o naszym istnieniu.

Inne

Wśród pozostałych, dotychczas niewymienionych, barier wskazywanych przez rozmówców warto wymienić refleksje badanych dotyczące deficytu podejmowanych w Małopolsce działań z zakresu edukacji kulturowej. Eksperti wskazywali, że do tego rodzaju niedoborów można zaliczyć zajęcia międzypokoleniowe (skierowane jednocześnie np. do młodzieży i dorosłych lub seniorów) oraz integracyjne (adresowane do osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych).

Część barier dotyczyła także spojrzenia na edukację kulturową z perspektywy urzędnika. Jednym z kluczowych problemów jest tu sztywne trzymanie się procedur, co sprawia, że część kadr administracji publicznej przedkłada biurokrację nad misję społeczną podejmowanych działań. Może to dawać negatywne efekty, np. podczas podejmowania inicjatyw urzędniczych ukierunkowanych na wsparcie edukacji kulturowej. Na podstawie wypowiedzi respondentów można wnioskować, że tego rodzaju działania częstokroć pozostają bezskuteczne lub wręcz przeciwnie bez wyjścia poza ciasno nakreślone granice biurokratyczne.

Istotną barierą jest także często spotykane hermetyczne odseparowanie światów urzędniczego i kulturalno-edukacyjnego. Osoby nadzorujące działania edukacyjne lub kulturalne z poziomu administracji publicznej w wielu przypadkach nie znają wystarczająco problemów podmiotów, które starają się wspierać. To konsekwencja braku okazji do wspólnych spotkań i wymiany myśli w ramach obu tych środowisk.

Współpraca w przedsięwzięciach z zakresu edukacji kulturowej

Ostatnie szerzej omawiane podczas wywiadów zagadnienie to kwestia współpracy między różnymi typami podmiotów, które zajmują się edukacją kulturową. Respondenci byli pytani o aktualny obraz tego rodzaju kooperacji, bariery dla jej rozwoju oraz ewentualne przykłady dobrych praktyk w tym zakresie.

Ze względu na specyfikę projektu SYNAPSY w tym fragmencie prowadzonych rozmów uwaga w sposób szczególny koncentrowała się na relacjach na linii szkoła–instytucje kultury, czy też szkoła–animatorzy. Badani twierdzili, że tego rodzaju współpraca istnieje jedynie w sporadycznych przypadkach. Szkoły najczęściej stają się klientami instytucji (kupując bilety na wystawy muzealne czy spektakle teatralne). Bardzo rzadko dochodzi do sytuacji, w której oba te typy podmiotów podejmują się wspólnego, partnerskiego kreowania przedsięwzięć z zakresu edukacji kulturowej. Zdaniem ekspertów jest to w pewnym stopniu skutek rywalizacji, jaka w gospodarce rynkowej zachodzi pomiędzy szkołami i instytucjami kultury. Oba te typy podmiotów tworzą dla dzieci i młodzieży ofertę nastawioną na wypełnienie ich wolnego czasu dodatkowymi aktywnościami (mowa tu o zajęciach pozalekcyjnych w szkołach i szerokiej ofercie warsztatów, kursów i zajęć dostępnych w instytucjach kultury), odbierając sobie wzajemnie „klientów”. W efekcie w obu środowiskach powstało wiele stereotypów na temat „drugiej strony”. I tak: szkoły mają być szalenie zbiurokratyzowane (to zdaniem animatorów), natomiast instytucje w ogóle nie myślą o potrzebach szkół (to zdaniem nauczycieli). Poglądy te mają – zdaniem badanych – ulegać w ostatnim czasie powolnej i stopniowej zmianie, a rozmówcy biorący udział w ID1 byli zgodni, że animatorzy spoza szkół byłiby w stanie wnieść do placówek oświatowych wiele świeżości, rozumianej tu jako przełamywanie biurokratycznych ograniczeń.

(..) diagnoza była taka, że szkoły i instytucje kultury popołudniami działają równolegle, w efekcie walczą ze sobą o klienta, stąd olbrzymia liczba negatywnych stereotypów i prawie zerowa wiedza o sobie nawzajem...

Myślę, że właśnie animatorzy mogliby wnieść do szkoły rodzaj takiego świeżego spojrzenia na obszar działań, na wykorzystywane narzędzia, na cały proces edukacyjny...

Jednocześnie, zdaniem badanych, nie wszystkie instytucje postarały się o dopasowanie swojej oferty do potrzeb szkół i nauczycieli. Prekursorami tego rodzaju zmiany mają być muzealnicy. Instytucje muzealne jako jedne z pierwszych, podejmując działania ukierunkowane na rozwój publiczności, postarały się o opisanie swojej oferty w języku szkolnej podstawy programowej, co sprawia, że ich propozycja jest atrakcyjniejsza w oczach nauczycieli.

Muzealnicy przepracowali podstawę programową i w tym sensie wyróżniają się na tle sektora. Mają już zaplanowane działania dla szkół, matek z dziećmi czy seniorów, bo oni wcześniej zaczęli myśleć o budowaniu publiczności.

Zdaniem części badanych remedium na brak współpracy pomiędzy placówkami oświatowymi a instytucjami kultury mogłyby być programy grantowe (publiczne i unijne), w które wpisany byłby wymóg współpracy tych dwóch grup podmiotów. Wówczas w naturalny sposób musiałyby one na siebie trafić i podjąć refleksję na temat wspólnych działań. Zasadne pozostaje tu jednak pytanie o trwałość tego rodzaju partnerstw. Należy zakładać, że nie wszystkie one znajdą swoją kontynuację po zakończeniu incydentalnie dofinansowanego projektu. Jednocześnie jednak jest to szansa do nawiązania kontaktu bezpośredniego pomiędzy instytucjami, co samo w sobie może być dużą wartością i szansą na kolejne przedsięwzięcia.

Innym sposobem na stymulowanie współpracy na linii szkoła–sektor kultury mogą być systemowe działania wzorowane na Warszawskim Programie Edukacji Kulturalnej (WPEK)⁸. Jest to program wdrażany w stolicy z powodzeniem od kilku lat. Zakłada on – podobnie jak Bardzo Młoda Kultura i SYNAPSY – łączenie różnych środowisk i wspieranie wspólnych działań. By to osiągnąć, twórcy WPEK sięgnęli po szereg zróżnicowanych działań.

Z jednej strony podejmują aktywne starania na rzecz sieciowania środowisk nauczycieli oraz animatorów kultury. W tym celu w Warszawie organizowane są liczne spotkania i konferencje adresowane do obu tych grup zawodowych. Dzięki nim możliwe było poznanie się odseparowanych wcześniej środowisk i przełamanie przywoływanych powyżej negatywnych stereotypów. Dziś obserwowane są już pierwsze partnerskie działania realizowane właśnie dzięki kontaktom nawiązanym podczas wydarzeń Warszawskiego Programu Edukacji Kulturalnej.

Ważnym obszarem działań twórców WPEK jest ciągła troska o podnoszenie statusu społecznego nauczycieli oraz animatorów społeczno-kulturowych. Autorzy Warszawskiego Programu Edukacji Kulturalnej są przekonani, że istotnym elementem rozwoju edukacji kulturowej jest koncentracja na podtrzymywaniu i wzmacnianiu motywacji wewnętrznej tych grup zawodowych. Wychodząc od takiej diagnozy, zdecydowali się powołać do życia coroczny konkurs, w ramach którego starają się budować prestiż edukatorów. Inicjatywa ta – dzięki znaczącej puli nagród (60 tys. zł) oraz zaangażowaniu lokalnych

8 Osoby zainteresowane dodatkowymi informacjami na temat WPEK odsyłamy do strony internetowej programu: <<http://www.wpek.pl/>>.

władz – przyciąga duże zainteresowanie mediów i mieszkańców. Podczas corocznej gali nagradzane są najlepsze inicjatywy z zakresu edukacji kulturalnej⁹.

Sieciowanie i budowanie prestiżu uzupełniane jest w Warszawskim Programie Edukacji Kulturalnej stałą pracą ze szkołami. Twórcy WPEK wypracowali system, w ramach którego w każdej szkole włączonej do programu funkcjonuje koordynator szkolny (nauczyciel). Jest on osobą kontaktową po stronie placówki oświatowej. Do niego adresowana są wszelkie informacje na temat inicjatyw podejmowanych w programie (konferencji, spotkań, konkursów). To także poprzez niego pozostali nauczyciele uzyskują wiedzę na temat ciekawych wydarzeń kulturalnych, w które mogą zaangażować uczniów. Jego zadaniem jest także nawiązywanie ewentualnych partnerstw z innymi typami instytucji, gdy pojawia się propozycja tego rodzaju działań. Koordynatorzy szkolni pozostają w stałym kontakcie z koordynatorami dzielnicowymi (często są to urzędnicy pracujący w urzędach dzielnic¹⁰).

9 Należy dodać, że konkurs ma charakter otwarty. W konkursie może startować animator, edukator, nauczyciel, który w Warszawie zrealizował program lub projekt edukacji kulturalnej. Wniosek może zgłosić każdy podmiot, w tym instytucja kultury, placówka oświatowa, organizacja pozarządowa, uczelnia, firma lub osoba fizyczna. Wyboru laureatów dokonuje Kapituła Warszawskiej Nagrody Edukacji Kulturalnej, w skład której wchodzi członkowie Rady Warszawskiego Programu Edukacji Kulturalnej. Nagrodę otrzymuje się za wzorcową realizację projektu z zakresu edukacji kulturalnej.

10 Trzeba tu pamiętać, że Warszawa cechuje się skomplikowanym systemem administracyjnym. W pewnym uproszczeniu można napisać, że dzielnica to odpowiednik gminy (posiada własny budżet, własnych radnych i burmistrza; ma także dużą autonomię działania i jest niezależna od władz miejskich).

Podsumowanie i wstępne rekomendacje

Przeprowadzone rozmowy stanowią istotny element działań diagnostycznych podejmowanych w ramach programu SYNAPSY. Ich realizacja pozwoliła znacząco pogłębić wiedzę na temat barier dla rozwoju edukacji kulturowej w regionie oraz ich szczegółowego charakteru (choć należy tu podkreślić, że większość prezentowanych opinii ma raczej charakter uniwersalny i nie odnosi się wyłącznie do Małopolski, ale znajduje zastosowanie w przypadku całego kraju). Poniżej w tabelaryczny sposób przedstawiono zestawienie opisywanych wcześniej barier dla rozwoju edukacji kulturowej (w podziale na typ podmiotu, którego dotyczą) oraz współpracy międzysektorowej w jej ramach.

Tabela 1. Bariery dla rozwoju edukacji kulturowej.

bariery dla rozwoju edukacji kulturowej	instytucje kultury
	<ul style="list-style-type: none">• koncentracja na artystycznym wymiarze prowadzonych działań edukacyjnych• koncentracja na formie prowadzonych działań i – jednocześnie – zaniedbanie adekwatności tychże działań poprzez pominięcie diagnozy w prowadzonych przedsięwzięciach• bezrefleksyjne przywiązanie do tradycyjnych form pracy (m.in. konkursów artystycznych)• brak środków na szkolenia i rozwój kadr kultury zatrudnionych w instytucjach (szczególnie lokalnych)
	szkoły
	<ul style="list-style-type: none">• brak czasu na indywidualną pracę z uczniami i dokładną diagnozę ich potrzeb,• incydentalny charakter zaangażowania nauczycieli w rozwijanie autorskich inicjatyw z zakresu edukacji kulturowej, połączony z negatywnym odbiorem tego typu działań przez pozostałych nauczycieli• brak przywództwa edukacyjnego i dobrego przykładu ze strony kadry zarządzającej szkołami (dyrekcji)• niewielki odsetek nauczycieli korzystających z autorskich scenariuszy zajęć• systemowe zaniedbywanie przedmiotów artystycznych na rzecz przedmiotów akademickich połączone z negatywnym sentymentem części rodziców do zajęć artystycznych

bariery dla rozwoju edukacji kulturowej	organizacje pozarządowe
	<ul style="list-style-type: none"> • grantozna, tj. problem charakteryzujący się dwojaką naturą: <ul style="list-style-type: none"> • z jednej strony chodzi o ciągły brak stabilności działań (zmienność realizowanych projektów oraz zatrudnianej kadry, co w tym ostatnim przypadku łączy się także z niską jakością zatrudnienia i kontraktowym systemem pracy) i oparcie na doraźnych grantach zewnętrznych • z drugiej strony grantozna oznacza także notoryczne przygotowywanie projektów na konkursy, tym samym organizacje nie działają w sposób w pełni autonomiczny, ponieważ są zmuszone dostosowywać się do kryteriów przyjmowanych w poszczególnych konkursach; • notoryczny deficyt środków, jakie można przeznaczyć na promocję działań (co stanowi pokłosie regulaminów dofinansowania stosowanych przez instytucje publiczne) i budowę stałej rzeszy odbiorców.
bariery dla rozwoju współpracy przy przedsięwzięciach z zakresu edukacji kulturowej	inne
	<ul style="list-style-type: none"> • deficyt wybranych form zajęć z zakresu edukacji kulturowej (m.in. działania międzypokoleniowe czy integracyjne) • sztywne trzymanie się zasad biurokratycznych przez urzędników podejmujących działania na rzecz rozwoju edukacji kulturowej • brak wymiany intelektualnej pomiędzy środowiskiem urzędników a środowiskiem edukatorów i nauczycieli podejmujących inicjatywy z zakresu edukacji kulturowej, co skutkuje nieadekwatnością inicjatyw, które mają sprzyjać rozwojowi edukacji kulturowej
	<ul style="list-style-type: none"> • konkurencja i walka o „klienta” pomiędzy szkołami oraz instytucjami kultury • związany z powyższym negatywny wzajemny sentyment środowisk nauczycieli oraz animatorów kultury

Pogłębieniu wiedzy na temat barier rozwoju edukacji kulturowej towarzyszyły także – formułowane przez respondentów – refleksje względem możliwości działań doskonalących w opisywanym obszarze. Można do nich zaliczyć m.in.:

- wprowadzenie systemu superwizowania nauczycieli. System ten polegałby na przydzieleniu każdemu nauczycielowi doświadczonego opiekuna (również nauczyciela), z którym mógłby się on dzielić problemami, jakich doświadcza w pracy pedagogicznej. Tego rodzaju system miałby pomagać nauczycielom przezwyciężać trudności, jakie napotykają w swojej pracy. Superwizowanie miałoby także zwiększać szanse na budowanie pewności siebie u nauczycieli oraz przełamywanie ich wewnętrznych ograniczeń i – w efekcie – mogłoby ono stanowić podstawę do długofalowego rozwoju kompetencji pedagogicznych nauczycieli. Tego rodzaju system można wprowadzić nie tylko w szkołach – można wyobrazić sobie zaprojektowanie analogicznego rozwiązania dla animatorów pracujących w instytucjach kultury oraz animatorów nieformalnych.
- rozwój – zaprojektowanej w sposób systemowy – pracy z dyrektorami placówek oświatowych. Praca ta byłaby ukierunkowana na budowanie u tej grupy zawodowej kompetencji przywódczych oraz świadomości względem zasad

i sensowności rozwoju edukacji kulturowej. Warto dodać, że propozycja ta wyszła od diagnozy, że to dyrektorzy stanowią główną przeszkodę dla rozwoju działań aktywnych nauczycieli.

- uruchomienie wsparcia kompetencyjnego dla kadr kultury oraz nauczycieli. Jego efektem miałyby być podnoszenie świadomości obu tych grup zawodowych, jeśli chodzi o znaczenie edukacji kulturowej i warsztat pracy edukacyjnej wpisującej się w filozofię tego rodzaju nauczania (tu m.in. warto wyróżnić nacisk na przekazywanie wiedzy dotyczącej diagnozy jako integralnego elementu inicjatyw edukacyjnych).
- podjęcie działań ukierunkowanych na wyszukiwanie i systemowe wzmacnianie szkolnych „agentów zmiany”, tj. aktywnych nauczycieli „zarażonych” edukacją kulturową i podejmujących zróżnicowane i nowatorskie przedsięwzięcia edukacyjne. Ta grupa nauczycieli – poprzez swój przykład – mogłaby sprzyjać występowaniu tzw. efektu „rozlewania się” (od ang. *spillover effect*) tej ścieżki działań edukacyjnych.
- podjęcie działań zmierzających do podniesienia prestiżu zawodów nauczyciela i animatora kulturalnego. Te mogą być wzorowane na rozwiązanych przyjętych w Warszawskim Programie Edukacji Kulturalnej. Uruchomiono tam m.in. konkurs (Warszawska Nagroda Edukacji Kulturalnej), w ramach którego corocznie wybiera się najlepsze przedsięwzięcia z zakresu edukacji kulturowej. Dzięki zaangażowaniu władz lokalnych, znacznej puli nagród oraz medialnemu nagłośnieniu nagrody prestiż obu wymienionych wcześniej profesji ulega stopniowemu podniesieniu.
- wspieranie i rozwijanie inicjatyw stanowiących okazję do spotkania dla przedstawicieli różnych środowisk (nauczycieli, kadr kultury, urzędników, pracowników III sektora, animatorów nieformalnych). Mogą one stanowić pierwszy punkt przełamywania barier i wzajemnych stereotypów, a bezpośrednie relacje powinny w długim okresie skutkować podjęciem wspólnych inicjatyw.

Załącznik 1. Ramowy scenariusz wywiadu pogłębionego

Rozmowa jest realizowana na potrzeby projektu SYNAPSY, prowadzonego przez Małopolski Instytut Kultury. Założeniem programu SYNAPSY jest wspieranie powstawania pomostów pomiędzy osobami reprezentującymi różne środowiska, zaangażowanymi w procesy budowania i realizacji programów edukacji kulturowej w regionie.

Ta rozmowa jest częścią działań diagnostycznych, tzn. ustalania punktu wyjścia, w którym obecnie się znajdujemy, jeśli chodzi o charakterystykę/specyfikę edukacji kulturowej w Małopolsce. Kolejne pytania z mojej strony będą zmierzać do poznania Pana/Pani opinii na temat dobrych przykładów działań animacyjnych w Małopolsce czy najważniejszych wyzwań, jakie stoją przed osobami zajmującymi się edukacją kulturową. Wszystko po to, aby doskonalić projekt SYNAPSY i aby przekazywane w jego ramach wsparcie kompetencyjne było właściwie zaplanowane.

Dodam, że rozmowa będzie nagrywana. Nagranie nie będzie nikomu udostępniane, a sporządzane jest na potrzeby transkrypcji. Całość wywiadu nie powinna zająć nam więcej niż 90 minut.

Wprowadzenie

- 1 Na początek chciałbym lepiej poznać Pana/Pani perspektywę postrzegania edukacji kulturowej. Proszę powiedzieć kilka słów na temat Pana/Pani pracy. Czym się Pan/Pani dokładnie zajmuje? (Czym zajmuje się instytucja, którą Pan/Pani reprezentuje)? Chodzi tu przede wszystkim o związek z edukacją kulturową.
- 2 Zanim przejdziemy do dalszej części rozmowy, chciałbym też zapytać, czym dla Pana/Pani jest edukacja kulturowa? Jak Pan/Pani rozumie to pojęcie?

Edukacja kulturowa – specyfika

Chciałbym teraz chwilę porozmawiać o tym, jak z Pana/Pani perspektywy prezentuje się aktualny obraz edukacji kulturowej w regionie.

- 3 Jakie formy edukacji kulturowej dominują w Małopolsce w Pana/Pani opinii? (Jakiego rodzaju przedsięwzięcia?)
 - a Czy to dobrze, że edukacja kulturowa opiera się na formach działań wskazanych przez Pana/Panią? Dlaczego?
 - Wiele raportów badawczych poświęconych edukacji kulturowej wskazuje, że działania tego typu poświęcone są przede wszystkim edukacji artystycznej,

- rozwijaniu talentów – czy zgodzi się Pan/Pani z taką opinią? Czy to dobrze, że tak jest?
- b Jakiego rodzaju przedsięwzięć brakuje w Pana/Pani opinii? Dlaczego?
- 4 Kto jest głównym adresatem (odbiorcą) edukacji kulturowej w jej obecnym wydaniu?
- a Czy są jakieś grupy, które się pomija w działaniach edukacyjnych, lub grupy, którym powinno się poświęcić więcej uwagi?
- 5 Może jest Pan/Pani w stanie wskazać małopolskie przykłady dobrych praktyk projektów z zakresu edukacji kulturowej?
- a Dlaczego wymienił/wymieniła Pan/Pani akurat te przedsięwzięcia? Co je wyróżnia?

O animatorach/edukatorach

- 6 Kto w Pana/Pani opinii zajmuje się edukacją kulturową w Małopolsce, tzn. kim są animatorzy i gdzie należy ich szukać (w jakich instytucjach)?
- a Co charakteryzuje tę grupę osób? Czy da się wyróżnić jakieś szczególne cechy animatorów (motywacje, specjalne kompetencje itd.)?
- b Czy można wskazać (a jeśli tak, to jakie) deficyty w pracy animatorów/edukatorów kulturowych?
- Jeśli tak, to skąd się one biorą w Pana/Pani opinii?
- c Szkoły, domy kultury, inne instytucje kultury, organizacje pozarządowe. – Jak wygląda edukacja kulturowa prowadzona przez poszczególne typy podmiotów? Czy da się tu dokonać jakiejś generalizacji? Chodzi tu przede wszystkim o specyfikę pracy i kompetencje animatorów¹¹.
- d Jaka jest Pana/Pani ogólna ocena edukacji kulturowej realizowanej w Małopolsce?
- Jakich dostrzega Pan/Pani bariery dla rozwoju edukacji kulturowej?
 - Jakiego rodzaju wsparcie pomogłoby animatorom lepiej realizować ich działania?

Współpraca

- 7 Ostatnie, szersze zagadnienie, o jakie chciałbym zapytać, to kwestia współpracy pomiędzy podmiotami zajmującymi się edukacją kulturową.
- a Czy różne instytucje zajmujące się edukacją kulturową podejmują współpracę? Jak Pan/Pani ocenia aktualną sytuację w tym zakresie?

¹¹ Tu, w zależności od rozmówcy, pytanie może być szerokie (jak obecnie) lub sprofilowane pod konkretny typ podmiotu.

- Jeśli tak, to na czym ona polega?
 - Jeśli nie, to dlaczego tak się dzieje?
- b Jak w Pana/Pani opinii można dążyć do poprawy jakości i częstotliwości nawiązywania współpracy pomiędzy podmiotami angażującymi się w działania z zakresu edukacji kulturowej?

Podsumowanie

- 8 W kontekście całej naszej rozmowy zastanawiam się, jak Pana/Pani zdaniem projekt SYNAPSY może przyczynić się do rozwoju edukacji kulturowej w Małopolsce? Jakiego rodzaju wsparcie mogłoby przyczynić się do przełamywania istniejących problemów w tym obszarze?
- 9 Czy chciałby/chciałaby Pan/Pani dodać do naszej rozmowy coś, co wydaje się Panu/Pani istotne z punktu widzenia poruszanych wątków, a co dotychczas nie padło?

Dziękuję za rozmowę i poświęcony czas.