

MARTA KOSIŃSKA

BADACZKI I EDUKATORKI

O (NIE)REFLEKSYJNYCH TRANSFORMACJACH EDUKACJI KULTUROWEJ

MARTA KOSIŃSKA

Doktor hab., kulturoznawczyni, adiunkt w Instytucie Kulturoznawstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Autorka monografii *Problemy analizy kulturowej* (2017), *Ciało filmu. Medium obecnego w powojennej amerykańskiej awangardzie filmowej* (2012), współautorka monografii *Cultural Theory and History: The Change of Everyday Life* (2014). Współredaktorka książek: *Badania nad mediami w perspektywie kulturoznawczej. Kultura medialnie zapośredniczona* (2010), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?* (2012), *Artysta – kurator – instytucja – odbiorca* (2012), *Zawód: kurator* (2014). Współzałożycielka i badaczka Centrum Praktyk Edukacyjnych przy CK Zamek w Poznaniu. Ambasadorka EPALe, Elektronicznej Platformy na rzecz Ucznia się Dorosłych w Europie.

TRANZYTOLOGIA POLSKA W POLU KULTURY

Niezbywalnym kontekstem dla polskiej edukacji kulturowej jest z pewnością organizacja pola kultury w Polsce po 1989 roku. Pierwsze dwie potransformacyjne dekady stanowiły newralgiczny czas dla polskiej polityki kulturowej. Z jednej strony był to okres budowy społeczeństwa obywatelskiego i strukturyzowania instytucjonalnych oraz prawnych warunków funkcjonowania trzeciego sektora w Polsce. Wiele z powstających wówczas organizacji pozarządowych stało się w niedługim czasie liderami animacji kulturowej, która – zarówno jako praktyka, jak i teoria – wzięła na siebie rolę awangardy niedojrzałego społeczeństwa obywatelskiego. Z drugiej strony przedtransformacyjny, PRL-owski model edukacji kulturalno-oświatowej funkcjonował na przełomie XX i XXI wieku jeszcze całkiem dobrze, konserwując instytucjonalny pejzaż kultury jako dostarczycielki „oferty kulturalnej” dla społeczeństwa w procesie transformacji.

O ile animacja kulturowa oferowała logikę głębokiego zanurzenia w życie lokalnych społeczności, wiedzy na temat ich potrzeb i deficytów, o tyle niekoniernie wiązała pozyskiwanie tej wiedzy z trybem profesjonalizowanych badań czy zestandaryzowanej diagnozy społeczności lokalnych. Wiele spośród preferowanych kompetencji animatora społeczności lokalnych zaliczanych było do rezerwuaru jego cech

osobowościowych, jednostkowych: na przykład umiejętność wczucia się w „ducha” społeczności, intuicja w rozpoznawaniu mocnych stron społeczności, w odkrywaniu obecnych w niej osobowości liderek itd. Niekoniecznie więc kursy czy programy studiów z zakresu animacji kulturowej oferowane w Polsce na przełomie XX i XXI wieku dostarczały słuchaczom wiedzy i kompetencji z zakresu diagnozowania potrzeb społeczności lokalnych. Tymczasem niepoddany gruntownym zmianom po okresie PRL-u model edukacji kulturalno-oświatowej, choć mogłoby się wydawać, że będzie dziedziczył po kulturze socjalistycznej głębokie osadzenie instytucji publicznych w życiu społeczności, niósł ze sobą coś zupełnie przeciwnego – brak lokalnego zakorzenienia instytucji oraz cechę, którą można określić jako „ofertyzm”: tryb produkcji wydarzeń artystycznych i kulturalnych jako oferty dla fantomowej publiczności, bo dla wszystkich (czyli dla nikogo).

Czy zatem po 1989 roku polskie instytucje kultury oraz nowo powstający sektor organizacji pozarządowych nie wpisały się w logikę „intelektualnych sztuczek” polskiej tranzytologii, o których pisał w *Wyjściu awaryjnym...* Rafał Matyja, czyli zaniechały poważnych reform aparatu państwowego i instytucji publicznych, by w zamian za to forsować transformacyjny retusz, który miałyby polegać zaledwie na miękkich procesach liberalizacji i demokratyzacji sektora publicznego – w tym, dodajmy, sektora kultury?¹ Czy brak głębokiej restrukturyzacji pola kultury po 1989 roku nie przesądził o – już ponaddwudziestoletnim – ociążalym dryfowaniu instytucji, w związku z tym, że mgliście wyrażone w nowych statutach hasła demokratyzacji dostępu do kultury i wypełniania misji publicznej nie są w stanie wyznaczać im dłużej kierunku funkcjonowania?

Na czym miałyby polegać ów transformacyjny retusz liberalizacji i demokratyzacji w przypadku sektora kultury? Choćby na wyznaczeniu obszarów pracy animatorów kulturowych. Oto fragment z opisu zajęć organizacja kultury, realizowanych od początku lat dziewięćdziesiątych na kierunku animacja kultury w Instytucie Kultury Polskiej UW:

Animacja kultury może polegać z jednej strony na tworzeniu filmów, przedstawień teatralnych, wystaw czy koncertów, z drugiej strony – na zaangażowaniu w różnego rodzaju instytucje i przedsięwzięcia społeczne, których sens to praca na rzecz społeczności lokalnej (np. praca z dziećmi i z młodzieżą z rodzin patologicznych, z bezrobotnymi, z osobami samotnymi, z niepełnosprawnymi etc.). Może też łączyć te dwie perspektywy².

Fetyszycacja grup marginalizowanych, implicytne operowanie podziałem na większość (norma) i społeczności marginalizowane (w sytuacji, w której w latach dziewięćdziesiątych jedna czwarta Polek i Polaków doświadczała biedy i bezrobocia), skupianie się na grupach etnicznych z zaniedbaniem charakterystyki klasowej, a co za tym idzie także społecznej i ekonomicznej polskiego społeczeństwa, to grzechy, które popełnialiśmy wszyscy uczący w tamtych latach animacji

1 R. Matyja, *Wyjście awaryjne. O zmianie wyobraźni politycznej*, Karakter, Kraków 2018.

2 M. Rodak, P. Rodak, współpr. M. Niemojewski, *Organizacja kultury*, [w:] *Animacja kultury. Doświadczenie i przyzłość*, red. G. Godlewski, I. Kurz, A. Mencwel, M. Wójtowski, Instytut Kultury Polskiej UW, Warszawa 2002, s. 329.

kulturowej. Ja także zaliczam się do tego grona – jako doktorantka w Instytucie Kulturoznawstwa w Poznaniu przez kilka lat wykładałam animację kulturową na kierunku zaoczne kulturoznawstwo. Co jest uderzające w cytowanym opisie programu nauczania w ramach przedmiotu organizacja kultury, to pominięcie w działaniach animacyjnych odbiorców dorosłych, czyli w wieku aktywności zawodowej, tak zwanych pracujących „normalsów”. Jest to grupa, z którą instytucje kultury i organizacje pozarządowe w Polsce mają dziś największy problem. Grupa widmo, prawie niemożliwa do pozyskania – jeśli pozostawać w okowach języka „ofertyzmu” (czy ktokolwiek z nas – działacze kultury – jest tak naprawdę od niego wolny?). W przypadku tych odbiorców u podstaw potencjalnych działań animacyjnych z nimi związanych trudno wskazać jakiś wyjściowy problem, a więc element, od którego (jak byliśmy uczeni i sami nauczyliśmy innych) powinniśmy rozpocząć działanie animacyjne. A jeśli nie ma problemu, niepotrzebna jest animacja: wrażliwość społeczna polskiej animacji kultury alienowała dorosłych od praktyk animacyjnych, a co za tym idzie – także od ich języka oraz od systemu kulturowych uzasadnień stojących za pracą animacyjną. Pracujący dorośli przestali wpisywać się w animacyjną logikę funkcjonowania organizacji pozarządowych (NGO-sów) i instytucji kultury, stali się za to albo idealnym targetem imprez masowych, czyli koncertów i festynów, albo podmiotem neoliberalnego bycia poza instytucją, w życiu: tam, gdzie zarabia się pieniądze.

NIEOBECNI ZAPRACOWANI I WYOBRAŹNIA SOCJOLOGICZNA

Nie dziwi zatem fakt, że większość badań nad stanem edukacji kulturowej w Polsce wykonywanych od 2016 roku w ramach działań diagnostycznych programu Bardzo Młoda Kultura notowało kłopoty instytucji kultury i organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją kulturową z pozyskiwaniem osób dorosłych. W województwie małopolskim dorośli stanowili zaledwie 13,25 procenta uczestników wszystkich wydarzeń w ciągu roku³. W województwie mazowieckim byli oni prawie nieobecni wśród odbiorców działań edukacyjnych (wyjątek stanowią dorośli uczestniczący w wydarzeniach jako rodzice dzieci). W odniesieniu do osób w wieku związanym z aktywnością zawodową badani wskazywali na „chorobę pustych krzesel”⁴. Podobnie było w badaniach prowadzonych na Opolszczyźnie – w wywiadach fokusowych z edukatorami kulturowymi grupa dorosłych była systematycznie pomijana, chyba że byli to rodzice małych dzieci:

Osoby dorosłe w pewnych kontekstach edukacji kulturowej bywają jej wyraźnymi adresatami, ale muszą wówczas spełnić jeden podstawowy warunek w postaci rodzicielstwa. Z przeprowadzonych przez nasz zespół badań wyłania się obraz dorosłego człowieka, który swoje uczestnictwo w kulturze „zawdzięcza” pełnionej przez siebie roli rodzica. I niemal

³ Zob. Ł. Maźnica, D. Sobolak, J. Strycharz, *Edukacja kulturowa w Małopolsce. Raport z badań ukierunkowanych na diagnozę stanu i perspektyw edukacji kulturowej w województwie małopolskim*, Małopolski Instytut Kultury w Krakowie, Kraków 2016.

⁴ Zob. A. Stępień, M. Kocikowski, M. Ochał, *Raport. Edukacja kulturowa w województwie mazowieckim 1*, Kulturalni Edukatorzy, Warszawa 2016; M. Kocikowski, M. Ochał, *Raport. Edukacja kulturowa w województwie mazowieckim 2017. Miasta powiatowe*, Kulturalni Edukatorzy, Warszawa 2017.

wyłącznie w tej roli jest zapraszany do udziału w konkretnych działaniach – warsztatach, przedstawieniach, konkursach, festynach, wyjazdach etc. W niektórych przypadkach ze strony organizatorów tych wydarzeń występuje tak silne oczekiwanie, aby rodzice zaangażowali się we wspólne działania z dziećmi [...], że jeśli tylko opiekunowie nie spełniają w wystarczającym stopniu tych oczekiwań, u pracowników kultury pojawia się frustracja, niezadowolenie i przekonanie, że „rodzice w ogóle nie chcą się angażować”⁵.

Wszystkie raporty powstałe w wyniku programu Bardzo Młoda Kultura wskazują – jako najbardziej prawdopodobną przyczynę tego stanu rzeczy – brak rzetelnie i sensownie wykonywanej diagnozy społeczności lokalnych. Nie chodzi nawet o to, że w odniesieniu do innych grup wiekowych diagnoza ta jest przeprowadzana. Raczej o to, że tak jak w województwie mazowieckim brak diagnozy w ogóle sprawia, że w przekonaniu edukatorów łatwiej jest się skupiać na innych określonych wiekowo grupach docelowych, w szczególności na dzieciach i młodzieży.

W badaniach stanu edukacji kulturowej w Wielkopolsce niektórzy edukatorzy przyznawali wprost, że diagnozowanie społeczności lokalnych to najslabszy punkt ich praktyki zawodowej⁶. Wyjątek stanowili nieliczni przedstawiciele sektora kultury, którzy mieli wcześniejsze doświadczenia zdobyte na przykład w programie Domy Kultury+. Większość badanych nie przeprowadzała jednak do tej pory profesjonalnej diagnozy, kierując się raczej intuicją niż pogłębioną refleksją na temat uwarunkowań społeczno-kulturowych planowanych przez siebie działań. Wskazywali więc na potoczne rozróżnienie na diagnozę intuicyjną, nieformalną, oraz diagnozę formalną. Ta ostatnia traktowana jest ze szczególną niechęcią, kojarzy się bowiem z zakresem kompetencji zarezerwowanych dla uniwersytetów i firm badawczych, a dla pracowników instytucji kultury i organizacji pozarządowych jest obszarem obcym. Często diagnoza formalna jest także traktowana jako wymóg grantowy, warunek, który trzeba spełnić, aby otrzymać dofinansowanie, ale którego nie uznaje się za szczególnie istotny dla prowadzonej działalności edukacyjnej. Tym bardziej nie jest diagnoza traktowana jako działanie dostarczające pogłębionej wiedzy na temat grup odbiorczych. Wśród edukatorów, zwłaszcza w małych ośrodkach, dominuje natomiast przekonanie, że dobrze znają oni swoje społeczności i wiedzą, czego najbardziej im potrzeba. Niepowodzenia w adresowaniu oferty instytucji kultury często tłumaczą niedostatecznymi lub chybionymi działaniami promocyjnymi, a nie brakiem pogłębionej diagnozy.

Najbardziej dotkliwym skutkiem owej niewiary w diagnozę jest słaba wyobraźnia socjologiczna podmiotów instytucjonalnych zajmujących się w Polsce edukacją kulturową. Edukacja kulturowa posługuje się wyobraźnią socjologiczną jako kołem zamachowym dla wszystkich swoich działań; niestety, często jest także rezerwuarem uprzedzeń, fałszywych wyobrażeń, stereotypizacji oraz niechęci społecznych i politycznych. Zaangażowana w mechanizmy społeczno-kulturowej

5 A. Czerner, E. Nieroba, *Diagnoza stanu edukacji kulturowej na Opolszczyźnie. Raport z badań*, BMK, Opole 2016, s. 69.

6 E. Banaszek, K. Chajbos, M. Kosińska, M. Kościańczuk, B. Mateja-Jaworska, M. Rosińska, K. Sikorska, S. Szykowna, J. Walczyk, J. Zimpel, *Edukacja kulturowa w Wielkopolsce. Badania w działaniu 2016*, Centrum Praktyk Edukacyjnych, Poznań 2016, s. 16, <https://cpe.ckzamek.pl/artykuly/3890-edukacja-kulturowa-w-wielkopolsce-badania-w-dziaaan/> (10 marca 2019).

reprodukcji edukacja kulturowa, nieurefleksyjniająca swojej wyobraźni socjologicznej, reprodukuje społeczeństwo, które chciałaby zmieniać. Operuje w ślepych polu, bez szans na realny kontakt kulturowy i przebudowę relacji społecznych.

Oczywiście profesjonalizacja i formalizacja diagnozy społeczności lokalnych mogą w konsekwencji pogłębiać relację klientyzmu pomiędzy instytucjami a grupami odbiorczymi. Pozwoliłyby jednak wydostać się poza nieudolny „ofertryzm” tych instytucji. Ich sprawne funkcjonowanie w tym kontekście oznaczałoby trafne adresowanie działań edukacyjnych do szerokich grup odbiorczych i dobre operowanie w neoliberalnym modelu kultury. Pojawia się jednak pytanie, czy taki jest cel edukacji kulturowej w Polsce. I co oznacza pojawienie się w instytucjonalnym polu kultury komponentu wiedzy eksperckiej? Co się dzieje, kiedy w to pole wkracza uniwersytet z jego praktyką urefleksyjniania wyobraźni socjologicznej instytucji kultury?

EDUKACJA KULTUROWA I WIEDZA

W raportach, w których próbowano oddać jakościowo stan życia kulturalnego w Polsce, wielokrotnie podkreślano, że badania frekwencji w wydarzeniach kulturalnych realizowane przez GUS oraz CBOS nie dają wglądu w realne uczestnictwo dorosłych ani w wydarzeniach kulturalnych, ani w działaniach z zakresu edukacji kulturowej. GUS dostarcza jedynie ogólnych danych frekwencyjnych, bez różnicowania ich ze względu na wiek, płeć, status materialny czy kapitał społeczny. Dane statystyczne opracowywane przez Główny Urząd Statystyczny prezentują spojrzenie na kulturę przez pryzmat hipostazowanych, oddzielonych od siebie momentów produkcji i organizacji kultury oraz jej odbioru, kładąc nacisk na pierwszy z wymienionych aspektów⁷. Można, co prawda, próbować doszukiwać się interesujących poszlak na temat praktykowania kultury w Polsce na podstawie chociażby analizy statystycznej wydarzeń przygotowanych przez instytucje kultury. Dla przykładu, wśród imprez organizowanych przez centra kultury, domy kultury, ośrodki kultury, kluby i świetlice w Polsce w 2016 roku formy zwyczajowo przypisywane do edukacji kulturowej stanowiły: warsztaty – 15,4 procenta wszystkich zorganizowanych wydarzeń i „prelekcje, spotkania, wykłady” – 15,1 procenta. W tych pierwszych wzięło udział 2,8 procenta wszystkich uczestników wydarzeń zorganizowanych przez te instytucje, w tych drugich – 5,6 procenta⁸. Widać tu wyraźną dysproporcję pomiędzy „produkcją” warsztatów i wykładów a skalą ich odbioru. Nasuwa się więc prosty wniosek dotyczący uczestnictwa Polaków w tych wydarzeniach: ludzie na nie nie chodzą. Nie wiemy jednak, po pierwsze: dlaczego nie chodzą, po drugie: kto dokładnie nie chodzi (czy dorośli, czy młodzież, a może dzieci?), i po trzecie: czy wydarzenia te są w związku z tym przeinwestowane. Oczywiście wikłanie się w rozważania tego rodzaju prowadzi na manowce kulturoznawczych dychotomizacji: uczestnictwo/brak

⁷ Zob. *Statystyka kultury. Zeszyt metodologiczny*, Urząd Statystyczny w Krakowie, Kraków 2017.

⁸ *Kultura w 2016 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Główny Urząd Statystyczny w Krakowie, s. 143, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/kultura-w-2016-roku,2,14.html> (10 marca 2019). Zob. także *Kultura w 2017 roku*, Główny Urząd Statystyczny, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2018.

uczestnictwa, aktywny/bierny, wysoki/niski itd. Uczestnictwo w kulturze jest tu rozumiane właśnie jako „chodzenie do” – dokładnie jak w komunikacie z badań CBOS: *Aktywności i doświadczenia Polaków w 2017 roku*, gdzie wciąż możemy odnaleźć choćby takie fragmenty:

W roku 2017 skala uczestnictwa Polaków w kulturze była nieco większa niż rok wcześniej. Blisko połowa badanych (49%, o 2 punkty procentowe więcej niż w 2016) była w zeszłym roku w kinie, z czego niemal dwie piąte (38%) – więcej niż raz. W porównaniu do roku 2016 także nieco więcej osób było na koncercie (41%, wzrost o 2 punkty), na wystawie (33%, wzrost o 2 punkty), w muzeum lub galerii (33%, wzrost o 2 punkty) oraz w teatrze (22%, wzrost o 3 punkty)⁹.

Uwaga o niskiej przydatności badań statystycznych w konstruowaniu obrazu polskiej edukacji kulturowej została swego czasu dobitnie wyrażona w raporcie „*Kultura pod chmurnym niebem*”. *Dynamiczna diagnoza stanu kultury województwa warmińsko-mazurskiego*, gdzie w odpowiedzi na ten problem rekomendowano stworzenie i wdrożenie narzędzia diagnostycznego z uspojnionym kwestionariuszem pytań, za pomocą którego można byłoby badać frekwencje wraz z charakterystykami socjodemograficznymi uczestników wydarzeń (rekomendacje dotyczące takiego narzędzia można znaleźć w tym raporcie)¹⁰. Hipostaza dwóch „momentów” kultury jednak pozostaje: kulturę się produkuje, a następnie konsumuje, chodzi tylko o to, żebyśmy mieli większą pewność, kto się ukrywa po dwóch stronach tej kulturowej barykady.

Można powiedzieć, że rozpoczęcie w 2016 roku programu Bardzo Młoda Kultura w sposób radykalny zmieniło obraz badań edukacji kulturowej w Polsce. Dzięki niemu rozpoczęły się w miarę systematyczne badania stanu edukacji kulturowej, a do działań z tego zakresu weszła *explicite* artykułowana potrzeba przeprowadzania diagnozy społeczności lokalnych. Nie oznacza to oczywiście, że owo uznanie wagi badań nie otworzyło kolejnej puszkii Pandory, zwłaszcza w zakresie uzyskanych w badaniach wniosków¹¹.

Jednym z ważniejszych celów programu Bardzo Młoda Kultura jest identyfikowanie potencjałów i potrzeb społeczności lokalnych w kontekście edukacji kulturowej¹². Cel ten ma być realizowany za pomocą działań diagnostycznych

⁹ *Aktywności i doświadczenia Polaków w 2017 roku. Komunikat z Badań*, CBOS, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2018.

¹⁰ B. Fatyga, M. Dudkiewicz, R. Michalski, P. Tomanek, „*Kultura pod chmurnym niebem*”. *Dynamiczna diagnoza stanu kultury województwa warmińsko-mazurskiego*, Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych w Olsztynie, Olsztyn 2014.

¹¹ Oczywiście już finansowany przez Narodowe Centrum Kultury program Dom Kultury+ w znaczący sposób przyczynił się do promowania i utrwalania większej świadomości instytucji kultury w kontekście ich funkcjonowania w otoczeniu społecznym – funkcjonowania poprzedzonego diagnozą oraz zawiązywaniem relacji i współpracy z najbliższymi usytuowanymi podmiotami: „W dłuższej perspektywie szczególnie istotne wydaje się skłonienie ośrodków kultury do urefleksyjnienia ich roli w społeczności lokalnej, zachęcenia do większej otwartości czy do podejmowania kolejnych (nawet jeśli niekoniecznie skutecznych) prób zawiązywania partnerstw ze szkołami i innymi instytucjami”, zob. *Raport końcowy. Badanie ewaluacyjne PN. Opracowanie metodologii oraz przeprowadzenie badań ewaluacyjnych II i III edycji programu Dom Kultury+*: Dom Kultury+. Edukacja artystyczna (2012) oraz *Dom Kultury+. Inicjatywy Lokalne* (2013), Public Profits, Poznań 2014, s. 75.

¹² Jest – ponieważ program został ogłoszony przez Narodowe Centrum Kultury na kolejne trzy lata: 2019–2022.

rozpoznających lokalne potencjały i bariery. Badania pojawiają się w tym programie dwukrotnie: na początku w formie diagnozy oraz na końcu w formie ewaluacji¹³. Wylonieni w konkursie zorganizowanym przez Narodowe Centrum Kultury operatorzy działający w 16 województwach w Polsce realizowali wymóg badań diagnostycznych na dwa sposoby. Albo zlecali je na zewnątrz, najczęściej najbliższemu ośrodkowi uniwersyteckiemu, albo – jak Centrum Praktyk Edukacyjnych (CK Zamek) z Poznania (zespół, do którego sama należe) – przyjęli logikę badań w działaniu, w których badacze i realizatorzy programu to te same osoby, a samo badanie realizowane jest jako proces kołowy (diagnoza – działanie – autoewaluacja – ewaluacja – refleksja – działanie), uruchamiając tym samym strukturę refleksyjną i samouczącą się. Ewaluacja nie jest tu odrębnym momentem projektu, ale domknięciem starego i zarazem otwarciem nowego cyklu działania. W jednym z raportów diagnostycznych pisaliśmy: „W związku z faktem, że badania prowadzone były w trybie zaangażowanych badań w działaniu, rekomendacje, które udało się nam wypracować [...] pochodzą zarówno z badań, jak i z działań. W zasadzie oddzielanie od siebie tych dwóch trybów wydaje się w kontekście przyjętej metodologii sztuczne i niepotrzebne”¹⁴. Jednak znaczenie takiego działania polega przede wszystkim na sposobie rozumienia edukacji kulturowej jako edukacji krytycznej.

EDUKACJA KULTUROWA JAKO PRAKTYKA KRYTYCZNA

Edukacja kulturowa jest krytyczną praktyką kulturową z kilku względów. Po pierwsze, jest praktyką krytyczną w rozumieniu podstawowym – kiedy patrzymy na nią w kontekście uczestnictwa w kulturze. Coraz bardziej powszechne w Polsce staje się wiązanie sposobu rozumienia edukacji kulturowej z relacyjnym ujęciem uczestnictwa w kulturze. Powiązanie to odnajdujemy już w opisie priorytetów konkursów prowadzonych przez MKiDN. Ma się w nich realizować

projekty uwzględniające kulturowy potencjał grupy, w której pracuje animator, służące jej wzmocnieniu lub wydobyciu, poprzez: inicjowanie nowych, pożądaných relacji między wszystkimi uczestnikami, nawiązywanie relacji z innymi grupami i instytucjami, umożliwianie podejmowania nowych działań, umożliwianie suwerennego podejmowania decyzji oraz wypracowanie, jeśli jest taka potrzeba, modelu zmiany kulturowej. Projekty, których celem jest przygotowanie do bardziej aktywnego, świadomego, często też krytycznego uczestnictwa w kulturze, dostarczając narzędzi do: samodzielnego, krytycznego, pogłębionego rozumienia sensów poszczególnych wytworów kulturowych, sprawczego działania w sieci społeczno-kulturowych relacji¹⁵.

¹³ Zob. *Raport z realizacji programu Bardzo Młoda Kultura 2016*, Narodowe Centrum Kultury, s. 12, <https://www.nck.pl/dotacje-i-stypendia/dotacje/programy-dotacyjne-nck/bardzo-mloda-kultura/raporty/raport-z-realizacji-programu-bardzo-mloda-kultura-w-roku-2016> (10 marca 2019).

¹⁴ E. Banaszek, K. Chajbos, M. Kosińska, M. Kościńczuk, B. Mateja-Jaworska, M. Rosińska, K. Sikorska, S. Szykowna, J. Walczyk, J. Zimpel, *Edukacja kulturowa w Wielkopolsce...*, dz. cyt., s. 16.

¹⁵ Zob. *Opis dziedzin, w których przyznawane są stypendia Ministra KiDN w Konkursie o stypendia twórcze oraz stypendia z zakresu upowszechniania kultury na rok 2019/II. Załącznik nr 3*, http://bip.mkidn.gov.pl/media/docs/ogloszenia/2019/20190315_6_Zalacznik_nr_3_do_regulaminu_Opis_dziedzin_2019_II.pdf?fbclid=IwAR1WnMG493FEON-KJ8jpYy4CO9g0H7bNgqDRfIQIN0xtJpQ5fle9bK6laQxo (10 marca 2019).

Powiązanie edukacji kulturowej z relacyjnym sposobem rozumienia uczestnictwa w kulturze pojawiło się już zresztą w poradniku metodycznym opublikowanym przez Centrum Praktyk Edukacyjnych w roku 2014. Zawierał on, między innymi, cztery rozdziały poświęcone „słowom w użyciu”, znalazły się tam: definicja uczestnictwa w kulturze (opracowana przez Marka Krajewskiego), definicja animacji kulturowej (opracowana przez Agatę Skórzyńską), definicja edukacji kulturowej (opracowana przez mnie) oraz definicja edukacji artystycznej (opracowana przez Karolinę Sikorską)¹⁶. Ów najbardziej podstawowy sens edukacji kulturowej jako praktyki krytycznej wynika z przyjętego w tamtej publikacji sposobu rozumienia uczestnictwa w kulturze. Uznając, że wszystkie jednostki i grupy w jakiś sposób uczestniczą w kulturze, po prostu wiodąc swoje życie, edukacyjna i animacyjna praktyka kulturowa powinna wiedzieć, które formy uczestnictwa chce wspierać, a których nie chce. Wynika stąd postulat wyobrażonej formy współżycia społecznego, do którego nasze działania powinny zmierzać:

naszemu myśleniu o uczestnictwie w kulturze powinna towarzyszyć refleksja nad tym, jaki typ uspołecznienia, jaki model relacji między jednostkami, jakie reguły społecznego współżycia chcemy za pośrednictwem kształtowania tego procesu osiągnąć? Jakie społeczeństwo chcemy budować, wspierając tego rodzaju procesy? To dopiero wskazanie pewnego pożądanego modelu bycia razem powinno być punktem wyjścia dla określenia, jakie formy uczestnictwa w kulturze powinniśmy wspierać¹⁷.

W powyższym kontekście edukacja kulturowa nie tylko (jak podkreślał Raymond Williams) jest głęboko wpisana w dynamikę zmiany społecznej i stanowi formę uspołecznienia, ale – jak rozumowanie Williama doprowadził krok dalej Henry Giroux – sama stanowi formę zmiany społecznej¹⁸. Edukacja kulturowa rekonstruuje oraz wykorzystuje obecną w polu teorii krytycznej (myślaną w duchu szkoły frankfurckiej) dialektykę pomiędzy teorią i praktyką. Rozum emancypacyjny zawiera bowiem zarówno moment krytyczny, jak i transformacyjny – podobnie więc jak w ujęciu Maxa Horkheimera myślenie i działanie są tu związane ze sobą w sposób nierozzerwalny¹⁹.

Tych kilka tez wyłożonych przez Krajewskiego w jego *Uczestnictwie w kulturze* na temat tego, że nie każdą formę uczestnictwa powinniśmy wspierać i że musimy wpierw wskazać pożądaną przez nas model relacji społecznych, otwiera ciąg trudnych pytań. Kto winien wspierać różne (pożądane) formy uczestnictwa

16 Zob. M. Krajewski, *Uczestnictwo w kulturze*, [w:] *Edukacja kulturowa. Poręcznik*, red. R. Koschany, A. Skórzyńska, Centrum Praktyk Edukacyjnych, Poznań 2014; A. Skórzyńska, *Animacja kulturowa*, tamże; M. Kosińska, *Edukacja kulturowa*, tamże; K. Sikorska, *Edukacja artystyczna*, tamże.

17 M. Krajewski, *Uczestnictwo w kulturze*, dz. cyt., s. 157–158.

18 R. Williams, *Adult Education and Social Change: Lectures and Reminiscences in Honour of Tony McLean*, WEA, Southern District 1983; H.A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*, Westview Press, Oxford 1997; zob. także M. Kosińska, *Polityka edukacji – krytyka kultury. W stronę performatywnej pedagogii krytycznej*, [w:] *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, red. M. Kosińska, K. Sikorska, A. Skórzyńska, Wydawnictwo Galerii Miejskiej Arsenál, Poznań 2012.

19 Zob. M. Kosińska, *Polityka edukacji – krytyka kultury...*, dz. cyt. Zob. także M. Horkheimer, *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna*, tłum. J. Łoziński, „Colloquia Communia” 2/1983.

w kulturze? Do kogo należy określenie, i na jakich podstawach, które z tych form są pożądane, a które nie? Na podstawie jakiej wiedzy i jakich przesłanek możemy waloryzować formy uczestnictwa jako lepsze lub gorsze? W jaki sposób odpowiadać na te pytania na gruncie realiów budowania społecznych (miejskich, samorządowych, ogólnopolskich) programów edukacji kulturowej, a w jaki na gruncie codziennych działań instytucji kultury i organizacji pozarządowych?

Wszystkie te dylematy konsekwentnie prowadzą nas na grunt krytycznej pedagogiki, gdzie relacja pomiędzy teorią a praktyką wciąż stanowi element podstawowej refleksji filozoficznej, ciągłego namysłu. Edukacja kulturowa współdzieli z pedagogiką krytyczną podejście analityczne, w którym analiza kultury skupia się na materialnych warunkach jej wytwarzania i odnosi te warunki do rekonstruowanych stosunków władzy. Dopiero taka forma diagnozy w krytycznej pedagogice dostarcza materiału pozwalającego odpowiedzieć na pytanie, jak i co jest możliwe. Podobnie jak mitolog Rolanda Barthes'a, krytyczny pedagog zajmuje się odkrywaniem – lub jak powie Alpesh Maisuria – demystyfikacją form współczesnego neoliberalizmu i jego edukacji, czy też lepiej – edukacji do niego²⁰. A więc edukacji neoliberalnej rozumianej jako forma reprodukcji porządku hegemonicznego²¹, jako mechanizmu wzmacniania wyborów konsumenckich²² czy regulatora społecznej produkcji stosunków pracy²³.

Nie bez przyczyny w opracowanym przeze mnie pojęciu edukacji kulturowej chodziło przede wszystkim właśnie o zachowanie tej dialektyki – wtedy dokładnie wyrażonej jako relacja pomiędzy formami interpretacji kulturowej a krytyczną praktyką kulturową prowadzącą do praktyki rozumiejącej²⁴. Chodziło oczywiście także o coś więcej, o kilka ściśle teoretycznych wyborów kulturoznawczych, na przykład o to, aby z pola edukacji kulturowej nie usuwać form interpretacji, rozumienia, myślowego odbioru, charakterystycznych dla mentalistycznych koncepcji kultury i opartych na nich koncepcjach edukacji kulturalnej. Decyzja ta miała dużą wagę w kontekście odpowiedzialności za podejmowane teoretyczne wybory na gruncie edukacji kulturowej. Można było bowiem zasadnie wówczas zapytać, czy wprowadzenie pojęcia edukacji kulturowej zamiast edukacji kulturalnej nie wiązało się z intencją usunięcia i zdezwauowania systemu myślenia i praktyk, na których opierała się ta druga. Pytał o to na przykład Piotr Knaś w tekście *Animacja i edukacja kulturowa. Czy kulturowość wypiera kulturalność?*²⁵, zdecydowanie stawiając na traktowanie obu kategorii jako continuum tego samego, a nie

20 A. Maisuria, *Class Consciousness and Education in Sweden. A Marxist Analysis for Revolutionary Strategy in a Social Democracy*, Routledge, New York – London 2018.

21 A. Liasidou, *Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class*, „Journal for Critical Education Policy Studies” 1(10)/2012.

22 S. Themelis, *Learning, unlearning, relearning with the movements: a study of the reek education movement and its prefigurative potential*, „Postcolonial Directions in Education” 1(6)/2017.

23 G. Rikowski, *Education and the politics of human resistance*, „Information for Social Change” 23/2006.

24 M. Kosińska, *Edukacja kulturowa*, dz. cyt.

25 P. Knaś, *Animacja i edukacja kulturowa. Czy kulturowość wypiera kulturalność?*, Centrum Praktyk Edukacyjnych w Poznaniu, 2014, <http://cpe.poznan.pl/wp-content/uploads/2014/10/Piotr-Kna%C5%9B-ANIMACJA-I-EDUKACJA-KULTUROWA.-CZY-KULTUROWO%C5%9A%C4%86-WYPIERA-KULTURALNO%C5%9A%C4%86.pdf> (10 marca 2019).

oddzielenie od siebie obu pól. Jednak zasadnicze pytanie Knasia dotyczyło momentu przekształcania teorii w praktykę, teorii określonej przez niego jako wyrafinowana i warunków jej upracticzniania, „kiedy słuszne i istotne tezy niejako zderzają się ze «światem maluczkich» – w naszej konkretnie sytuacji z prekariatem organizacji pozarządowych, politycznie sterowanych lokalnych instytucji kultury, ze spauperyzowanymi pracownikami kultury”²⁶.

No właśnie, co się dzieje, kiedy te tezy zderzają się z tym światem? Czy pomiędzy „gwiazdorskimi”, eksperckimi tezami a światem praktyk animacyjno-kulturowych, jak pisał Knaś, rzeczywiście rozpościera się ziemia niczyja?

ZIEMIA NICZYJA

Diagnozy pochodzące z terenu edukacji kulturowej nie przynoszą materiału łatwo przekładalnego na programy praktyki pozytywnej. Ukazują bowiem pole edukacji kulturowej jako nieautonomiczne, silnie sprzężone z logiką ogólnopolskiej i lokalnej polityki. Badania prowadzone w ostatnich latach ujawniły rażącą nieadekwatność inicjatyw związanych z edukacją kulturową wobec rzeczywistości społecznej. Jedną z przyczyn tej nieadekwatności jest brak wymiany intelektualnej pomiędzy urzędnikami, NGO-sami, instytucjami kultury a placówkami oświatowymi. Wielu edukatorów działających w Wielkopolsce wskazywało na wynikające z tendencji rozwojowych poszczególnych samorządów i gmin naciśki na finansowanie wydarzeń eventowych przyciągających dużą publiczność zamiast działań lokalnych i pogłębionych. Lokalne społeczności „wtłoczone” w taką odgórną politykę realizują, jak pisała swojego czasu Barbara Fatyga, „model społeczności wiecznego początku”²⁷. Ze względu na warunki życia pojawia się rozdarcie pomiędzy wizją świata narzucaną przez centrum, pouczające, że świat lokalny w dawnym kształcie już się kończy, a własnym przekonaniem społeczności, że „przecież jakoś się tu jednak żyje”. W konsekwencji następuje powierzchowne przyswajanie elementów „nowej, upłynnionej rzeczywistości”, coraz trudniejsze do pogodzenia z lokalnymi zasobami kulturowymi i uruchamiające mechanizm sięgania do „obcych zasobów symbolicznych”. Nie jest to jednak tak prosty mechanizm, jak mogłoby się na pierwszy rzut oka wydawać.

Wskazywane przez Fatygę konsekwencje procesów zachodzących w społecznościach wiecznego początku: drenaż miejscowych elit przez centrum, wielość problemów społecznych, nieustanna walka „o miejscową pulę korzyści”, słaba integracja społeczna, bezradność wobec problemów, skoncentrowanie na „ochronie swojej egzystencji”, tryb „społeczności podszytej lękami” oraz status miejscowych działaczy kulturowych jako „lokalnych cudotwórców” z postawą „okresowego lub permanentnego fatalizmu” dobrze jednak korelują z ich poczuciem dojmującej peryferyjności. Wiele spośród 16 regionów Polski, od 2016 roku badanych w ramach Bardzo Młodej Kultury, to rzeczywiście ziemia niczyja w tym znaczeniu, że dla ich animatorów i edukatorów podstawowe jest doświadczenie

²⁶ Tamże, s. 2.

²⁷ B. Fatyga, M. Dudkiewicz, R. Michalski, P. Tomanek, „Kultura pod chmurnym niebem”..., dz. cyt.

drugorzędności oraz tego, że do ich społeczności nie pasują działania innowacyjne, przychodzące z centrum, progresywne, a także że lepiej sprawdzają się pikniki, festyny i gminne koncerty.

Jeszcze gorzej rysuje się sytuacja tych społeczności, jeśli spojrzymy na nie z perspektywy współpracy instytucji kultury z samorządem. W tym kontekście pojawia się problem nierówności stron – to jednostki samorządu terytorialnego są dysponentami środków i to one decydują, jakie zadania zlecą organizacjom pozarządowym i jak będą one finansowane. Często wolą współpracować z biznesem, mediami czy Kościołami. W przypadku konkursów dotacyjnych widoczna jest ich niska konkurencyjność: wspiera się wybrane organizacje, rozpisuje konkursy tak, by to one je wygrały, i uzależnia organizacje od stanu finansów oraz postaw gminy. W końcu można zauważyć realizowanie zasady odwróconej pomocniczości, kiedy jednostki samorządu terytorialnego wspierają organizacje w realizacji zadania publicznego, ale nie powierzają im wykonania zobowiązania w całości, co zmusza organizacje pozarządowe do poszukiwania środków po to, by dofinansować realizację zadań publicznych²⁸. Osobną sprawą jest to, w ilu gminach w Polsce rzeczywiście uważa się, że jakiegokolwiek działania z zakresu edukacji kulturowej mogą być traktowane zgodnie z logiką zasady pomocniczości, a kultura jest sprawą na tyle poważną, że może rozwiązywać problemy społeczne.

Po raz kolejny można próbować spojrzeć na stan pola polskiej edukacji kulturowej jako na symptom głębszych procesów potransformacyjnych. Bo czy to zamiłowanie lokalnych (i ogólnopolskich) władz do festiwali, festynów, jarmarków nie jest objawem stopienia się w jedno narodu politycznego i kulturowego?²⁹ Czy formy świętowania wspólnoty narodowej (przy jednoczesnym rozmywaniu wspólnoty opartej na relacjach społecznych) nie stają się pustym ornamentem, niezdołnym już ozdobić całej tkaniny? Edukacja kulturowa wraz z jej sytuacjami edukacyjnymi i stojącymi za nimi scenariuszami, skryptami kulturowymi, uzasadnieniami sytuuje się w samym centrum tej wypaczonej reprodukcji społeczno-kulturowej, która zablokowała się pomiędzy tradycją kultury większości a nurtem osłabiania tożsamości³⁰.

KIM JESTEŚ, BADACZKO?

Samo diagnozowanie stanu pola edukacji kulturowej nie jest w stanie ani tego pola zautonomizować, ani rozwiązać jego najistotniejszych problemów. Także tryb badań w działaniu, polegający na ciągłym przechodzeniu od terenu do szerszych kontekstów wiedzy, od ludzi i bycia z ludźmi do akademii – choć jest trybem niezwykle wymagającym i być może nawet szczególnie wrażliwym społecznie – nie tylko nie rozwiązuje problemów, ale często je pogłębia. Pracujemy jako wnikliwe badaczki, krytycznie rekonstruujące specyfikę pola; jednocześnie jesteśmy edukatorkami i trenerkami – uczymy metod; pełnimy funkcję ewaluatorek działań kulturowych

28 M. Dudkiewicz, G. Makowski, *Współpraca między organizacjami pozarządowymi i administracją samorządową. Problemy, wyzwania i rekomendacje*, Biblioteka Pożytku Publicznego, Warszawa 2011.

29 Zob. R. Matyja, *Wyjście awaryjne...*, dz. cyt.

30 Tamże.

w terenie; towarzyszymy działaniom edukacyjnym, często wchodząc w rolę tutek i facylitatorek; a niekiedy po prostu jesteśmy odgromnikiem frustracji kulturowych prekariuszy, którzy szukają ujścia dla swojego poczucia niemocy. Rozwiązujemy konflikty, mediujemy, siecujemy i wspieramy. Pełno nas wszędzie.

Czasem bardzo sprawnie włączamy się w wypaczoną reprodukcję społeczną, kiedy wraz z edukatorkami wspieramy funkcjonowanie systemu edukacji w Polsce. A niekiedy cieszymy się, że udało się w końcu przegłosować na posiedzeniu rady miasta samorządowy program edukacji kulturowej, przy którym znowu będziemy miały dużo pracy, ale być może uda się w końcu wprowadzić dzięki niemu jakieś zmiany systemowe. Bardzo daleko tym działaniom do „wyrafinowanej teorii”, o której pisał Knaś. Daleko nam także do pełnego poczucia politycznej sprawczości, jest wprost odwrotnie – podążanie za nurtem wydarzeń, za potrzebami edukatorek i edukatorów daje poczucie amatorszczyzny i nieustannego robienia rzeczy po raz pierwszy. Od teorii do praktyki – wszystko zlewa się w wartki nurt pracy zespołowej, ponieważ żadnej z wymienionych rzeczy nie dałoby się zrobić w pojedynkę.

Często jednak w tej pracy u podstaw dochodzi do wspierania najsłabszych ogniw systemu edukacji bez zmiany jego zasadniczej logiki. Pogłębianie kompetencji edukatorek kulturowych w instytucjach kultury, organizacjach pozarządowych, świetlicach, klubach oraz szkołach jest zwiększaniem ich kapitału w polu coraz większych braków możliwości jego kapitalizacji (tak politycznej, jak ekonomicznej). Podczas ostatniej edycji międzynarodowej Conference Critical Education w Londynie padło wezwanie: „Edukatorki i edukatorzy kulturowi powinni pracować w szkołach!”, któremu towarzyszyło stwierdzenie, że „najlepszą formą rewolucji systemowej jest odmowa pracy w neoliberalnym systemie edukacji”³¹. Jak takie słowa, wypowiedziane przez uprzywilejowanych pracowników zachodnich uniwersytetów, brzmią w realiach polskiej szkoły, w której kobiety edukatorki, nauczycielki, musiałyby zrezygnować ze swojej nisko opłacanej pracy?

Czasami wydaje się, że jedynym wyjściem z sytuacji może być wypracowywanie innowacji w polu edukacji kulturowej. Jeśli system działa źle, powinniśmy wymyślić go od nowa. Albo znacząco odmienić. Wpisujemy się więc w logikę teleologii samopowielającego się mocą naukowych innowacji systemu, zamiast rewolucji, dokonując jego drobnych korekt. Być może ta logika przez pewien czas będzie wydawała się nieunikniona, zwłaszcza wobec uznania, że innowacje w obszarze edukacji kulturowej, jak do tej pory, nie były wytwarzane ani przez instytucje kultury, ani przez działające w tym obszarze organizacje pozarządowe. W obowiązującym od 2014 roku unijnym priorytecie programu Erasmus+ Edukacja dorosłych, zarówno w Akcji 1, jak i w Akcji 2 „Partnerstwa strategiczne na rzecz innowacji” oraz „Partnerstwa strategiczne na rzecz wymiany dobrych praktyk”, instytucje kultury oraz organizacje pozarządowe zajmujące się edukacją kulturową dorosłych stanowiły wyraźną mniejszość wśród podmiotów starających się o dofinansowanie ze środków unijnych. Stanowią one także znaczącą mniejszość

³¹ Konferencja odbyła się 25–28 lipca 2018 roku w Londynie, w University of East London.

wśród podmiotów realizujących projekty finansowane w ramach programu Erasmus+. I choć reprezentacja instytucji kultury i organizacji pozarządowych prowadzących edukację kulturową dorosłych w unijnych konkursach wzrastała, to analiza wniosków konkursowych przynosi zadziwiające konkluzje. W samym programie „Partnerstwa strategiczne na rzecz innowacji” od 2016 do 2018 roku na 181 złożonych wniosków i 85 realizowanych wzięła udział jedna instytucja kultury, która nie otrzymała dofinansowania, i 20 organizacji pozarządowych, z których pięć realizowało swoje projekty. Pozostałe podmioty ubiegające się o środki w konkursach Akcji 1 i 2 to organizacje pozarządowe zajmujące się wspieraniem osób i rodzin osób z niepełnosprawnościami, uniwersytety ludowe, uniwersytety trzeciego wieku, powiatowe ośrodki pracy, pozarządowe organizacje edukacyjne (fundacje i stowarzyszenia), fundacje wspierania rozwoju, fundacje inicjatyw lokalnych, towarzystwa wspierania przedsiębiorczości, centra kształcenia zawodowego, stowarzyszenia trenerów, ochotnicze hufce pracy, organizacje zajmujące się rozwojem osobistym, organizacje sportowe, szkoły, przedszkola, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki wychowawcze, centra biznesu, centra kształcenia ustawicznego, NGO-sy promujące wartości ekologiczne i zdrowy tryb życia. Warto także zauważyć, że w latach 2016–2018 projekty realizowane przez instytucje kultury całościowo w Akcji 1 i 2 to działania podejmowane wcale nie przez największych graczy w polu instytucji kultury w Polsce. Innowacyjność jest kreowana często w mniejszych ośrodkach, w niewielkich instytucjach – w szczególności tych, które funkcjonują bardzo blisko otoczenia społecznego³².

Splot uniwersytetu i instytucji kultury w tym obszarze już sam w sobie wydaje się znaczącą innowacją. I polem wytężonej pracy. O jeszcze nieprzesądzonym wyniku.

BIBLIOGRAFIA

Banaszek, Ewelina, Katarzyna Chajbos, Marta Kosińska, Marcela Kościńczuk, Bogumiła Mateja-Jaworska, Monika Rosińska, Karolina Sikorska, Sylwia Szykowna, Jakub Walczyk, Jadwiga Zimpel. *Edukacja kulturowa w Wielkopolsce. Badania w działaniu*. Poznań: Centrum Praktyk Edukacyjnych, 2016. <https://cpe.ckzamek.pl/artykuly/3890-edukacja-kulturowa-w-wielkopolsce-badania-w-dziaan/>.

Chrysochou, Polina. „Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class”. *Journal for Critical Education Policy Studies* 10, 1 (2012).

Czerner, Anna, Elżbieta Nieroba. *Diagnoza stanu edukacji kulturowej na Opolszczyźnie. Raport z badań*. Opole: BMK, 2016.

Dudkiewicz, Magdalena, Grzegorz Makowski. *Współpraca między organizacjami pozarządowymi i administracją samorządową. Problemy, wyzwania i rekomendacje*. Warszawa: Biblioteka Pożytku Publicznego, 2011.

Fatyga, Barbara, Magdalena Dudkiewicz, Ryszard Michalski, Paweł Tomanek. *„Kultura pod chmurnym niebem”. Dynamiczna diagnoza stanu kultury województwa warmińsko-mazurskiego*. Olsztyn: Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych w Olsztynie, 2014.

32 Zob. przypadki Poleskiego Ośrodka Sztuki z Łodzi czy Miejskiej Biblioteki Publicznej w Żorach: M. Kosińska, *Wyobraźnia instytucji. O projektowaniu działań edukacyjnych dla dorosłych*, EPALE: Elektroniczna Platforma na rzecz Ucznienia się Dorosłych w Europie, 29 marca 2018, <https://ec.europa.eu/epale/pl/blog/wyobraznia-instytucji-o-projektowaniu-dzialan-edukacyjnych-dla-doroslych> (12 marca 2019).

- Giroux, Henry A. *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*. Oxford: Westview Press, 1997.
- Knaś, Piotr. „Animacja i edukacja kulturowa. Czy kulturowość wypiera kulturalność?”. Centrum Praktyk Edukacyjnych w Poznaniu. 2014. <http://cpe.poznan.pl/wp-content/uploads/2014/10/Piotr-Kna%C5%9B-ANIMACJA-I-EDUKACJA-KULTUROWA.-CZY-KULTUROWO%C5%9A%C4%86-WYPIERA-KULTURALNO%C5%9A%C4%86.pdf>.
- Kocikowski, Michał, Magdalena Ochał. *Raport. Edukacja kulturowa w województwie mazowieckim 2017. Miasta powiatowe*. Warszawa: Kulturalni Edukatorzy, 2017.
- Koschany, Rafał, Agata Skórzyńska, red., *Edukacja kulturowa. Poręcznik*. Poznań: Centrum Praktyk Edukacyjnych, 2014.
- Kosińska, Marta. „Polityka edukacji – krytyka kultury. W stronę performatywnej pedagogii krytycznej”. W: *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?*, red. Marta Kosińska, Karolina Sikorska, Agata Skórzyńska. Poznań: Wydawnictwo Galerii Miejskiej Arsenał, 2012.
- Krajewski, Marek. „Uczestnictwo w kulturze”. W: *Edukacja kulturowa. Poręcznik*, red. Rafał Koschany, Agata Skórzyńska. Poznań: Centrum Praktyk Edukacyjnych, 2014.
- Maisuria, Alpesh. *Class Consciousness and Education in Sweden. A Marxist Analysis for Revolutionary Strategy in a Social Democracy*. New York: Routledge, 2018.
- Matyja, Rafał. *Wyjście awaryjne. O zmianie wyobraźni politycznej*. Kraków: Karakter, 2018.
- Maźnica, Łukasz, Dawid Sobolak, Jan Strycharz. *Edukacja kulturowa w Małopolsce. Raport z badań ukierunkowanych na diagnozę stanu i perspektyw edukacji kulturowej w województwie małopolskim*. Kraków: Małopolski Instytut Kultury w Krakowie, 2016.
- Rikowski, Glenn. „Education and the politics of human resistance”. *Information for Social Change* 23 (2006).
- Rodak, Magdalena, Paweł Rodak, współpr. Marcin Niemojewski. „Organizacja kultury”. W: *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, red. Grzegorz Godlewski, Iwona Kurz, Andrzej Mencwel, Michał Wójtowski. Warszawa: Instytut Kultury Polskiej UW, 2002.
- Stępień, Anna, Michał Kocikowski, Magdalena Ochał. *Raport. Edukacja kulturowa w województwie mazowieckim 1*. Warszawa: Kulturalni Edukatorzy, 2016.
- Themelis, Spyros. „Learning, unlearning, relearning with the movements: a study of the greek education movement and its prefigurative potential”. *Postcolonial Directions in Education* 6, 1 (2017).
- Williams, Raymond. *Adult Education and Social Change: Lectures and Reminiscences in Honour of Tony McLean*. Southern District: WEA, 1983.

Data wpłynięcia: 20 marca 2019 r. Data zatwierdzenia do druku: 30 maja 2019 r.

FEMALE RESEARCHERS AND EDUCATORS. ON (NON-)REFLECTIVE TRANSFORMATIONS IN CULTURAL EDUCATION

This article discusses the role of research and academic knowledge in the field of practices that form cultural education in Poland. Cultural education is shown here as a practice strongly embedded in the processes of socio-cultural reproduction and a space structured by the mechanisms of the post-1989 transformation of

Poland. Reluctance to an in-depth diagnosis of local communities, 'offertism' (production of cultural events for everyone), ghost viewers are just a few most problematic features of contemporary cultural education in Poland, as revealed by studies conducted since 2016. From the first programmes of Polish culture animation, surveys and reports on cultural education to the use of research in practice, the component of knowledge in cultural education is analysed and recognised for its dialectic (based on theory and practice) and critical nature (based on the reflexivity of transformative practice). Moreover, the analysis leads also to questions about the transformative nature of action research and its actual political impact.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja kulturowa, transformacja, diagnoza społeczności lokalnych, tranzytologia, badania w działaniu

KEY WORDS: cultural education, transformation, diagnosis of local communities, transitology, action research

