



**Diagnoza wybranych obszarów edukacji  
kulturowej w województwie kujawsko-  
pomorskim 2017**

AUTORZY:

Wojciech Goszczyński  
Zuzanna Kopidurska-Olechnicka  
Malwina Krajewska  
Krzysztof Olechnicki  
Tomasz Szlendak

# WPROWADZENIE

Niniejszy raport jest efektem końcowym diagnozy **wybranych obszarów edukacji kulturowej w województwie kujawsko-pomorskim**. Opracowanie zostało wykonane przez pracowników i doktorantki Zakładu Badań Kultury Instytutu Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Badanie zrealizowano na zlecenie **Teatru Polskiego** im. Hieronima Konieczki w Bydgoszczy<sup>1</sup>, lokalnego operatora ogólnopolskiego projektu **Bardzo Młoda Kultura**, która jest programem Narodowego Centrum Kultury<sup>2</sup>. Badanie jest kontynuacją działań analitycznych wykonanych w 2016 roku. W sporządzonej w ubiegłym roku diagnozie zwróciliśmy uwagę na szereg bolączek trapiących edukację kulturową w województwie kujawsko-pomorskim. Niektórym z nich postanowiliśmy się przyjrzeć bliżej.

Pierwszy problem dotyczy **nierównomiernego udziału w edukacji kulturowej poszczególnych kategorii społecznych**, w szczególności nieobecności osób dorosłych. Chodzi tu oczywiście nie tyle o tych, których metryka potwierdza dorosłość w sensie prawa, ale o tych, którzy weszli w środkowy okres życia: nie są już związani na stałe z żadną instytucją edukacyjną, a jeszcze nie weszli w tak zwany III. wiek<sup>3</sup>.

Drugi problem dotyczy **braku ciągłości finansowania działań edukacji kulturowej**, trzeci **braku odpowiednich narzędzi do prowadzenia pomiaru skutków edukacji kulturowej**, a czwarty **nierównomiernego dostępu do edukacji kulturowej w dużych**

---

<sup>1</sup> Krótką prezentację działania programu w regionie można znaleźć na stronach Teatru Polskiego, podstrona *Struktury Kultury* <http://www.teatrpolski.pl/struktury-kultury.html> [14.11.2017]; program ma także swój aktywny fanpage na jednym z portali społecznościowych: <https://pl-pl.facebook.com/strukturykulturyBMK/> [14.11.2017].

<sup>2</sup> Regionalnie, w województwie kujawsko-pomorskim, w ramach działań Bardzo Młodej Kultury powstał trzyletni program wspierania edukacji kulturowej – **Struktury Kultury**. Obie nazwy (ogólnopolska i lokalna) są w niniejszym raporcie używane zamiennie.

<sup>3</sup> *Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie kujawsko-pomorskim. Rok 2016* ([http://struktury-kultury.pl/wp-content/uploads/2017/01/Bardzo\\_M%C5%82oda\\_Kultura\\_Kuj\\_Pom\\_Raport\\_Diagnozy\\_2016\\_v6.pdf](http://struktury-kultury.pl/wp-content/uploads/2017/01/Bardzo_M%C5%82oda_Kultura_Kuj_Pom_Raport_Diagnozy_2016_v6.pdf)) [14.11.2017].

**miastach oraz na peryferiach.** Wskazane trudności przeobraziliśmy w problemy badawcze, które skłoniły nas do przeprowadzenia diagnozy w dwóch obszarach. Pierwszym z nich były wszelkiego rodzaju **działania edukacyjno-kulturowe nakierowane na ludzi dorosłych**, drugim **system grantowy *Struktur Kultury*** w województwie kujawsko-pomorskim, jako przykład potencjalnego przełamania problemów z finansowaniem edukacji kulturowej. Program BMK to źródło finansowania działań edukacyjnych o określonej perspektywie czasowej (przynajmniej z założenia), ale przede wszystkim promujący właśnie edukację kulturową (miast kulturalnej) i niefaworyzujący wprost żadnej grupy beneficjentów projektowanych działań (choć pośrednio już tak, z uwagi na wymóg powiązania projektów ze szkołami / nauczycielami, co uprzywilejowało dzieci i młodzież). Przyglądając się konkretnym wnioskowi projektowemu, które zostały sfinansowane przez Struktury Kultury lub zostały odrzucone, testowaliśmy sposoby myślenia edukatorów o kulturze i działaniu w jej obszarze. Zajmując się tymi dwoma problemami, odpowiadamy także na pytanie o to, jak robiona jest w kujawsko-pomorskim edukacja kulturowa i edukacja kulturalna (a właściwie, jak robiona jest edukacja w obszarze kultury i jakie elementy tego dychotomicznego podziału ona zawiera). Dodatkowe pytanie dotyczyło tego, jak starający się o granty w ramach projektu BMK w województwie kujawsko-pomorskim myślą o działaniach w edukacji kulturowej i jak je projektują.

## **METODOLOGIA**

Bazując na ubiegłorocznym doświadczeniu, postanowiliśmy stworzyć autorskie narzędzia badawcze zaprojektowane w taki sposób, abyśmy mogli przyrzeć się edukacji kulturowej z nowych perspektyw. Dla przypomnienia, w roku 2016, w ramach diagnozy zastosowaliśmy trzy techniki badawcze: jakościową analizę danych zastanych (*desk research*),

zogniskowane wywiady grupowe (FGI) oraz badania ankietowe (CATI). Realizując badania w roku 2017 postanowiliśmy przyjrzeć się wybranym obszarom edukacji kulturowej w inny sposób. W tym celu posłużyliśmy się trzema odrębnymi technikami badawczymi.

Pierwszą z nich był „Tajemniczy uczestnik”: terenowe badania warsztatów i zajęć edukacyjno-kulturowych z wykorzystaniem zmodyfikowanej techniki *mystery shopping* (załącznik 1). Miała ona posłużyć do oceny dostępności i jakości działań edukacyjno-kulturowych realizowanych na terenie województwa kujawsko-pomorskiego. Zgodnie ze stworzoną metodologią badacze uczestniczyli w wybranych wydarzeniach skierowanych do osób dorosłych organizowanych w różnych regionach województwa kujawsko-pomorskiego. W taki sposób przeprowadziliśmy obserwacje w Toruniu, Bydgoszczy, Grudziądzu, Inowrocławiu, Włocławku, Dobrzyniu nad Wisłą i Kłóbce. Twórcami narzędzia i koordynatorami pierwszego etapu diagnozy byli Malwina Krajewska i Tomasz Szlendak.

Druga wykorzystana przez nas technika, „Kopalnia wizualna”, miała za zadanie analizę materiału wizualnego wytworzonego w ciągu dwóch lat trwania projektu *Struktury Kultury* (załącznik 2). Jej celem było zderzenie świata założeń projektowych i edukacyjnych wykonań. Poprzez metodyczne badanie fotografii, filmów czy materiałów informujących o i promujących planowane w ramach mikrograntów wydarzenia chcieliśmy nie tylko sprawdzić, na ile udaje się doprowadzić do skutku planowane działania, ale też rozpoznać wizję edukacji kulturowej za nimi stojącą.

Pytaliśmy o „wielkich” obecnych i wielkich nieobecnych edukacji, o podziały na edukujących i edukowanych, o potencjalnie „transgresyjny” charakter dofinansowywanych projektów. Twórcami narzędzia i koordynatorami drugiego etapu diagnozy byli Zuzanna Kopidurska-Olechnicka i Krzysztof Olechnicki.

Trzecia zastosowana przez nas technika, „Interwencja projektowa”, opierała się na krytycznej analizie treści zawartych we wnioskach mikrograntowych składanych w ramach projektu *Struktury Kultury* (załącznik 3). Jej zastosowanie pogłębiało pytania o sposób rozumienia edukacji

kulturowej, finansowej przez *Bardzo Młodą Kulturę*. Byliśmy ciekawi tego, jak logika wniosku o dofinansowanie kształtuje treści przedkładane przez wnioskujących i czy wnioskujący właściwie (i skutecznie w ramach konkursu) odczytują propagowane w Projekcie BMK sposoby mówienia o edukacji kulturowej i kulturze. Stawialiśmy pytania o wartości i cele, jakie przyświecają grantobiorcom; o ich precyzyjne i realistyczne wyrażanie i spójność z proponowaną przez *Bardzo Młodą Kulturę* definicję. Twórcami narzędzia i koordynatorami trzeciego etapu diagnozy byli Zuzanna Kopidurska-Olechnicka i Wojciech Goszczyński.

### **Wykaz badanych wydarzeń edukacji kultury (*mystery shopping*):**

1. *LETNIE SPACERY TEMATYCZNE. SPACER NR 3: MODERNIZM*, Toruń, 22 lipca 2017, spacerowykład
2. *Krajobraz z tramwajem w tle*, Inowrocław, 8 września 2017, spacerowykład
3. *Sztuka w Artusie – Erotyka w sztuce dawnej*, Toruń, 12 września 2017, wykład
4. *Spacer z przewodnikiem – po skansenie*, Kłóbka, 16 września 2017, spacerowykład
5. *Spotkanie psychoanalizy z picturebookiem*, Toruń, 20 września 2017, wykład z dyskusją
6. Spotkanie z arcybiskupem Henrykiem Muszyńskim, Grudziądz, 22 września 2017, wykład z koncertem
7. *Dożynki organizacji Rolnictwo Wspierane przez Społeczność*, Dobrzyń nad Wisłą, 24 września 2017, warsztaty poszerzające wiedzę
8. *Marek Kamiński – spotkanie*, Toruń 7 października 2017, warsztaty poszerzające wiedzę
9. *Niedziela z kustoszem – Między pięknem a codziennością*, Włocławek, 22 października 2017, wykład
10. *XV Spotkanie z Historią u Hoffmana: Niepospolite kobiety II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz, 26 października 2017, wykład

**Wykaz tytułów projektów w ramach *Struktury Kultury*, których wnioski przebadano (krytyczna analiza treści):**

1. Dźwięki kosmosu w planetarium
2. Do domu
3. ENTLICZEK PENTLICZEK – WSZYSCY JESTEŚMY DZIEĆMI
4. Festiwal AKCJA / REAKCJA
5. Kobiety. Wydobywanie
6. ŁAP KULTURĘ!
7. Magiczny świat literatury - pomostem międzypokoleniowym i międzykulturowym
8. Międzypokoleniowy projekt muzyczny MOSTY
9. Supermoce - ćwiczenia z dziewczynstwa
10. TYPOSIEW

**Wykaz projektów w ramach *Struktury Kultury*, dla których przebadano wnioski wraz z materiałem wizualnym i treściami komentującymi realizację projektu (analiza wizualna)**

1. Będzie dobrze dzieciak
2. Do domu
3. Kobieta – wydobywanie
4. Look in the darkness
5. Łap kulturę!
6. Magiczny świat literatury - pomostem międzypokoleniowym i międzykulturowym
7. Mówią ulice
8. Od kultury do tolerancji
9. Zapomniane historie
10. Alchemia sztuki
11. Supermoce – ćwiczenia z dziewczynstwa
12. Kulturalne podwórko

## WYNIKI BADAŃ

Wykorzystana przez nas metodologia oraz zestawienie ze sobą kilku aspektów edukacji kulturowej umożliwiło ocenę jakości dostępnych działań edukacyjnych, dzięki czemu wnioski płynące ze zrealizowanej w 2017 roku diagnozy, prócz szerokiego spektrum, prezentują jednocześnie zbiór też ściśle ze sobą powiązanych.

Zastosowane przez nas narzędzia przyczyniły się także do zmiany naszego sposobu postrzegania działań edukacyjno-kulturowych w regionie. Dotychczas sądziliśmy, że aktywności podejmowane przez samodzielnych edukatorów czy aktywistów kultury funkcjonujących w trzecim sektorze są potencjalnie bardziej atrakcyjne, bardziej satysfakcjonujące i bardziej popularne niż uwikłane w podejmowane wielopoziomowo decyzje działania instytucjonalne, które muszą podobać się nie tylko organizatorom, ale też ich przełożonym, lokalnym władzom i różnym interesariuszom. Zderzając edukację kulturową prowadzoną przez instytucje i poza nimi zorientowaliśmy się że rzeczywistość działań edukacyjnych jest zdecydowanie bardziej złożona. Dokonując przeglądu wyników, zobaczyliśmy, że działania „pozainstytucjonalne” nie mają licencji na doskonałość; i one miewają konceptualne problemy, powtarzają pewne schematyczne sposoby myślenia o kulturze, pogłębiają dystynkcje zaszyte w kulturze (np. różnica między centrum a peryferiami, tymi którzy mają sieci kontaktów, a tymi którzy takiego zasobu są pozbawieni). Raport

pokazuje, że w kulturze nie istnieje prosty podział na złą edukację instytucjonalną i dobrą prowadzoną przez aktywistów.

Bliższe spojrzenie na program grantowy realizowany lokalnie w ramach Bardzo Młodej Kultury miało za zadanie zweryfikować praktyczny i teoretyczny sposób mówienia o edukacji kulturowej i kulturze. W regulaminie konkursu grantowego Struktur kultury dostrzegany próbę załatwienia problemu sektorowego rozszczepienia działań: celem konkursu jest między innymi „propagowanie współdziałania pomiędzy podmiotami, reprezentującymi sferę kultury i sferę edukacji”<sup>4</sup>. Co istotne na wsparciu i wykształceniu owej współpracy fundowany był pomysł powstania Bardzo Młodej Kultury<sup>5</sup>. Jednakże zagłębiając się we wnioski grantowe dostrzegany pewien paradoks. Do udziału nie są zapraszani przedstawiciele instytucji, lecz „osoby fizyczne, prowadzące działalność edukacyjną lub kulturalną w województwie kujawsko-pomorskim, organizacje pozarządowe oraz grupy nieformalne”<sup>6</sup>. W praktyce oznaczało to duży udział indywidualnych zgłoszeń, zgłoszeń angażujących zasoby prywatne (czas i energię) pracowników instytucji kształcących (szkoły, uniwersytety) lub w instytucji kultury (domy i centra kultury). Niewielka natomiast okazała się reprezentacja wolnych strzelców praktykujących edukację i kulturę w stowarzyszeniach, fundacjach i innych niestandardowych miejscach. Podział działań regrantingowych na instytucjonalne i pozainstytucjonalne na gruncie praktyki zaciera się; nie tylko nie jest predykatorem jakości edukacji kulturowej, ale i jako taki jest trudny do utrzymania.

Naszym zdaniem najważniejszym wnioskiem płynącym z tego raportu jest potrzeba poszukiwania większej synergii – pomiędzy doświadczeniem, kompetencją i zakorzenieniem instytucji kultury oraz nie zawsze ukierunkowaną energią edukatorów. Argumentację na rzecz tej

---

<sup>4</sup> <http://struktury-kultury.pl/granty/2016-2/> [10.02.2018]

<sup>5</sup> *Edukacja kulturowa. Poręcznik*, pod red. Rafała Koschany i Agaty Skórzyńskiej, 2014, dostępny: [http://www.wpek.pl/pi/98258\\_1.pdf](http://www.wpek.pl/pi/98258_1.pdf) [10.02.2018]

<sup>6</sup> *Regulamin konkursu grantowego*, dostępny: <http://struktury-kultury.pl/granty/2016-2/> [10.02.2018]



tezy przedstawimy poniżej omawiając kluczowe myśli – wytrzychy otwierające dyskusje dotyczące tegorocznej diagnozy wybranych obszarów edukacji kulturowej.

## 1. KONSTANS

Wykonane przez nas badania techniką tajemniczego uczestnika **nie roszczą sobie prawa do wiedzy pełnej, jednak pewne kwestie są na tyle wyraziste, że należy o nich napisać**. Zaczynając od uwagi bardzo ogólnej w odniesieniu do wielkiego nieobecnego, czyli dorosłych w wieku produkcyjnym, warto zaznaczyć, że nie wszystko może być dla wszystkich: nie powinniśmy patrzeć na nich jak na homogeniczną kategorię, lecz raczej zbiór ludzi złożony z często niekompatybilnych elementów, mających swoje odrębne potrzeby i możliwości.

Podczas realizacji badań metodą *mystery shopping* zwróciliśmy uwagę, że wydarzenia i warsztaty edukacyjne realizowane w ramach prowadzenia działalności różnych instytucji kultury cieszyły się dużym zainteresowaniem przy jednoczesnym znacznym zadowoleniu osób w tych wydarzeniach uczestniczących. Zadziało się tak najprawdopodobniej dlatego, że **ludzie zainteresowani konkretną tematyką trafiają w miejsca, które ich interesują, do ludzi, którzy opowiadają o tym, co ich interesuje**.



Spacer z przewodnikiem – skansen w Kłóbce  
(Źródło: <https://www.facebook.com/edd.kujawsko.pomorskie/photos/a.764817350372937.1073741848.518894171631924/764132533774752/?type=3&theater>; 14.11.2017).

W taki sposób zamykają i umacniają się kulturowe subświaty – dzieje się więc to, od czego ucieczką miało być uczestnictwo w kulturze, pojęcie fundamentalne dla rozumienia edukacji kulturowej<sup>7</sup>. Osoby zainteresowane podróżami udają się w trakcie jesiennego popołudnia do Dworu Artusa w Toruniu, by posłuchać opowieści Marka Kamińskiego. Pasjonaci historii Inowrocławia uczestniczą w spacerze tematycznym oprowadzającym po szlaku niegdysiejszej linii tramwajowej, by cofnąć się w czasie i pozyskać informacje na temat historii miasta, uzupełniając słowa oprowadzającej spacer własną wiedzą. Po wykładzie na temat erotyki w sztuce uczestnicy rozmawiają ze sobą o tym, na ile przewidywany przez nich katalog dzieł rzeczywiście pojawił się w prelekcji.

Wyrażna jest różnica w funkcjonowaniu takich wydarzeń w odniesieniu do podziału na centrum i peryferie; zauważyliśmy, że w miejscach peryferyjnych kulturowo (myśląc o województwie kujawsko-pomorskim będzie to „wszędzie” z wyjątkiem Bydgoszczy i Torunia) dorośli zainteresowani kulturą są gatunkiem z czerwonej księgi: są przy tym dobrym klientem, nie trzeba im wiele, czasami wystarczy towarzystwo im podobnych.

Przebadane przez nas wydarzenia cieszą się dużym zainteresowaniem, liczba uczestników wykładów czy spotkań tematycznych waha się od kilkudziesięciu (spotkanie organizowanego w Centrum Sztuki Współczesnej pod hasłem „Spotkanie psychoanalizy z picturebookiem”) do kilkuset (spotkanie z Markiem Kamińskim w Dworze Artusa). W perspektywie województwa nie są to liczby oszałamiające, ale

---

<sup>7</sup> W poświęconej kluczowym definicjom części *Poręcznika* Marek Krajewski formułuje to w następujący sposób: „(...) współczesność to czas, w którym nie powinniśmy się zastanawiać wyłącznie nad tym, co zrobić, by ludzie chodzili do teatru i czytali więcej książek. Istotne jest raczej pytanie, co możemy zrobić, by procesy demokratyzacji zwiększały zakres naszych praw i wolności, nie powodując przy tym przeobrażenia wspólnoty w szereg ekskluzywnych klubów, w których każdy z nas żyje wprawdzie po swojemu, ale wyłącznie wśród podobnych do siebie”, Krajewski Marek. *Uczestnictwo w kulturze* [w:] *Edukacja kulturowa. Poręcznik*, pod red. Rafała Koschany i Agaty Skórzyńskiej, 2014, dostępny: [http://www.wpek.pl/pi/98258\\_1.pdf](http://www.wpek.pl/pi/98258_1.pdf) [10.02.2018], s. 158.

niewątpliwie niuansują rzekomą nieobecność dorosłych w edukacji kulturowej.



Letnie spacerzy tematyczne: modernizm (zdjęcie Krzysztof Olechnicki)

Naszym zdaniem **zadowolenie uczestników z badanych przez nas wydarzeń może wynikać nie tylko z doboru tematyki, ale również z ich przewidywalności.** Działania są poznawczo bezpieczne. Brak tu tej edukacji kulturowej rozumianej jako „zwrotnica”<sup>8</sup>. Nie dostrzegamy w obserwowanych za pomocą tajemniczego uczestnika działaniach żadnej próby przełamania stereotypów, sposobów myślenia – począwszy od tytułów spotkań, które nie stawiają pytań ani nie proponują sięgnięcia po kontrowersję, skończywszy na ich (zazwyczaj) mało interaktywnym charakterze. Za przykład posłużyć może wykład arcybiskupa Henryka Muszyńskiego, który odbył się w Muzeum w Grudziądzu. Homogeniczna pod względem wieku publiczność (składająca się z osób powyżej 50 roku życia) wsłuchiwała się bezszelestnie w słowa arcybiskupa na temat jego przeszłości oraz historii arcybiskupstwa. Każdy

---

<sup>8</sup> Kosińska Marta, *Edukacja kulturowa* [w:] *Poręcznik...*, dz. cyt., s. 176.

uczestnik spotkania odgrywał wzorowo swoją rolę. Zauważalna była wyraźna granica pomiędzy publicznością i prelegentem.

W takich lub podobnych do nich wydarzeniach działania są adresowane do uczestników lub sympatyków kulturowych subświatów, dlatego nic w tych spotkaniach nie zaskakuje, wszystko jest zgodne z publikowanymi wcześniej informacjami. Dostarczają ciekawej i sprawdzonej wiedzy, trzymają określony poziom, ale nie posiadają potencjału zmiany postaw. Wydarzenia, w których uczestniczyliśmy nikogo nie otwierają, ale też nie mają takich ambicji; zaspakajają potrzebę aktywności okołokulturalnej i potrzeby afiliacyjno-towarzyskie (łatwo można zauważyć, że spora część uczestników zna się prywatnie lub z innych wydarzeń kulturalnych).

Co symptomatyczne, zdarza się niejednokrotnie, że spotkanie przyciągające chętnych i prawdopodobnie głodnych wiedzy nie kończy się choćby sesją pytań: organizator jej nie przewiduje, a zgromadzeni o nią nie proszą (wydarzyło się tak podczas wykładu z cyklu *Sztuka w Artusie – Erotyka w sztuce dawnej*; podobnie, nie przewidziano również sesji z pytaniami podczas *XV Spotkań z Historią u Hoffmana*).

Zajęcia nie budzą najmniejszego dyskomfortu poznawczego i w tym sensie są poza kursem edukacji kulturowej, która w swoim modelowym wydaniu zmusza do zmiany myślenia o świecie, mobilizuje do nowego widzenia, tworzy nowe umiejętności, każe wyjść poza dotychczasową formę.

Na sam koniec tego podrozdziału chcielibyśmy zwrócić uwagę na jeszcze jedno zjawisko podtrzymujące konstans działań i które udało nam się zauważyć podczas części obserwacji działań edukacyjnych w ramach Tajemniczego uczestnika. Zaobserwowaliśmy pewien brak elastyczności w docieraniu do grup nietypowych, nieuczestniczących na co dzień w aktywności danej instytucji. Organizowane wydarzenia są zaadresowane do znanych już (danej instytucji) odbiorców. Na wykładzie arcybiskupa w Grudziądzu pojawili się członkowie lokalnej parafii, na spotkaniu zorganizowanym w Centrum Sztuki Współczesnej pojawili się stali bywalcy

cyklu pt: Spotkanie psychoanalizy z picturebookiem. Instytucje organizujące wydarzenia nie starają się przyciągnąć nowych odbiorców. Nie promują takich wydarzeń w mediach, zamieszczając jedynie lakoniczne informacje na swoich stronach www.

## **2. ZASADA MIGAWKI**

Wnioski płynące ze zrealizowanych przez nas dwóch analiz danych zastanych (dokumentacji wizualnej mikro-grantów oraz składanych w ramach *Struktur Kultury* wniosków projektowych) prezentują schemat funkcjonowania mikro-grantów, który działa na zasadzie migawki. Projekty realizowane w ramach *Struktur Kultury* nie wpisują się w działanie żadnej konkretnej instytucji kultury, są oderwane od wszelkich innych aktywności edukacyjno-kulturowych w regionie. W materiałach nie ma żadnych sygnałów o korespondencji proponowanych prac z aktualnymi celami stawianymi sobie przez samorząd czy instytucje trzeciego sektora. Nauczyciele – bodaj najczęstszy autorzy wniosków – nie sytuują swoich propozycji na przykład wobec niedostatków podstaw programowych, nie starają się nimi argumentować zgłaszanych potrzeb edukacyjnych. Realizacja projektów następuje najczęściej w bardzo krótkim czasie (w ciągu 3-4 miesięcy), a charakter prowadzonych działań często nie opiera się na założeniu długoterminowej i systematycznej współpracy, która w naszym rozumieniu sprzyja zakorzenieniu edukacji kulturowej, będącemu jednym z celów programu<sup>9</sup>. W różnych przestrzeniach kulturalno-

---

<sup>9</sup> „Częściej traktujemy edukację kulturową jako barwny dodatek do innych aktywności i rzadko też współdziałamy, by uczynić ją powszechną i silniej zakorzenić w instytucjach kultury i oświaty, także w działaniach organizacji pozarządowych i kształceniu pozaformalnym.” – O programie, dostępny: <http://www.nck.pl/dotacje-i-stypendia/dotacje/programy-dotacyjne-nck/bardzo-mloda-kultura/o-programie> [10.20.2018].

społecznych działania pojawiają się i znikają. Za przykład posłużyć może projekt zakwalifikowany do realizacji w ramach *Struktur Kultury* pod tytułem „Łap kulturę!”. Jego głównymi celami są odnalezienie „powiązania między codziennością a matematyką i muzyką” (s. 2 wniosku) oraz dostrzeżenie sposobów wykorzystania nauki w kulturze, a także „budowanie widowni” instytucji kultury oraz „przełamywanie barier międzypokoleniowych” (tamże). Zaproponowane w projekcie sposoby realizacji tak skonceptualizowanego celu są chaotyczne i niesystematyczne. Jedną z technik zaplanowanego edukowania jest przedstawienie, inną warsztaty taneczne czy lekcja przeprowadzona w radiu. Działania edukacyjno-kulturowe mają pojawiać się w różnych przestrzeniach oraz w okolicach Solca Kujawskiego. Nie wiadomo, jak wiążą się ze sobą; sposób ich prezentacji nie pozwala na jednoznaczną ocenę ich rozłożenia w czasie czy ulokowania ich akcji w danym miejscu; nie wiadomo też jakim konkretnie celom mają służyć wymienione działania:

*CZERWIEC DNI NAUKI, promocja w szkołach, przedszkolach, w gminie, lekcja w Radiowym Centrum Nadawczym, przygotowywanie przedstawienia.*

*LIPIEC-SIERPIEŃ koncerty muzyczne, piknik nad Wisłą - warsztaty w plenerze, promocja KU-LOVE DYNAMO.*

*WRZESIEŃ Lekcje pokazowe i warsztaty w terenie - Filharmonia, teatr, opera, muzeum. Warsztaty dla nauczycieli.*

*PAŹDZIERNIK Zakończenie projektu. Przedstawienie teatralne.*

Takie jednorazowe, **migotliwe działania edukacyjne**, jak np. „lekcje pokazowe” nie są w stanie wygenerować długofalowych efektów. Nawet jeśli są wysokiej jakości i przez jakiś czas animują i zapewniają rozrywkę wybranej grupie beneficjentów, to po jakimś czasie zanikają, odchodzą w niepamięć, o ile nie zostaną odpowiednio wzmocnione i ugruntowane. Przykładem takiego zawodnego mechanizmu jest projekt „Od kultury do tolerancji. Komunikacja międzykulturowa a kształtowanie postaw tolerancji wśród młodzieży szkolnej”, który w ramach *Struktur*

kultury był realizowany przez Centrum Badań Sfery Publicznej z siedzibą w Bydgoszczy. „Projekt miał na celu przeprowadzenie cyklu 12 warsztatów dla uczniów bydgoskich szkół średnich oraz towarzyszących im badań ankietowych wykazujących, w jakim stopniu edukacja wpływa na kształtowanie postawy tolerancji wśród młodzieży (...) (badaniom zostali poddani zarówno uczniowie biorący udział w warsztatach, jak i uczniowie nie włączeni do udziału w nich). Celem badania ankietowego było rozpoznanie, jak w wyniku prowadzonych działań edukacyjnych zmienia się komponent poznawczy, afektywno-emocjonalny i behawioralny postawy wobec "Innego". Uzyskane wyniki miały zostać opublikowane w czasopiśmie naukowym i być wykorzystane do budowy optymalnego scenariusza szkoleń z zakresu edukacji międzykulturowej dostępnego w kształcie darmowego skryptu w Internecie”<sup>10</sup>.

Przewidywane rezultaty mierzalne projektu zakładały (cytujemy za wnioskiem):

- *Publikację wyników badań w oparciu o wyniki uzyskane za pomocą przygotowanego przez autorów projektu kwestionariusza ankiety,*
- *Projekt lekcji wychowawczej w oparciu o skrypt scenariusza ćwiczeń z zakresu edukacji i komunikacji międzykulturowej - dostępny w Internecie*
- *Zapis debaty w postaci materiału filmowego*

Przewidywane rezultaty niemierzalne projektu zakładały (cytujemy za wnioskiem):

- *Większą otwartość na przedstawicieli innej nacji, rasy, wyznania, orientacji etc.*
- *Mniejszą sztywność poznawczą osób objętych projektem*
- *Rozwój osobowości demokratycznej wśród młodych osób*

---

<sup>10</sup>

<https://www.facebook.com/strukturykulturyBMK/photos/a.1746646138887070.1073741828.1701394463412238/1778754949009522/?type=3&theater>

- *Włączenie wartości tolerancji do grupy najbardziej cenionych wartości wśród młodzieży.*

Zebrane przez nas materiały pozwalają uznać, że dwa pierwsze mierzalne cele zostały zrealizowane (choć znalezienie w sieci raportu z badań czy scenariusza ćwiczeń jest bardzo trudne – nam się nie udało! Wiemy, że powstały tylko dlatego, że otrzymaliśmy te materiały bezpośrednio od koordynatorów BMK). Do zapisu debaty nie zdołaliśmy dotrzeć. Co do celów niemierzalnych, to polegać możemy wyłącznie na deklaracjach autorów, którzy w swoim *Sprawozdaniu merytorycznym* przyznają, że wywołany efekt nie ma charakteru długotrwałego:

*Analiza uzyskanych wyników badań wskazuje, iż młodzież licealna przejawia najwyższy dystans społeczny wobec grup najbardziej oddalonych kulturowo i etnicznie oraz najniższy wobec najbliższych grup kulturowo-etnicznych. Największym sukcesem prezentowanego projektu było osiągnięcie wyższego stopnia akceptacji (mniejszego dystansu) wobec najbardziej odległych kulturowo grup społecznych, zadeklarowanego w ankiecie, w tych grupach uczniów, które brały udział w warsztacie. Badanie wykazało bowiem związek pomiędzy stopniem nasilenia dystansu społecznego przejawianego przez młodzież a bezpośrednią konfrontacją własnych przekonań na temat innych kultur z wiedzą przekazywaną przez eksperta w ramach prowadzonych warsztatów. (...) Autorzy mają świadomość, iż osiągnięty efekt może być krótkotrwały, jednak zgodnie z zamierzeniem wywołał on zmiany w świadomości młodzieży, spowodował większą otwartość na przedstawicieli innej nacji, rasy, wyznania, orientacji etc., mniejszą sztywność poznawczą czy włączenie wartości tolerancji do grupy najbardziej cenionych wartości wśród młodzieży. Można więc stwierdzić, że w toku realizacji projektu zarówno zakładane efekty mierzalne, jak i niemierzalne zostały osiągnięte. Jediną wątpliwość budzi rozwój osobowości demokratycznej wśród młodych osób. Warto odnotować, że młodzież licealna miała problem przy określaniu swoich preferencji politycznych. Wielu z respondentów sygnalizowało w trakcie wypełniania kwestionariusza brak zrozumienia dla kategorii różnicujących poglądy polityczne, zwracało uwagę na brak zainteresowania polityką, niechęć wobec tej dziedziny funkcjonowania społeczeństwa, brak elementarnej wiedzy na temat podstawowych dystynkcji wyróżniających określone ideologie polityczne.*

Migotliwe działania dostarczają wiedzy mającej niewielkie szanse na zakorzenienie, choć w założeniach ma ona wykształcić w odbiorcach



wrażliwość na sztukę i kulturę. Żeby w edukacji mógł pojawić się konkretny efekt, przejawiający się np. poprzez zmianę postawy, konieczna jest systematyczna i długoterminowa praca. **Jednorazowe spotkanie, które pobudzi emocjonalnie uczestników może zaistnieć w świadomości odbiorcy, ale jedynie przez chwilę. Nie wytworzy nowych nawyków, nie nauczy nowych zachowań, choć w sprzyjających okolicznościach może oczywiście zainicjować zmianę.** Aby projekty edukacyjne mogły przynosić konkretne i długotrwałe efekty wymagają długiego czasu realizacji, cykliczności i systematycznego finansowania.

Działania w kulturze powinny mieć charakter procesualny – powinno się o nich myśleć systemowo, jako o pewnym ciągu aktywności. Nie może to być pojedynczy skok na głęboką, kulturalną wodę, ale seria (niekiedy niewielkich) działań, które kierują nas do precyzyjnie określonego celu.

### **3. OŚWIECANIE NIEOŚWIECONYCH**

Dane zastane dostarczyły nam wiedzy na temat postaw przyjmowanych przez różnych edukatorów kultury związanych z kulturą zarówno instytucjonalnie, jak i poprzez działanie na obrzeżach systemu. Po analizach i obserwacjach jesteśmy przekonani, że wielu edukatorów prezentuje się w roli ekspertów, którzy w sposób autorytatywny i misyjny będą nauczać niewyedykowanych. Świadczy o tym pisanie wniosków grantowych, opiewających cudze niedobory i trudności. Piszący przedstawiają się jako doświadczeni weterani kultury lub edukacji jednocześnie podkreślając deficyty potencjalnych uczestników. Wskaźnikiem tego są między innymi sformułowania, opisujące beneficjentów oraz cele projektów.

O celach: *Projekt to możliwość dla seniorów, uczniów na dojazd do większych miast i skorzystania z profesjonalnych ośrodków, wychowując przy tym świadomych odbiorców* – ŁAP KULTURĘ!, s. 2,

O wnioskodawczyni: (przedstawiciel oświaty) *Przy tablicy działa cuda, z nią zrozumiesz wszystko* - ŁAP KULTURĘ!, s. 4.

O uczestnikach i ich przemianach: *Mamy zamiar nie tylko zarazić nasze dzieciaki takimi formami spędzania czasu (...)* - ENTLICZEK PENTLICZEK – WSZYSCY JESTEŚMY DZIEĆMI, s. 2,

*Ufamy, że uczestnicy projektu odkryją (...)* - Międzypokoleniowy projekt muzyczny MOSTY, s. 2;

*...pobudzenie wrażliwości estetycznej, wyobraźni artystycznej, kreatywności, współpracy w grupie oraz skłanianie do myślenia i poszerzanie wyobraźni (...)*- Dźwięki kosmosu w planetarium, s. 9.

Edukacja w kulturze jest realizowana przede wszystkim w zgodzie z oświeceniowym modelem podziału na edukowanych i edukujących.



Niepospolite kobiety II Rzeczypospolitej (zdjęcie Zuzanna Kopidurska-Olechnicka)

Co ciekawe, w niektórych projektach nastawionych na problemy społeczne, tj. bezdomność czy uchodźstwo, animatorzy na poziomie wniosku nie zawsze zakładają organizację spotkań eksperckich, często namawiają jedynie do autorefleksji, do tego żeby potencjalni uczestnicy spojrzeli w głąb samych siebie. Autorzy projektów kontaktowali się z przedstawicielami grup mniejszościowych sporadycznie, nie mieli z nimi stałej styczności w trakcie trwania proponowanych zadań. Dla przykładu, w materiałach wizualnych do projektu „Mówią ulice”, zamiast pracy z

osobami bezdomnymi, widzimy pracę z osobami instytucjonalnie zajmującymi się pomocą dla osób bezdomnych. Mimo założonego w projekcie kontaktu z tą grupą nie „pochwalono się” żadnym przełamującym społeczne bariery spotkaniem (rozumiemy, że ze względów natury etycznej wytworzenie i prezentacja materiału wizualnego mogły nie wchodzić w grę, ale spisana relacja z takiego spotkania nie wyrządziłaby nikomu krzywdy, a skutecznie uwiarygodniłaby działania). Z materiału wyłania się obraz działania niewłączającego wykluczonych, takiego, które nie „daje” głosu, trwa w trybie „o nas – bez nas”, a raczej „o nich – bez nich”. Sama refleksja na temat zaproponowanej tematyki może być cennym doświadczeniem, ale nie znajdujemy dowodów na to, by udało się wyjść poza konfrontację kliszy z kliszą, być może stereotypu z kontr-stereotypem: wyobrażenie uczestników na temat uchodźstwa jest konfrontowane z wyobrażeniem edukatorów na ten sam temat.

Modelowym przykładem takiej oświeceniowej edukacji był projekt „Od kultury do tolerancji. Komunikacja międzykulturowa a kształtowanie postaw tolerancji wśród młodzieży szkolnej”, który polegał między innymi na przeprowadzeniu cyklu 12 warsztatów dla uczniów bydgoskich szkół średnich oraz towarzyszących cyklowi badań ankietowych. Treść wniosku i materiał wizualny nie pozostawiają wiele miejsca na wątpliwości. Mieliśmy tu do czynienia po prostu ze szkolnymi lekcjami ze wszystkimi konsekwencjami przyjęcia takiego modelu edukacji. Nie wypowiadamy się na temat efektywności tych lekcji, ale jesteśmy przekonani, że miał on niewiele wspólnego z edukacją kulturową, która wspiera partycypację, wyposaża w narzędzia wpływu i krytycznej oceny świata oraz dowartościowuje odmienność i zasoby kulturowe niedoceniane tam, gdzie kulturę dzieli się na wysoką i niską. Postawy edukatorów kultury związanych z instytucjami kultury i występujących jako ich przedstawiciele, które zaobserwowaliśmy podczas realizacji badań z wykorzystaniem techniki *mystery shopping*, nie są znacząco odmienne od tych prezentowanych w mikro-grantach przez liderów często związanych z instytucjami edukacyjnymi, najczęściej po prostu nauczycieli, ale

reprezentujących siebie z imienia nazwiska. Jak wynika z naszych obserwacji osoby prowadzące spotkania, prelegenci czy wykładowcy poprzez realizowane działania pragnęli zaciekawić, przekazać interesujące informacje na dany temat, skłonić do refleksji. W większości analizowanych przypadków badacze dostrzegali w nich pasjonatów, osoby żywo zaangażowane w kreowane subświaty, które poprzez podejmowane działania propagują własny sposób postrzegania rzeczywistości lub zwyczajnie starają się poszerzyć wiedzę uczestników zajęć o porcję konkretnych informacji. Zadając sobie pytania o sposoby zakorzenienia i sprofesjonalizowania działalności osób chcących dzielić się swoją wiedzą z obszaru kultury z innymi, musimy pokornie przyznać, że nieoświeceniowy model edukacji jest w praktyce chyba czymś w rodzaju jednorożca. Wybór tematyki wykładu, sposób prowadzenia warsztatów, proksemika sal – to wszystko działania oparte o preferencje i możliwości prowadzących. Nie dane nam było przeczytać ani usłyszeć o egalitarnym sposobie generowania pomysłów spotkań (a przecież nie jest to rzeczą niemożliwą). Jak sygnalizowaliśmy wcześniej, nie czytaliśmy o tym, by edukatorzy chcieli rozwiązywać **swoje** problemy z uprzedzeniami, brakiem umiejętności operowania z dobrami kultury, niewiedzą w jakimś zakresie. Ponadto w znakomitej większości projektów uczestnicy nie mieli wpływu na przestrzeń i wykorzystywane w niej metody nauczania dzięki którym mogli zaznajomić się z proponowaną tematyką. Edukatorzy lub stojące za nimi/z nimi instytucje pojawiali się jako ci, którzy wiedzą i mogą, i chcą się tym podzielić z innymi. Owi inni – beneficjenci edukacji kulturowej – mają możliwość głosowania nogami, a niekiedy i co do tego można mieć wątpliwości (*vide* te projekty, w których działania nakierowane są na młodzież, a autorami pomysłów są nauczyciele tej młodzieży, mający między innymi moc instytucjonalnego nagradzania i karania). W odniesieniu do mikrograntów jest to jedynie stwierdzenie złożoności zależności między edukowanymi a edukującymi. Hipoteza „ograniczonej dobrowolności” potwierdza się poza analizą danych zastanych – podczas obserwacji działań spoza Bardzo Młodej Kultury.



Niedziela z kustoszem (zdjęcie Wojciech Goszczyński)

Weźmy np. inicjatywę „Niedziela z kustoszem” organizowaną przez Muzeum Etnograficzne we Włocławku. W trakcie procedury, badacz obserwujący wydarzenie natrafił na grupę nudzących się uczniów „zapędzonych” w ramach „karnej” lekcji przez swoją nauczycielkę. Skądinąd bardzo ciekawe wydarzenie było dla części uczestników formą „karnej edukacji oświeceniowej”. Hipotezę o oświeceniowym charakterze edukacji kulturowej wspiera też analiza wniosków grantowych (to już dotyczy bezpośrednio Struktur Kultury). Przede wszystkim zdecydowana większość działań kierowana jest do dzieci, po drugie dominuje model, który w naukach społecznych zajmujących się rozwojem nazywa się modelem odgórnym. Wnioski prezentują bardzo wyraźny podział na twórców i uczestników. W aplikacjach grantowych nie ma miejsca/modelu, który wskazywałby, że uczestnicy mogą korygować cele, metody działania. Na poziomie grantu – uczestnicy w mniej lub bardziej aktywny sposób uczestniczą (a nie współtworzą):

*Na podstawie rozmów z uczniami – wybrałyśmy grupę osób w wieku szkolnym (okołopełnoletnim), która opowiedziała nam o swoich zainteresowaniach wykraczających poza ramy programu nauczania i potrzebach związanych z procesem kształtowania się tożsamości oraz o*

*potrzebie kontaktu z osobami w roli nie tyle autorytetów, co przewodników (Kulturalne podwórko – projekt uzyskał dofinansowanie).*

*Ideą projektu jest spotkanie osób należących do dwóch różnych grup społecznych czyli osób niepełnosprawnych i młodzieży ze szkół prywatnych, by podjąć rozważania o uchodźcach. Naszym zamiarem jest uruchomienie emocji i ożywienie dyskusji na temat poszukiwania własnego miejsca na ziemi. Poprzez zagłębianie się w temat uchodźstwa chcemy spowodować obopólne przebudzenie zarówno dla uczestników, jak i oglądających (Do domu! – projekt uzyskał dofinansowanie).*

Oczywiście każdy z tych celów jest szczytny i słuszny. Chcemy jednak zauważyć, że są one odgórnie skonstruowane. Nie wypływają od samej społeczności (w obu przypadkach edukatorzy to osoby z zewnątrz). Nie zostawiają też przestrzeni, kanału komunikacji, który umożliwiłby korektę założeń projektu. Co zresztą nieco utrudnia sam charakter konkursu grantowego – z określonymi celami, wskaźnikami, dokładnie opisanym procesem. Zaobserwowaliśmy w tym miejscu pewną dualność projektów. Z jednej strony znaczna grupa analizowanych wniosków grantowych bazuje na mechanizmie, który nazwaliśmy „działaniem lotnych brygad edukatorów”. Część edukatorów projektuje aplikacje, które mogą wskazywać, że na chwilę zanurzą się oni w odwiedzone społeczności, przełożą wiedzę, zorganizują spotkanie i znikną.

*Cele: Poprzez zagłębianie się w temat uchodźstwa chcemy spowodować obopólne przebudzenie zarówno dla uczestników jak i oglądających. Miejsce realizacji: Lubicz Górny, Brodnica, Chełmno, Rypin, Kowalewo Pomorskie, Całodobowy Młodzieżowy Oddział Leczenia Uzależnień w Czerniewicach (Do domu! – projekt uzyskał dofinansowanie).*

Drugi ze sposobów działania miał zdecydowanie bardziej zakorzeniony charakter. Projekty planowane były w jednym miejscu, przez edukatorów bezpośrednio związanych ze społecznością (choć najczęściej pełniących w niej istotne i nieco hierarchiczne funkcje, takie jak np. nauczyciel).

Oczywiście nasze analizy nie dotyczyły realizacji, ale myślenia i projektowania działań w obszarze edukacji kulturowej. Zastanawiamy się jednak, czy nie warto zaczerpnąć z doświadczenia i bogactwa modeli działań lokalnych, metodologii rozwoju społeczności lokalnych, rozwoju lokalności. Wydaje nam się, że uzupełnienie modelu edukacji kulturowej o takie elementy jak: wspólna diagnoza, przestrzeń dla wspólnego definiowania celów, pozostawienie beneficjentom swobody w doborze metod działania, pozwoliłoby otworzyć projekty na mieszkańców. Chcemy w tym miejscu postawić na nieco kontrowersyjne pytanie o to, w jakich proporcjach edukator zajmujący się kulturą powinien mieszać funkcje animatora i nauczyciela.

#### **4. WĘDKA Z WIELOMA HACZYKAMI I WIELOSKŁADNIKOWA ZUPA**

Pośród mikro-grantów nagrodzonych w „Strukturach Kultury” odnaleźliśmy bardzo „**barokowe**” projekty edukacji kulturowej, które mają przekonywać swoją różnorodnością, liczbą atraktorów, doniosłych celów, potencjalnych efektów oraz mnogością pośrednich i bezpośrednich uczestników. **Wszystkie wspaniałości wymieniane są przy jednoczesnym braku odpowiedniej diagnozy, troski o spójność celów i sposobów ich osiągnięcia czy mierzalności efektów.** Spośród sześciu zwycięskich wniosków programu regrantingowego w roku 2017:

- dwa całkowicie pomijają diagnozę i operacjonalizację problemów. Nie ma o nich wzmianki, poza tak ogólnymi stwierdzeniami jak na przykład:

*w naszej gminie nie ma teatru, opery, filharmonii, galerii, stąd założeniem naszego projektu jest przede wszystkim zbliżenie mieszkańców do instytucji kulturalnych, żeby stali się aktywnymi odbiorcami kultury – ŁAP KULTURĘ, s. 5 (i innymi opisami świadczącymi o tym, że kultura to przede wszystkim sztuka i nauka, a mieszkańcy pozostają, według autorów projektów, w dużym dystansie do obu);*

- w trzech wnioskach diagnoza przybiera formę pogłębionego zapisu wrażeń, niekiedy wywodzących się ze swobodnych „rozpytek” – w tych wnioskach wyraźnie widać, że starano się bardziej przemyśleć problem, z jakim mogą borykać się potencjalni beneficjenci. Jednakże bez jakiegokolwiek próby systematycznej oceny:

*Pomysł projektu nabrał konkretnych kształtów na lekcji języka polskiego, kiedy jedna z uczennic wyjątkowo ucieszyła się, że kolega nazwał ją... "Ioszką". A reszta klasy śmiała się serdecznie. Zamarłam. I postanowiłam, że projekt zaadresowany będzie do dziewcząt w wieku gimnazjalnym (...) – Kobiety. Wydobywanie, s. 1.*

- w trzech wnioskach poprzez charakterystykę odbiorców projektów starano się uzasadnić potrzebę realizacji zaprojektowanych działań.

*W swoim świecie czują się bardzo bezpiecznie i komfortowo. Pochodzą z rodzin dobrze usytuowanych, gdzie nie ma wyrzeczeń. Żyjąc „pod kloszem” nie spotykają się na co dzień z osobami niepełnosprawnymi. Są bardzo emocjonalni, wielką uwagę przywiązują do swojej osoby, mają problemy, żeby wejść w interakcję na scenie. Potrzebują cały czas wsparcia i zapewnienia im bezpieczeństwa – Do domu!, s.4.*

*Na podstawie rozmów z uczniami - wybrałyśmy grupę osób w wieku szkolnym(okołopełnoletnim), która opowiedziała nam o swoich zainteresowaniach wykraczających poza ramy programu nauczania i potrzebach związanych z procesem kształtowania się tożsamości oraz o potrzebie kontaktu z osobami w roli nie tyle autorytetów, co przewodników. Spotkałyśmy również i zrobiłyśmy wywiady z grupą osób dorosłych, pamiętających wciąż swoją drogę kształtowania się tożsamości, także tej cielesnej w szerokim rozumieniu tego słowa, i które mają potrzebę podzielenia się swoim doświadczeniem życiowym i wypowiedzenia tego, co sami kiedyś jako młodsi chcieli usłyszeć oraz świadomość płynności tego procesu i w związku z tym, osobistą chęć zgłębiania swojej drogi życiowej – Supermoce - ćwiczenia z dziewczęństwa, s. 6.*

- ponadto w projekcie *Do domu*, poza schematycznym przedstawieniem odbiorców bezpośrednich, czytamy:

*rodzice uczestników projektu, widzowie i różnorodna społeczność lokalna, która będzie częścią działań artystycznych. Trudno jest nam cokolwiek więcej o tej grupie napisać, ale mamy nadzieję, że każdego skłonimy do refleksji, s. 4;*



- tylko jeden ze zwycięskich wniosków proponuje działania mające przełamać obawy wyrażone w diagnozie:

*Pomysł został zweryfikowany na podstawie obserwacji i wywiadów z osobami z potencjalnej grupy projektowej, którzy zauważyli, że z ogromu pozycji literackich ciężko wybrać coś odpowiedniego, a i nie są przekonani, że książka jest tym narzędziem, które mogłoby scalić pokolenia. (...) Dzięki temu projektowi chcemy zmienić to przekonanie (...) – Magiczny świat literatury – pomostem międzypokoleniowym i międzykulturowym, s. 3.*

Niestety konkretne działania odwołują się do konstatacji tyleż banalnych, co trudnych do uwiarygodnienia:

*W szwedzkich książkach nie ma cenzury, życie przedstawiane jest tam w realistyczny sposób, dzięki temu łatwiej możemy się utożsamić z bohaterem książki. Wbrew pozorom książki nie uczą tylko dzieci, uczą także nas dorosłych i warto właśnie tą kwestię uświadomić rodzicom i dziadkom” (książki o których mowa, napisała Astrid Lindgren).*

Żaden wniosek nie odwołuje się do danych dostępnych za sprawą artykułów popularnonaukowych, do lokalnych strategii rozwoju kultury, do lokalnych strategii rozwoju gminy/miasta/województwa, do danych gromadzonych i udostępnianych przez GUS, CBOS czy do raportu, który powstał w ramach kujawsko-pomorskiej Bardzo Młodej Kultury w roku 2016. W minimalnym stopniu wykorzystane są odwołania do dotychczasowej własnej praktyki edukacyjnej. Nikt nie prezentuje chęci sprawdzenia na ile dostrzegany punktowo problem jest rozpowszechniony i dokuczliwy z perspektywy beneficjentów działań.

Pobieżna diagnoza utrudnia precyzyjne opisanie ciągu problem → proponowany cel → proponowane rozwiązanie → sposób weryfikacji przełożenia działania na zamierzony efekt.

W zakresie proponowanego pomiaru wnioskodawcy najchętniej liczą odbyte warsztaty i spotkania, projekcje filmów, liczbę bezpośrednich i pośrednich odbiorców zgodne z założeniami ogłaszanie konkursów. Widać trudność w proponowaniu mierników **realizacji celu miast mierników realizacji działań** do niego prowadzących – wszak możliwe, że cykl

pięciu warsztatów doprowadzi do zmiany postaw, a odbycie 100 godzin zajęć nie wywoła żadnego efektu.

Być może z braku umiejętności tworzenia mini-biznesplanów na działania w kulturze, być może z uwagi na wyobrażenie o tym, co jest oczekiwane przez grantodawców, wnioskodawcy ubarwiają projekty wpisując w nie jak największą liczbę różnorodnych działań, tak by były jak najbardziej kwieciste, by mogły angażować zmysłowo i zaskakiwać w nieprzewidywanych miejscach. **W efekcie mamy wędkę z wieloma haczykami, której żyłki splątują się już w trakcie zarzucania.** Jeśli wędkujemy w taki sposób, to niewiele złowimy! Działania edukatorów i koordynatorów projektów są w większości przypadków rozproszone, nie przekazują jednego, spójnego komunikatu. Projekty na papierze błyszczą wielozmysłowością, multiatrakcyjnością – by przyciągnąć dofinansowanie, zwrócić uwagę recenzentów grantów. Działają na zasadzie „zarzucmy jak najwięcej haczyków, być może coś się złapie”.

Takie działanie doskonale wpisuje się w tzw. grantozę, czy inaczej mówiąc **grę projektową**. By ją dokładnie zilustrować wykorzystamy **staroświecką metaforę wieloskładnikowej zupy**. W tym wypadku twórców grantów zamieniamy w kucharzy, którzy podczas gotowania myślą w następujący sposób: „Wrzucmy do barszczu borowiki, marchewkę, seler naciowy, zalejmy sosem sojowym, posypmy sezamem i dodajmy wędzonego kurczaka i półgęsek, a na pewno wyjdzie coś, co w jakiejś części zasmakuje recenzentom wniosku”. Tego typu praktyki – niestety – zaobserwowaliśmy w wielu badanych projektach, zarówno w wymiarze celów projektu, jak i konkretnych działań. Jednym z nich był „Magiczny świat literatury – pomostem międzypokoleniowym i międzykulturowym”, który miał zrealizować następujące zadania:

- *propagowanie czytelnictwa w związku z niskim procentem dzieci czytających;*
- *wzbogacenie słownictwa w celu polepszenia komunikacji międzypokoleniowej;*
- *zaszczepienie "miłości" do papieru (klasyczna forma zapisu słowa);*
- *wprowadzenie innowacyjnej formy odpoczynku z książką w tle (indywidualny i grupowy);*

- *wzbogacanie inteligencji emocjonalnej poprzez zaproponowanie szerokiego wachlarza pozycji czytelniczych oraz określenie kryteriów poszukiwania dobrej literatury;*
- *ukazanie naturalności w relacjach międzyludzkich na podstawie szwedzkiej literatury dziecięcej*

Kolejny projekt zdradzający te same objawy to „Supermoce – ćwiczenia z dziewczynstwa”, których harmonogram zawiera między innymi trudny do zrozumienia natłok zadań...

- *projekt graficzny logo/plakat/pieczątka*
- *opracowanie kuratorskie kolekcji ćwiczeń*
- *przygotowanie promocji i koordynacja promocją działań*
- *koordynacja działań z miejscami poszczególnych spotkań*
- *działania promocyjne we współpracy z partnerami i poprzez kanały TPB*
- *przeprowadzenie ćwiczeń/warsztatów w ramach spotkań klubowych w poszczególnych miejscach*
- *sieciowanie analogowe (karty klubowiczek i klubowiczów Supermoocy)*
- *dokumentacja ćwiczeń (teksty, rysunki, foto, video)*
- *ewaluacja zadania na bieżąco*
- *opracowanie prezentacji dokumentacji oraz zeszytu z kolekcją ćwiczeń w ramach podsumowującego spotkania z mediami (wrzesień 2017)*
- *zakończenie działań*



Krajobraz z tramwajem w tle (zdjęcie Krzysztof Olechnicki)

Innym przykładem wieloskładnikowej zupy jest projekt Łap kulturę!. Autorki tego projektu uwzględniły wiele działań: warsztaty naukowe, warsztaty teatralne, warsztaty taneczne, warsztaty muzyczne, warsztaty dla nauczycieli. Promocja oraz wachlarz zaproponowanych działań jest niezwykle imponujący, zwłaszcza, że czas jego realizacji jest bardzo ograniczony.

W analizowanych projektach zapisy są sformułowane chaotycznie, powtarzają się (działania promocyjne to raz całość, kiedy indziej – szereg pojedynczych czynności: w postaci projektu graficznego logo, spotkania z mediami), brakuje im struktury (czynności merytoryczne mieszają z administracyjnymi), są zapisane w sposób utrudniający ich zrozumienie („sieciovanie analogowe (*karty klubowiczek i klubowiczów Supermocy*)”). Jednocześnie zadania te stanowią zbiór niepowiązany z wpisami w sekcji „Dodatkowe informacje”, zawierającej następującą kumulację zaskakujących zapisów:

*W programie: Ćwiczenia z patrzenia w dal i nicnierobienia - w oparciu o gesty artystyczne Danki Milewskiej i Eli Jabłońskiej Ćwiczenia z deformacji – inspirowane twórczością Any Mendiety i symboliką słowiańską Brzuski - z inspiracji twórczością Szapocznikow, Janin i „pisanem z brzucha” Piegi - co wiedzą rośliny? (np. mikstura ziołowa na zachowanie piegów) Ćwiczenia z rośnienia - w oparciu o twórczość Teresy Murak, wiedzę o roślinach i sylwoterapię Ćwiczenia z jedzenia – inspirowane twórczością Natalii LL i Eli Jabłońskiej Ćwiczenia z robienia siebie - w oparciu o twórczość Izabeli Gustowskiej i Moniki Zielińskiej oraz zioła i zjawiska ze świata zwierząt (mimetyzm, mimikra) Ćwiczenia z głosowania - praktyki dźwiękowe kobiet (tradycyjne i eksperymentalne).*

Problemem nie są pojedyncze zadania – same w sobie mogą one mieć ciekawy efekt. Kłopotem jest ich nagromadzenie, które nie wydaje się współgrać z założeniami projektu, a w tych znajduje się między innymi realizacja rozpisanych na jedenaście myślników celów w tym tak ambitnych jak to, by „stworzyć i przekazać narzędzia kontaktu, inspiracji i wsparcia” czy „powołać społeczne ogniwa przekazu wiedzy i doświadczenia życiowego” – te dwa i kolejne cele w trakcie 13. lekcji, które wedle zamysłu mogą być za każdym razem udziałem innej grupy odbiorców!

W zwycięskich projektach brakuje konkretnego celu i efektu – jedno i drugie ulega rozproszeniu i zwielokrotnieniu; brakuje powiązania między proponowanymi narzędziami a zamierzeniami. Proponowane działania są konwencjonalne, a jednocześnie jest ich bardzo wiele i chcą osiągnąć „niekonwencjonalne” rezultaty – nie chodzi bowiem, zgodnie z założeniami Bardzo Młodej Kultury, o proste przekazanie wiedzy czy nauczenie jednej łatwo mierzalnej umiejętności. Czasami „dekonwencjonalizuje się” same metody edukacyjne w sposób dosyć konwencjonalny, co polega na przykład na prowadzeniu warsztatów w nietypowym miejscu (środku komunikacji miejskiej) mające na celu, jak się wydaje, wywołanie efektu wow, a tym samym przyciągnięcie uczestników.

W przeciwieństwie do mikro-grantów, w obszarze edukacji kulturowej nakierowanej na ludzi dorosłych, którą badaliśmy za pomocą techniki tajemniczego uczestnika, edukatorzy wykorzystywali

standardowe, proste techniki nauczania tj. wykłady, spotkania, dyskusje, które nie były udziwniane i sztucznie ubarwiane. Badane działania były przeważnie działaniami cyklicznymi i dzięki temu zdobywały sobie stałą grupę odbiorców. Za przykład posłużyć może cykl spotkań organizowany przez Centrum Sztuki Współczesnej w Toruniu, pt. „Spotkanie psychoanalizy z picturebookiem”. Z obserwacji i rozmów z uczestnikami wynikało, że comiesięczne spotkania wpisały się na stałe w ich kalendarz. Wytworzyły nowe nawyki, ich efekt jest długofalowy. Badacze odwiedzili także inne wydarzenia cykliczne – wykłady w ramach toruńskiej „Sztuki w Artusie” czy bydgoskich „Spotkań z Historią u Hoffmana”.

## **5. KTO WYGRAŁ A KTO PRZEGRZAŁ?**

Na początku tego akapitu pragniemy uczynić jedno zastrzeżenie. Analizy w nim zawarte dotyczą wniosków, nie są natomiast ewaluacją samych działań realizowanych przez edukatorów. Zagadnienie grantowy/gry projektowej omówionej w poprzednim paragrafie wymaga dalszego rozwinięcia. Duża część grantów, które otrzymały dofinansowanie, doskonale wpisuje się w strategię wielohaczykowej wędki. Uwzględniają bowiem wiele nieosiągalnych – zwłaszcza w tak krótkim czasie – celów, stosują bogatą i niemożliwą do rzetelnego wykorzystania paletę narzędzi, wpisują zawyżoną i nierealną liczbę potencjalnych beneficjentów. Przykładowo, w jednym z projektów (który uzyskał dofinansowanie) założono, że warsztaty z czytelnictwa dla dzieci wpłyną na całe rodziny (autorzy założyli, że są to dodatkowe 4 osoby), co wygenerowało blisko 250 beneficjentów projektu, w którym 50 dzieci miało uczyć się tego, jak świadomie czytać. W tym samym projekcie przewidziano wydruk materiałów promocyjnych: 900 plakatów w formacie A4 i 30 plakatów A3 – co miesiąc w okresie prawie półrocznej realizacji projektu (*Magiczny świat literatury*).

Mikrogranty nie muszą być profesjonalne, nie muszą być formalno-eksperckie, nie muszą wykorzystywać złożonego języka. Żeby jednak stosunkowo **niewielkie środki rzeczywiście przyniosły efekty, to ich wydatkowanie musi być poparte rzetelną diagnozą dotyczącą konkretnego obszaru edukacji (czego we wnioskach nie ma), odpowiadać prawdziwym potrzebom i bazować na produktywnych działaniach.** Takie projekty muszą mieć potencjał zakorzenienia, muszą być pomyślane jako element większej całości. Tymczasem, patrząc na to, jak skonstruowane są wnioski grantowe, zauważamy pewien brak metodyczności w projektach. Omawiana wcześniej gra z czytelnikiem, nadmierne merytoryczne puchnięcie projektów i brak rozpoznania problemów, skutkować muszą niższą jakością wniosków. Chcemy na przykład zwrócić uwagę na sposób, w jaki we wnioskach formułowane są cele:

- *wzmocnić nurt wiedzy żywej i praktycznej w formie ćwiczeń i spotkań na żywo*
  - *pokazać możliwość współdzielenia się i przekazywania sobie cennych lekcji życiowych w sytuacji braku takich ogniw w relacjach pokoleniowych w rodzinie*
  - *powołać społeczne ogniwa przekazu wiedzy i doświadczenia życiowego*
  - *stworzyć i przekazać narzędzia kontaktu, inspiracji i wsparcia*
  - *rozwinąć sposoby ekspresji twórczej i świadomości w zakresie samostudiowania*
  - *ukazać możliwości ekspresji, dyskusji i rozwoju poprzez sztukę współczesną*
  - *wspierać interdyscyplinarne i multisensoryczne podejście do uczenia się i do uaktywniania własnych sposobów myślenia i działania*
  - *wzmocnić poczucie sprawczości, własnej wartości i podkreślić wartość własnych mechanizmów percepcyjnych*
  - *ukazać wartość współpracy i współtworzenia*
  - *skonfrontować z odmiennymi sposobami kształtowania tożsamości*
    - *otworzyć na nowe, czasami eksperymentalne kategorie i struktury dane przez kulturę i naturę relacji międzyludzkich.*
- (Ćwiczenia z dziewczynstwa, projekt uzyskał dofinansowanie)*

Ponownie pojawia się w tym miejscu pytanie o to, na ile elementy gry grantowej (takie jak bardzo szeroko sformułowane cele) są immanentną cechą myślenia edukatorów, a na ile wygenerowane zostały przez samą formę wniosku. Może warto programy takie jak Struktury Kultury potraktować także jako eksperyment formalny – rezygnując z przygotowanych formularzy projektu, które wchodzi w reakcję zarówno z piszącym, jak i czytelnikiem, lub, odwrotnie – nadać im bardzo precyzyjny kształt, zestandaryzowany, który nakaże wymienić obok siebie problem, cel, proponowane rozwiązanie i jego koszt oraz pomiar efektu tak, by były one ze sobą w sposób niepozostawiający wątpliwości powiązane. Obecnie każdy z tych punktów to osobny akapit w formularzu wniosku.

Dodatkowo z analiz złożonych projektów płyną dwa istotne wnioski. **Przed wszystkim konieczne należy poszerzyć krąg osób starających się o finansowanie.** Tego typu inkubacyjne działania powinny docierać do osób i środowisk, które wcześniej nie miały możliwości starania się o środki na edukację w kulturze. Wszyscy aplikujący o granty w 2017 roku byli w jakimś sensie związani z tym obszarem (jako aktywiści, nauczyciele, pracownicy instytucji). Zabrakło wniosków małych lokalnych organizacji, osób niezwiązanych na co dzień z kulturą, działaczy spoza branży. W jednym z ciekawszych projektów zaplanowano komunikację z lokalnym kołem gospodyń wiejskich (Typosiew). Nieco szkoda, że tego typu aktorzy nie byli częściej obecni w projektowanych działaniach (ale w poważniejszych, bardziej aktywnych rolach).

Powinno się również pomyśleć o jakiejś formie **edukowania edukujących**, o systemowym wsparciu dla takich „wolnych strzelców” kultury oraz edukacyjnych aktywistów w szkołach i lokalnych instytucjach kultury – nie na poziomie finansowania, ale ukierunkowanego treningu, tak żeby nie musieli się uczyć jedynie na swoich błędach. W programie BMK przewidziano warsztaty dla edukatorów i realizowano je, choć z uwagi na nieprzewidziane cięcia budżetowe w 2017 r. nie w takim zakresie, jaki pierwotnie planowano. Narzędzia edukacji edukatorów i instytucji kultury



muszą jednak mieć charakter systemowy, stały, potrzeba edukacji musi zakorzenić się wśród osób pracujących z kulturą.

Przyglądając się tego typu grantom zastanawiamy się również nad poziomem zaangażowania edukatora/ki w składany przez niego/nią projekt, dokładniej: pytamy o ich motywacje. Naszym zdaniem zderzają się w tym miejscu dwie wizje świata. Z jednej strony mamy do czynienia z nastawioną na przetrwanie lub zysk **grantozą**, z drugiej z **idealizmem, nie zawsze skonfrontowanym z praktyką**. Obie te postawy/zjawiska mogą kryć się za tak „pstrokatymi” wnioskami.

Oczywiście nie we wszystkich wnioskach dostrzeżliśmy problemy. Niektóre były napisane bardzo rzetelnie i w przejrzysty sposób. Miały jeden, lub dwa cele przewodnie, nie chciały migotać i lśnić rozmaitymi działaniami realizowanymi tu i ówdzie. Zawierały diagnozę, dostrzegały problem społeczno-kulturowy, któremu chciały zaradzić. Przykładem takiego projektu jest „ENTLICZEK PENTLICZEK – WSZYSCY JESTEŚMY DZIEĆMI”. Autorki jasno i przejrzysto określiły cele, dobrały do nich odpowiednie narzędzia, zaplanowały realistyczny harmonogram i umożliwiły nawiązanie współpracy z wybranymi instytucjami i ekspertem.

- 1. Zapoznanie dzieci z nowymi/ starymi formami ciekawego i aktywnego spędzania wolnego czasu.*
- 2. Przybliżenie najmłodszym gier, zabaw i piosenek z dzieciństwa ich rodziców i dziadków.*
- 3. Zapoznanie z regionalnym/ lokalnym charakterem wybranych zabaw i piosenek.*
- 4. Aktywne spędzanie czasu na świeżym powietrzu w oderwaniu od telewizji i komputera.*
- 5. Budowanie potrzeby bezpośredniego kontaktu i prawidłowych relacji rówieśniczych.*
- 6. Zawiązanie szczególnych więzi międzypokoleniowych.*
- 7. Nawiązanie trwałej współpracy w aktorem i muzykiem teatru Baj Pomorski.*

Być może proponowane cele i wynikające z nich działania nie są zbyt spektakularne, nie angażują wielozmysłowo, ale naszym zdaniem są godne uwagi. Są konkretne, skoncentrowane wokół jednej myśli przewodniej, a co najważniejsze są możliwe do zrealizowania. Niestety,

projekty jednotorowe skoncentrowane na konkretnej myśli przewodniej nie cieszyły się powodzeniem: „ENTLICZEK PENTLICZEK...” został odrzucony (nie uzyskaliśmy dostępu do protokołów komisji konkursowej, nie wiemy zatem z jakiego powodu tak się stało). Dochodzimy w tym miejscu do paradoksu i strukturalnej słabości konkursowych systemów grantowych. Premiują one pomysły, które skrzą, lśnią się od treści kosztem realności działań. Należy zwrócić na to uwagę i dokonać autoanalizy procesów oceny, doświadczenia i kompetencji recenzentów, wpływu ich wizji kultury i światopoglądu na wyniki. Warto też zwrócić uwagę na dobre recenzenckie praktyki „obiektywizujące” ocenę (być może takie praktyki mają już miejsce w innych województwach biorących udział w projekcie i można skorzystać z dobrych doświadczeń).

Naszym zdaniem **należałoby przemyśleć reguły tego rodzaju programów**. Być może projektodawcy powinni w takie koncepty wkomponowywać działania, które 1) wcześniej były przez nich ćwiczone, 2) powinni wykazać pewien poziom eksperckości i 3) wprost zakotwiczyć działania w konkretnej instytucji lub społeczności, nie apelując o zgłoszenia osób fizycznych czy działaczy trzeciego sektora. Projekty powinny być poszerzeniem innych działań realizowanych długoterminowo w ramach edukacji kulturowej (co w dużym stopniu umożliwia infrastruktura i zasoby instytucji) lub reguły grantowe powinny promować działania długofalowe.

## **6. SA WYPIEKI, SA EMOCJE – SA EFEKTY?**

Analiza danych wizualnych pokazała, że w większości przypadków „pstrokato-migotliwe” zadania zapisane w projektach mikro-grantowych były faktycznie realizowane. Zdjęcia dokumentowały zaangażowanie młodych uczestników w warsztaty, uwieczniono wypieki na twarzach, emocje i warsztatową pracę z ciałem. W trakcie zajęć faktycznie coś powstawało, zauważalny był proces tworzenia, przełamywania własnych ograniczeń, np. poprzez warsztaty teatralne czy nagrywanie utworów muzycznych w studiu. Takim mikro-grantem był projekt „Do domu”, w którym dwójka animatorów zaproponowała pracę z osobami niepełnosprawnymi oraz młodzieżą z prywatnej szkoły, aby poprzez przygotowanie i odegranie performansu zastanowić się nad tematyką uchodźców.

Zdjęcia ukazują przygotowania do spektaklu oraz sam performans na temat osób wykorzenionych, widać na nich zaangażowanie i chęć współpracy. Oprócz wielu fotografii w dokumentacji wizualnej projektu zamieszczono dodatkowo film, wywiad z uczestnikami projektu, twórcami performansu. W filmie uczestnicy wypowiadali się na temat bezdomności, opowiadali o różnych sposobach jej postrzegania, o tym że nie musi to być fizyczna, że może być związana z ojczyzną lub że może być na poziomie mentalnym. Udokumentowane wypowiedzi młodzieży szkolnej i niepełnosprawnej biorącej udział w projekcie świadczą o wykonanej pracy. Udowadniają, że systematyczne próby i warsztaty teatralne przyniosły efekt. Pogłębiona refleksja i rozbudowane myśli dotyczące uchodźstwa są świadectwem stu godzin warsztatów i sześciu prezentacji spektaklu finałowego (acz należy wrócić do pytania o to, jaki byłby to efekt, gdyby w działania włączyć uchodźców – i jak ich obecność „skorygowałaby” osiągnięty rezultat).

Naszym zdaniem w trakcie realizacji projektu „Do domu” zadziałała **postawa świeżego wykładowcy**, która jest jedną z najskuteczniejszych metod uczenia się. Człowiek uczy się najefektywniej w chwili, gdy musi

przekazać jakąś wiedzę innym. Tak było w przypadku omawianego projektu. Posłużenie się metodą teatru ożywionej formy zmusiło uczestników do przemyśleń jak zaprezentować temat uchodźstwa bez dialogów, jedynie za pomocą gestów, gry ciał i szarego papieru. Systematyczne wdrażanie się w temat, przetwarzanie wiedzy, by ją potem parokrotnie w zrozumiały sposób przekazać innym przyczyniło się do zmiany postawy uczestników.

## **7. Z KIM GRAMY W KULTURĘ<sup>11</sup>?**

Zdiagnozowanym w kulturze problemem (zob. przypis 11) jest trudny charakter relacji między różnymi podmiotami w nią zaangażowanymi. Jeden z wątków podjętych w naszym badaniu dotyczył więc rodzaju, metodologii i intensywności współpracy między różnymi aktorami (instytucjami/osobami) zaangażowanymi w ten obszar działań. Program Struktury Kultury (jak i cała BMK) zawierał działania i narzędzia, których zadaniem miało być tworzenie takich sieci relacji między zaangażowanymi w jego realizację. Odbywało się to poprzez cykle spotkań, wspólnych warsztatów, ale też sieciowe narzędzia komunikacji i grupy na portalach społecznościowych. W analizie wydobywczej wniosków grantowych interesowała nas jednak nie tyle współpraca w obrębie programu, co raczej sieci relacji budowane poprzez projektowane w mikrograntach działania. Innymi słowy, frapowała nas społeczna metodologia aktywności realizowanej przez edukatorów. Czy i w jaki sposób angażują oni uczestników, społeczności lokalne, inne instytucje/animatorów kultury w swoje pomysły?

Analizując sposoby, w jakich edukatorzy konstruują swoje granty, musimy zwrócić uwagę na dominację działań skierowanych do dzieci, w których wyraża się nadzieję na organiczny, pośredni wpływ tej kategorii uczestników na rodziców lub/i całe społeczności lokalne:

---

<sup>11</sup> Tytuł luźno nawiązuje do tytułu i zawartości książki autorstwa Tomasza Szlendaka i Arkadiusza Karwackiego pt. *Napięcia, starcia, rozładowania. Samotna gra w kręgle w obszarze kultury* (Elbląg 2015: Wilk Stepowy).

*Chcemy zaprosić do udziału w projekcie także Babcie i Dziadków oraz Rodziców naszych uczniów po to, aby mogli powtórnie również poczuć się dziećmi i zawołać chociażby: „Pomidor”! Chcemy sprawić, że w oczach najmłodszych staną się prawdziwym autorytetem w zakresie dobrej zabawy i zabijania wakacyjnej nudy (Entliczek-pentliczek – projekt nie uzyskał dofinansowania)*

*Nasz projekt zachęca do integracji międzypokoleniowej przez spotkania z eksperymentami, doświadczeniami. Po każdej wizycie w teatrze, w operze i innych miejscach, które zbadamy od środka, podzielimy się relacją i opinią z innymi za pomocą różnych środków komunikacji, budując tym samym relacje między pokoleniami (Łap kulturę – projekt uzyskał dofinansowanie).*

Starający się o granty zatrzymują się na poziomie deklaracji o naturalnym wpływie działań z dziećmi i dyfuzji tego typu działań. W myśl tego modelu działania w kulturze następuje naturalny przeskok między zaangażowaniem grup szczególnych (dzieci, seniorzy) a bardzo szeroką kategorią dorosłych:

*Odbiorcy pośredni: rodzice uczestników projektu, widzowie i różnorodna społeczność lokalna, która będzie częścią działań artystycznych. Trudno jest nam cokolwiek więcej o tej grupie napisać, ale mamy nadzieję, że każdego skłonimy do refleksji (Do domu – projekt uzyskał dofinansowanie).*

*Odbiorcami projektu są uczniowie Szkoły Podstawowej w Jabłonowie Pomorskim (w wieku od 7 do 14 lat), pośrednio też ich dorośli partnerzy, których chcemy włączyć w aktywność kulturalną i tym samym zachęcić nie tylko do stawania się odbiorcami kultury, ale też do włączania się w jej tworzenie”(Kulturalne podwórko – projekt uzyskał dofinansowanie).*

We wnioskach aplikujący często wykorzystują metaforę mostu:

*Odbiorcami projektu będą dzieci w wieku od 3 - 15 lat, rodzice i dziadkowie, którzy razem dzięki utworzeniu pomostu międzypokoleniowego będą współtworzyć sieć inspiracji czytelniczych (Magiczny świat literatury – projekt uzyskał dofinansowanie).*

*Odbiorcami projektu będą seniorzy z Zespołu Ludowego Gniewkowie oraz młodzi ludzie: gimnazjaliści, uczniowie Szkoły Zawodowej w Gniewkowie i młodzi mieszkańcy gminy Gniewkowo zainteresowani tworzeniem rapu i hip-hopu, piszący własne teksty lub muzykę w tej stylistyce, poszukujący wsparcia mentora, ukierunkowania lub pozytywnej krytyki wyrażonej przez autorytet w tej*

*dziedzinie* (Międzypokoleniowy projekt muzyczny mosty – projekt nie uzyskał dofinansowania).

Analizując powyżej przedstawione cytaty, można odnaleźć pewne cechy wspólne w projektowaniu tego typu działań. W samej metodologii mistrz-uczeń nie ma oczywiście nic złego, specyficzna jest jednak jej dominacja: jest to chyba dość stereotypowy sposób, w jaki myślimy o kulturze. Taki pomost nie powstaje też samoistnie – wymaga przemyślanej konstrukcji, metodologii działania. Nieco namysłu wymaga też brak osób dorosłych w większości projektowanych działań. Jeśli są wymieniani, pojawiają się jedynie w roli odbiorców pośrednich. Może być to oczywiście wynikiem położenia w programie Struktury Kultury nacisku na współpracę ze szkołami. Jednak dominacja dziecięco-senioralnych projektów była też widoczna w pierwszym roku trwania projektu. Zderzenie wyników tajemniczego przybysza oraz projektowanych grantów wskazywać tu może na pewne pęknięcie. Jest to hipoteza, którą należy zweryfikować, ale wydaje się, że projektujący działania grantowe w organiczny sposób przyjmowali dziecięco-senioralną perspektywę tak, jakby współgrała ona z charakterem działań projektowych. Jednocześnie badane przez nas imprezy kulturalne (choć próbie daleko było do jakiegokolwiek reprezentatywności) organizowane były przez wyspecjalizowane instytucje kultury, które posiadają swoje budżety, zasoby ludzkie, „poważną” infrastrukturę. W tym sensie mogą sobie one pozwolić na przeplatanie działań skierowanych do dzieci tymi kierowanymi także do osób dorosłych.

Kolejną cechą charakterystyczną, na którą chcemy zwrócić uwagę, jest charakter relacji z partnerami wymienionymi we wnioskach grantowych. Autorzy często zamieszczali mniej lub bardziej dookreśloną listę osób i instytucji:

*OPP "Dom Harcerza", Społeczna Szkoła Podstawowa i Gimnazjum Stowarzyszenia "Edukacja", "JESTEM" Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom Niepełnosprawnym I Osobom Potrzebującym Wsparcia, Całodobowy Młodzieżowy Oddział Leczenia Uzależnień w Czerniewicach, Brodnicki Dom Kultury, Chełmiński Dom Kultury, Rypiński Dom Kultury,*

*Zespół Szkół nr 1 im. Tadeusza Kościuszki w Lubiczu Górnym, Miejsko - Gminny Ośrodek Kultury im. Władysława St. Reymonta w Kowalewie Pomorskim, Mateusz Jagielski (muzyk, fotograf, scenograf), Ireneusz Maciejewski (reżyser), Krystian Wieczyński (performer, aktor), Joanna Trzpił - Jabłońska (nauczyciel śpiewu), Beata Ostrowska (nauczyciel plastyki), Artur Jęcka (nauczyciel historii) (Do domu - projekt uzyskał dofinansowanie)*

*Do naszego projektu włączymy jak największą ilość instytucji, by maksymalnie poszerzyć grono odbiorców oraz zainteresowanie projektem. (Łap kulturę - projekt uzyskał dofinansowanie)*

W pojedynczych przypadkach taka lista była uzupełniona o ewentualne sposoby współpracy:

*Miasto i Gmina Jabłonowo Pomorskie - udostępnienie budynków, użyczenie miejsca - podwórka, Stowarzyszenie "Razem dla miasta i Gminy Jabłonowo Pomorskie" - pomoc w prowadzeniu zajęć, opieka pedagogiczna, animacja, SITS Sp. z o. o. Brodnica - wsparcie materialne - przekazanie darowizny w kwocie 5000 zł (materiał do wykonania poduszek na meble z palet). (Kulturalne podwórko - projekt uzyskał dofinansowanie).*

Niezależnie, czy mamy do czynienia z mniej czy bardziej sformalizowaną edukacją kulturową, to planowany (projekty) i realny (imprezy) model współpracy z innymi w kulturze ma liniowy charakter. Istnieje ryzyko, że może się on ograniczać do wykorzystania zasobów (pieniędzy, budynków, talentu), jakiejś formy sponsoringu lub merkantylnej współpracy. Zjawisko to także dotyczy imprez przebadanych w ramach działań „ukrytego przybysza”. Nasze badania nie wykazały przykładów realnej, codziennej współpracy osób, instytucji, organizacji. Może to ograniczać społeczny zasięg edukacji kulturowej. Analiza imprez i wniosków wskazuje, że mogą mieć one płytki (szeroka lista podmiotów bez określonego modelu współpracy) lub branżowy (pomijanie podmiotów spoza obszaru edukacji kulturowej) charakter. Nie oznacza to, że taki model współdziałania i angażowania innych jest jedyny. Ciekawego przykładu dostarczył nam jeden z wniosków grantowych, w którym

partnerzy i ich rola zostali precyzyjnie określani, uwzględnione zostały lokalne organizacje niezwiązane bezpośrednio z kulturą oraz, co najciekawsze, oddolnie zbudowany został model angażowania w projekt społeczności:

- 1. Spotkanie pierwsze poświęcone diagnozie potrzeb wizualnych mieszkańców. Rozbudzenie potrzeby posiadania estetycznej identyfikacji miejscowości. Międzypokoleniowa integracja mieszkańców. Jakie elementy informacji przestrzennej są potrzebne na danym obszarze?*
- 2. Panel dyskusyjny poświęcony typografii w kontekście estetycznym i historycznym.*
- 3. Spotkanie podzielone na dwie części. Pierwsza poświęcona projektowaniu poszczególnych elementów. W drugiej uczestnicy wymodelują w glinie zamierzone formy wg wcześniej ustalonej wcześniej koncepcji.*
- 4. Szklwienie wypalonych wcześniej elementów wg ustalonej wcześniej koncepcji.*
- 5. Lokowanie elementów w przestrzeni wsi, biorąc pod uwagę podstawowe zasady czytelności znaku w przestrzeni. (Typosiew – grant nie uzyskał dofinansowania)*

Podsumowując ten fragment raportu, chcielibyśmy zwrócić uwagę na potrzebę systemowego myślenia o współpracy w edukacji kulturowej. Pomimo nieformalnych praktyk współdziałania inicjowanych w projekcie, w samych aplikacjach o środki stosunkowo mało jest śladów myślenia w kategoriach sieci relacji. Ten sam deficyt można zauważyć analizując działania formalnych instytucji kultury badanych w ramach procedury ukrytego uczestnika. Istnieje ryzyko, że w ten sposób niewykorzystany zostanie innowacyjny potencjał edukacji kulturowej (*vide* przykład z bezdomnymi). Działania edukatorów można bowiem potraktować jako formę innowacyjnych nisz. Jeśli nie wplącze się ich w instytucjonalną i merytoryczną sieć inicjatyw i osób (niekoniecznie ograniczającą się do kultury), to rozmyciu mogą ulec nawet najciekawsze projekty. System grantowy ma naszym zdaniem sens jako przestrzeń eksperymentu, warto jednak zadbać o to, żeby udane z tych eksperymentów uległy utrwaleniu, choćby na lokalnym poziomie.



## 8. EDUKACJA KULTUROWA KONTRA EDUKACJA KULTURALNA

Analiza treści wniosków i uzyskanych efektów pozwala na stwierdzenie, że ani na poziomie wniosków, ani na poziomie efektów nie obserwujemy żadnego zderzenia edukacji kulturowej (o którą chodzi w projekcie BMK) z edukacją kulturalną (która przez BMK postrzegana jest jeśli nie jako wróg, to przynajmniej jako punkt potencjalnie negatywnego odniesienia<sup>12</sup>). Uważamy tak z uwagi na specyfikę wykorzystywanych narzędzi edukacyjnych, kontekst instytucjonalny oraz definiowanie ról i sytuacji. Dla wnioskodawców nie ma między tymi różnymi modelami edukacji żadnej różnicy, która dałaby jakiś konkretny rezultat. Nie chcemy rozstrzygać, czy dzieje się tak dlatego, że edukujący, nawet ci „pozainstytucjonalni”, nie chcą czy nie potrafią dostrzec różnicy i dać jej jakiegoś konkretnego wyrazu, ale edukacja realizuje się jako edukacja kulturalna, a nie kulturowa. Być może wynika to ze specyfiki instytucji kultury, dla których taki konserwatyzm stanowi część ich natury i swego rodzaju mit założycielski, być może nie da się inaczej, przynajmniej tak długo jak jakakolwiek edukacja w sferze kultury i sama kultura będą postrzegane z poziomu państwa jako rzecz przede wszystkim kosztowna, mało użyteczna, łatwa do poświęcenia na ołtarzu innych potrzeb (co losy

---

<sup>12</sup> **„Jakie sposoby rozumienia uczestnictwa w kulturze odrzucamy?** Przede wszystkim te, w których proces ten sprowadzany jest wyłącznie do r o b i e n i a c z e g o ó s z (wąsko rozumianą) kulturą (...). W ujęciu tym u c z e s t n i c t w o to tyle, co konsumowanie dóbr kultury, które są tu dodatkowo rozumiane dosyć wąsko – jako efekty pracy profesjonalnych artystów. (...) Uważamy, iż taki sposób myślenia trudny jest do przyjęcia w demokratycznym społeczeństwie, bo tworzenie tego rodzaju wzorców uczestnictwa w kulturze stanowi formę dominacji, prowadzącą do kulturowego wykorzenia i deprecjacji odmiennych sposobów życia i praktykujących je jednostek (...)", Krajewski Marek. *Uczestnictwo w kulturze* [w:] *Edukacja kulturowa. Poręcznik*, pod red. Rafała Koschany i Agaty Skórzyńskiej, 2014, dostępny: [http://www.wpek.pl/pi/98258\\_1.pdf](http://www.wpek.pl/pi/98258_1.pdf) [10.02.2018], s. 159-160.

samej BMK zdają się potwierdzać). Nawet kultura instytucjonalna w Polsce nigdy nie miała szansy na pełny, powszechnie wspierany, niezakłócany rozwój. Być może najpierw należałoby postawić ją na nogi, a dopiero potem próbować budować coś wobec niej alternatywnego?

## **ZAŁĄCZNIK NR 1**

Malwina Krajewska  
Tomasz Szlendak

### **Tajemniczy przybysz, ukryty klient. Metodologia badań warsztatów i zajęć edukacyjno- kulturowych z wykorzystaniem zmodyfikowanej techniki *mystery shopping***

Technika *mystery shopping* (w języku polskim funkcjonuje pod nieco inną nazwą – tajemniczego klienta) umożliwia badanie jakości obsługi. Początkowo, w latach czterdziestych XX wieku, była stosowana jedynie w bankowości. Współcześnie wykorzystywana jest przeważnie w badaniach marketingowych, które mają na celu doskonalenie jakości świadczonych usług poprzez skonfrontowanie wymagań stawianych przez klientów z kierowaną do nich ofertą. Obecnie zastosowanie techniki tajemniczego klienta stopniowo rozprzestrzenia się wkraczając w rozmaite dziedziny usług, za które uważa się również te świadczone przez instytucje publiczne, np. urzędy władz samorządowych.

W badaniach marketingowych technika *mystery shopping* łączy praktyki jakościowe z ilościowymi. Polega to przede wszystkim na wstępnej analizie, również statystycznej, materiałów zastanych, takich jak raporty sprzedaży, i skonfrontowaniu wyników tej analizy z praktyką usług świadczonych przez personel badanej instytucji.

W programie „Bardzo Młoda Kultura” technika *mystery shopping* (dalej MS) posłużyć ma do oceny dostępności i jakości działań edukacyjno-kulturowych realizowanych na terenie województwa kujawsko-pomorskiego. Celem badania jest dokonanie oceny dostępności i jakości warsztatów edukacyjno-kulturowych skierowanych do osób dorosłych. Celem dodatkowym jest zdefiniowanie standardów, które powinny być spełnione, aby warsztaty edukacyjno-kulturowe mogły satysfakcjonować uczestników zajęć. Dodatkowo w technikę MS w wypadku BMK wplecione

są działania interwencyjne o charakterze minimalnie inwazyjnych, „płytkich” eksperymentów etnometodologicznych. Realizacja badań nakierowana jest na opis i analizę jakościową, konfrontowane w trakcie badań i po nich z celami działań edukacyjnych postulowanymi przez edukatorów oraz zatrudniające ich instytucje. Celem warsztatów edukacyjno-kulturowych jest oczywiście wykształcenie lub udoskonalenie umiejętności oraz poszerzenie wiedzy. Sprawdzimy, czy warsztaty poddane obserwacji przynoszą zamierzone efekty poprzez ich zestandaryzowaną ocenę i autoocenę badacza.

W trakcie badania MS badacze wcielą się w klientów instytucji kultury, którzy w ramach rozrywki/samorozwoju/samodoskonalenia aktywnie poszukują, a następnie uczestniczą w wybranych przez siebie warsztatach edukacyjno-kulturowych. Podstawą wyboru mogą być dane płynące z dedykowanego *desk research*, jednak w obliczu arcyczęstej praktyki publikowania informacji o warsztatach edukacyjnych „w ostatniej chwili”, robić tego nie muszą – ważne by wybór został uzgodniony w grupie badaczy i żeby charakter warsztatów, w których biorą udział badacze, możliwie nie dublował się. Obserwacji ukrytej przeprowadzonej za pomocą MS może zostać poddany każdy warsztat edukacyjno-kulturowy (odpłatny lub nieodpłatny) lub inne działanie edukacyjno-kulturowe organizowane na terenie województwa kujawsko-pomorskiego między 1 czerwca a 30 września 2017 roku. Każdy z członków zespołu badawczego poszukuje i wybiera dwa dowolne zajęcia w dogodnym dla siebie czasie. Pozwoli to na ocenę dostępności oferowanych warsztatów. Każdy z badaczy ma obowiązek uczestniczenia w obu spotkaniach od samego początku do samego końca. Miejsca uczestnictwa w wydarzeniach zostaną dobrane indywidualnie i omówione grupowo. Tak aby w próbie znalazły się warsztaty organizowane na terenie większych miast, małych miejscowości i wsi.

Zadaniem badaczy jest opis procesu poszukiwania informacji o interesujących nas wydarzeniach, następnie – podczas aktywnego uczestnictwa w zajęciach – obserwacja ich przebiegu ze szczególnym

zwróceniem uwagi na wymienione niżej (w pytaniach badawczych) kwestie. Tajemniczy przybysz w żadnym momencie nie ujawnia uczestnikom ani prowadzącym zajęcia swojej roli. Umożliwia to ocenę faktycznego sposobu realizacji warsztatów, w których uczestniczy się bez powodowania „efektu zapowiedzianej hospitacji”, która zamienia zajęcia w teatrum z opartych na scenariuszu zmierzającym do przedstawienia prowadzących w korzystnym świetle. Technika ta pozwala również na ocenę rzeczywistych warunków i okoliczności, w jakich prowadzone są zajęcia. „Zapowiedziane hospitacje” mogłyby rzecz jasna doprowadzić do uprzedniej zmiany tych warunków bądź ich wygładzenia. Badacz i badaczka tuż po zakończeniu zajęć (w ciągu dwóch-trzech godzin) zobowiązani są do czytelnego wypełnienia zestandaryzowanego kwestionariusza obserwacji (w załączeniu). Kwestionariusze czytane są przez wszystkich badaczy, a w interludium badań – po połowie przeprowadzonych obserwacji – następuje dyskusja podsumowująca i reorganizująca (ewentualnie) działania badawcze.

W trakcie obserwacji MS powinniśmy udzielić odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy dostęp do informacji o warsztatach edukacyjno-kulturowych w regionie jest łatwy? Jakie czynności należy wykonać, aby pozyskać wiedzę na temat interesujących nas zajęć? Ile czasu trzeba poświęcić na poszukiwanie tych informacji? Jakimi kanałami (ogólnodostępnymi/ograniczonymi do grupy skupionej wokół instytucji/edukatora; przez media branżowe, sieć kontaktów prywatnych) pozyskiwana jest wiedza o podobnych warsztatach, a jakimi jest możliwa do pozyskania?
2. Czy prowadzone zajęcia są zgodne z podanymi przez organizatora informacjami?
3. Czy prowadzący/a warsztaty jest dobrze przygotowany do zajęć? Czy może pełnić rolę eksperta w obszarze/problematyce/tematyce prowadzonych zajęć?

4. Kto pojawił się na zajęciach? Liczba uczestników, podział ze względu na wiek i płeć.
5. Jaka jest motywacja uczestnictwa? (inf. z pogaduszek)
6. Czy uczestnicy zajęć dostrzegają efekty uczestnictwa w zajęciach, tj. poszerzenie wiedzy na dany temat, wykształcenie lub udoskonalenie jakichś konkretnych umiejętności? Czy obserwator sam widzi takie efekty?
7. Czy sposób prowadzenia zajęć oraz ich konstrukcja powodują zaangażowanie ze strony uczestników?
8. Jakie elementy warsztatów funkcjonują poprawnie?
9. Jakie elementy warsztatów wzbudzają zastrzeżenia i wymagają poprawy?
10. W jakich warunkach przeprowadzane są zajęcia? Czy przestrzeń zapewnia komfort fizyczny i psychiczny uczestników, współgra z tematyką prowadzonych zajęć – pozwala „wczuć się”, koresponduje z zajęciami? Czy to przestrzeń zamknięta/otwarta, publiczna/prywatna, zadbana/niezdabana, centralna/peryferyjna?

Po przeprowadzeniu wszystkich obserwacji powinniśmy udzielić odpowiedzi na poniższe pytania:

1. Jakie instytucje/organizacje prowadzą najciekawsze, najbardziej atrakcyjne warsztaty edukacyjno-kulturowe?
2. Czy warsztaty organizowane w centrum regionu, w Toruniu i Bydgoszczy, różnią się czymś (czym?) od warsztatów organizowanych w mniejszych miastach lub na wsi?

Aby uzyskać odpowiedzi na niektóre z powyższych pytań, konieczne będą płytkie eksperymenty etnometodologiczne (w kwestionariuszu tzw. interwencje) polegające przede wszystkim na 1) zadawaniu w trakcie warsztatów tzw. głupich pytań oraz 2) pomysłowym ingerowaniu w celowość i formę konkretnych praktyk edukacyjnych, jednak w taki sposób, by nie doprowadzić do załamania zajęć czy rozstroju edukatora.

Interwencje ze strony badaczy będą miały na celu 1) przetestowanie wiedzy edukatorów, ich umiejętności dydaktycznych oraz 2) (do)przetestowanie warunków infrastrukturalnych/zasobów instytucji organizującej działania edukacyjne. Charakter i moment „uruchomienia” interwencji uzależnione są od tematyki i „okoliczności” warsztatów, co powoduje, że reszta zespołu informowana jest o przebiegu i efektach poszczególnych interwencji post factum, w trakcie lektury formularzy obserwacyjnych i w dyskusji w interludium badań.

W kwestionariuszu znajduje się również rubryka „UWAGI WSZELAKIE”, jest to miejsce na dodatkowe autoetnograficzne przemyślenia i dygresje badacza lub wszelkie inne ważne informacje zdaniem obserwatora godne uwagi.

Po przeprowadzeniu wszystkich obserwacji zespół badawczy zbierze się ponownie by przedyskutować i podsumować wyniki obserwacji. Efektem końcowym badań będzie kilkustronicowy raport z badań MS z „konkretnymi” wnioskami wspólnymi dla wszystkich badaczy sporządzonymi w celu usprawnienia oferowanych usług edukacyjnych.

## **KWESTIONARIUSZ OBSERWACJI**

TYTUŁ WARSZTATÓW/ ZAJĘĆ:

MIEJSCE:

DATA:

ORGANIZATOR:

CZAS TRWANIA ZAJĘĆ:



ZAJĘCIA: PŁATNE ( .....PLN) / BEZPŁATNE

JAKI CHARAKTER MAJĄ PROWADZONE WARSZTATY/ZAJĘCIA?

- CYKLICZNY (W JAKIM ODSTĘPIE CZASU SĄ ORGANIZOWANE?)  
.....
- OKAZJONALNY (ZWIĄZANY Z JAKIM WYDARZENIEM?)  
.....
- JEDNORAZOWY

CZY INFORMACJA NA TEMAT WARSZTATÓW BYŁA ŁATWODOSTĘPNA?

- TAK
- NIE

ILE CZASU POŚWIĘCIŁEŚ/AŚ NA POSZUKIWANIE INFORMACJI NA TEMAT WARSZTATÓW?

.....

W JAKI SPOSÓB DOWIEDZIAŁEŚ/AŚ SIĘ O ZAJĘCIACH? WSKAŻ WSZYSTKIE PASUJĄCE ODPOWIEDZI.

- PRZEZ INTERNET:
  - media społecznościowe (adres).....
  - portale, blogi/vlogi (adres) .....
  - inną stronę www. (adres) .....
- Z MATERIAŁÓW DRUKOWANYCH:
  - ulotka, (gdzie znaleziona?).....
  - plakat (gdzie zastany?).....
- Z MEDIÓW NIEINTERNETOWYCH:
  - radio, (jakie?).....
  - prasa, (jaka?).....
  - telewizja, (jaka?) .....

OD  
ZNAJOMYCH

W INNY SPOSÓB, JAKI? .....

CHARAKTER WARSZTATÓW/ZAJĘĆ:

- WYKŁAD
- WARSZTATY POSZERZAJĄCE UMIEJĘTNOŚCI (JAKIE?) .....
- WARSZTATY POSZERZAJĄCE WIEDZĘ ( JAKĄ?).....
- INNE (JAKIE?).....

CZY UCZESTNIK ZAJĘĆ (OBSERWATOR) DOŚWIADCZYŁ ZAMIERZONYCH EFEKTÓW UCZESTNICTWA W WARSZTATACH? JEŚLI TAK TO JAKICH?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CZY PROWADZONE ZAJĘCIA/WARSZTATY SĄ ZGODNE Z OPISEM PODANYM PRZEZ ORGANIZATORA?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

JAK OCENIASZ PRZYGOTOWANIE PROWADZĄCEGO/EJ DO ZAJĘĆ?.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

JAK OCENIASZ WARUNKI LOKALOWE, W KTÓRYCH PROWADZONE SĄ ZAJĘCIA?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

JAK OCENIASZ JAKOŚĆ PROWADZONYCH WARSZTATÓW/ZAJĘĆ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



ILU UCZESTNIKÓW POJAWIŁO SIĘ NA ZAJĘCIACH?

.....

.....

.....

.....

.....

KTO POJAWIŁ SIĘ NA ZAJĘCIACH? ( PŁEĆ/WIEK)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

POWODY UCZESTNICTWA W ZAJĘCIACH? (INF. Z POGADUSZEK)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

INTERWENCJE: CHARAKTER, MOMENT I EFEKTY

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....  
 .....  
 .....  
 .....

<b>UWAGI</b>	<b>WSZELAKIE</b>
--------------	------------------

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

## **ZAŁĄCZNIK NR 2**

Zuzanna Kopidurska  
Krzysztof Olechnicki

### **Narzędzie kopalni wizualnej, czyli metodologia badania ikonografii projektów edukacyjnych realizowanych w ramach programu „Bardzo Młoda Kultura”**

#### **Przedmiot badania**

W ramach każdego projektu edukacyjnego, również w ramach programu Bardzo Młoda Kultura, sporządza się mnóstwo dokumentacji wizualnej: nastrojowych fotografii, impresji zdjęciowych wykonanych telefonem, filmów półprofesjonalnych i filmików nagranych przypadkowo zgodnie z założeniami Dogmy 95. Poszukując wiedzy o kondycji edukacji kulturowej, szczególnie o jej brakach, warto dokonać analizy takiej ikonografii – w tym w ramach dyskusji „laboratoryjnej” (burzy mózgów) między badaczami – po to, żeby się przyjrzeć temu, czego w tych materiałach nie ma; temu co nie zobrazowane, wyjęte poza kadr, nieodbyte. Krytyczne spojrzenie na zebrane dane oznaczać będzie zarówno poszukiwanie tego, co nieobecne, a powinno zostać ujęte, bo jest częścią działań edukacyjnych, jak i tego, czego po prostu nie ma, bo mamy do czynienia z nie-praktyką, nieodbyciem, zaniechaniem. Punktem odniesienia dla analizy wizualnej będzie materiał pisany: wnioski projektowe, umożliwiające porównanie tego, jak twórcy myślą o projektach, jak je prezentują i „sprzedają” sponsorowi z tym, jak je realizują i jakie efekty uzyskują.

Dla programu Bardzo Młoda Kultura w kujawsko-pomorskim badanie będzie miało charakter pełny: analiza obejmie materiały ze wszystkich zrealizowanych w województwie projektów edukacji kulturowej finansowanych ze środków programu „Bardzo Młoda Kultura” z lat 2016-2017. Jest to dwanaście kompletów w postaci wizualiów i założeń

projektowych; w części przypadków także opisu zebranej ikonografii, raportu z wykonania projektu; dodatkowo dostępna jest dokumentacja wizualna z wizyt studyjnych i warsztatów (te nadmiarowe zdjęcia nie są przypisane do poszczególnych projektów, dlatego też przyglądają się nim wszyscy analitycy). Każdy komplet danych poddajemy osobnej analizie.

**Pytania badawcze (kolor czarny czcionki) sprzężone są z procedurą badawczą (kolor niebieski).**

**UWAGA: nie zapoznawaj się z opisem projektu oraz innymi materiałami „pisanymi” zanim nie dojdiesz do pytania nr 4. Na pytania 1-3 spróbuj odpowiedzieć jedynie na podstawie tego, co widać!**

1. **Co nie** jest obrazowane w materiałach wizualnych dokumentujących projekty edukacyjne, a z założenia powinno być ich fragmentem (gdybyśmy odwoływali się do modelu idealnego działania w ramach edukacji kulturowej)? Czego nie sfotografowano/sfilmowano? Co jest obrazowane i na co położono największy nacisk?

Zapoznaj się z materiałem wizualnym dokumentującym projekt i wizytę studyjną. Co widać? Czy dokumentowane jest przygotowanie projektu? Czy mamy szansę obejrzyć materiały promocyjne? Czy widzimy przebieg działania, jakiś efekt – dzieło, interakcję? Gdzie ulokowany jest punkt ciężkości materiału – w procesie edukacji, w aktach twórczych, w interakcjach (między kim a kim/czym), gdzie indziej? Czy pokazano kulisy przedsięwzięcia – etapy przed „wyjściem na scenę” – przygotowania?

2. **Kogo nie** widzimy na zdjęciach (czytaj: kogo nie ma w edukacji kulturowej), choć mógłby być i stanowi znaczącą kategorię społeczną?
3. Czy przedstawione w materiale wizualnym działania utrwalają czy przekraczają podział na twórców i odbiorców, edukujących i edukowanych?

Jakie osoby widać na fotografiach? W jakim wieku, z jakich warstw/klas, jakiej płci? Ile ich jest? Czy na fotografiach można wskazać uczestników, edukatorów, publiczność? Gdzie widzimy te osoby w – jakich miejscach? Czy przebywają w otoczeniu instytucjonalnym? O jakich porach dnia? Są przedstawione jako aktywne – czy pasywne? Czy możliwa jest identyfikacja ich ról w poszczególnych działaniach? Czy i gdzie widoczny jest dystans między uczestnikami? Czyje i jakie emocje widać?



Czy na podstawie zdjęć można odgadnąć, do jakich odbiorców było kierowane działanie oraz jakich rezultatów się spodziewano?

Zwróć uwagę na obszar materialności: gdzie dzieje się edukacja kulturowa, jak wygląda przestrzeń jej realizacji, jak wygląda scena, a jak kulisy, jakie przedmioty są w niej stosowane, jak prezentują się ciała-objekty w nią zaangażowane?

Jaki tytuł nadałabyś/nadałbyś projektowi na podstawie samych zdjęć/filmów?

Wskaż najbardziej emblematyczną, reprezentatywną dla prezentowanego materiału badawczego fotografię. Jaki tytuł można jej nadać? Która fotografia projektu wydaje się najdziwniejsza, najbardziej nieadekwatna? Jaki tytuł można jej nadać?

4. Na ile udaje się realizować założenia projektów edukacyjnych? Na ile, zgodnie z dostępnym materiałem wizualnym, wizja edukacji kulturowej sobie, a praktyka – sobie?

Zapoznaj się z opisem projektu oraz innymi materiałami „pisanymi” i wróć do fotografii. Czy materiały wizualne potwierdzają udział zakładanych grup docelowych w przedsięwzięciu? Zestaw fotografie z wiedzą o problemach, z jakimi boryka się edukacja kulturowa – z nieobecnymi dorosłymi, miejską koncentracją, skupieniem na „wyjątkowych” grupach społecznych, akcyjnością, efemerycznością i brakiem ciągłości działań edukacyjnych, sporadycznością współpracy między edukatorami.

Czy na podstawie fotografii jesteśmy w stanie ocenić wykonanie założonej pracy/powstanie dzieła-dzieł? Czy materiał pozwala potwierdzić zakładane w projekcie rezultaty – interakcje, pokaz, wykład? Co opisano jako planowany rezultat, a czego nie widać w materiałach wizualnych – chociaż mogłoby być widoczne? Jak założenia przedsięwzięć edukacji kulturowej są opisywane, a w jaki sposób dokumentowane są ich przebieg i efekty – czy to narracje spójne, uzupełniające się, kontrastujące ze sobą? Unikaj ostatecznej oceny realizacji celów, spróbuj za to wychwycić napięcia i pęknięcia, ale też zgodności i ciągłość między celami a materiałem.

Jakie passusy z założeń projektu nie znajdują odzwierciedlenia w materiale wizualnym? Czy zdjęcia pokazują coś, co stoi w sprzeczności z założeniami projektów? Czy zdjęcia pokazują jakiś realizacyjny „naddatek” – coś, co przerasta założenia? Jak zmienia się odbiór zdjęć po przeczytaniu tekstu?

Wróć do fotografii, wybranych w punkcie 1 (najbardziej i najmniej reprezentatywnych). Jakie tytuły nadałabyś/nadałbyś im po lekturze treści projektów? Czy Twoja ocena ich reprezentatywności zmieniła się?

Przedstaw ogólną ocenę jakości dokumentacji wizualnej; zwłaszcza jej kompletności oraz zalet formalnych i estetycznych.

**To jeszcze nie koniec...**

Przygotuj się do burzy mózgów. Bądź gotowy/a na krótkie przedstawienie projektów edukacji kulturowej, których materiały analizowałeś/aś oraz prezentację wybranych zdjęć i podpisów z początku i końca analizy.

## **ZAŁĄCZNIK NR 3**

Wojciech Goszczyński

Zuzanna Kopidurska-Olechnicka

### **INTERWENCJA PROJEKTOWA/EWALUACJA PÓLINTERWENCYJNA – narzędzie badawcze do krytycznej analizy projektów w ramach programu „Bardzo Młoda Kultura” w województwie kujawsko-pomorskim**

We współczesnych systemach zarządzania politykami publicznymi (w tym polityką rozwoju kultury i edukacji kulturowej) projekt bywa wszystkim. Wniosek projektowy (i ogłoszenie o konkursie) stanowi pierwszą linię kontaktu pomiędzy finansującym kulturę a animującym/wykonującym/inicjującym ją podmiotem czy podmiotami. Wyznacza granicę działania, określa cele, ustanawia język (a więc i świat) finansującego kulturę oraz w kulturze działającego/działającej. Stojąc na mocno konstruktywistycznym stanowisku można uznać, że projekt – konstrukcja formularza zgłoszenia, ogłoszenie o konkursie, uzasadnienie, cele, opis – tworzy sposób myślenia i działania, definiuje interwencję w kulturze. Wychodząc z nieco tylko mniej konstruktywistycznego założenia, wniosek projektowy jest miejscem, narzędziem interakcyjnej gry pomiędzy tymi, którzy w kulturze pieniądze na działania mają, a tymi którzy takie pieniądze chcieliby mieć. Czytając warstwę funkcji jawnych konkursów grantowych czy dotacji, wniosek projektowy jest narzędziem, dzięki któremu kształtujący politykę rozwoju kultury i edukacji kulturowej może odsiać pomysły dobre od złych. Niezależnie od wybranego podejścia, wniosek w obszarze kultury jawi się jako galaktyka sensów, wartości oraz interesów rozmaitych aktorów społecznych. Jego analiza może dostarczyć informacji o tym jak myśli się w kulturze i o kulturze, o kim się myśli, a także o tym, co się robi lub chciałoby się robić, jakie są granice kultury i edukacji kulturowej – i kto może być stroną działania w kulturze. Projekty w obrębie grantów w kulturze to nie tylko forma, ale i przystosowana do nich treść. Nie warto w tym miejscu zapominać o analizie jakości tej treści, zawartych w niej pomysłów: na ile celne i głębokie są diagnozy w nich przedstawione, jak zostały określone grupy docelowe, czy cele są realne i adekwatne do diagnozowanych potrzeb, na ile oryginalne i jednocześnie kompatybilne z celami są proponowane działania? W niniejszym zadaniu badawczym (przedmiotowo obejmującym

treść wniosków mikrograntowych, jakie wpłynęły do operatora Bardzo Młodej Kultury w województwie kujawsko-pomorskim) w mniejszym stopniu interesować nas będzie techniczna sprawność piszącego wniosek, w większym zawartość jego głowy – to, co chce on poprzez projekt osiągnąć i w jaki sposób chce to zrobić.

## **PYTANIA BADAWCZE:**

### **Główne:**

- Jaka logika, racjonalność ukryta jest we wnioskach projektowych dotyczących edukacji kulturowej (a przyjmując, że projekt jest wszystkim, to także w sposobie myślenia aktywistów o kulturze i sposobach pozyskiwania środków na nią) – zarówno po stronie tworzących formularze, jak i je wypełniających?

### **Szczegółowe:**

- Jaka jest jakość wniosków - jak są napisane: czy są uzupełniane w sposób szczegółowy i solidny, czy też minimalistycznie i w sposób możliwie bezkosztowy? Czy istnieją punkty, które szczególnie skupiają wysiłki i starania wnioskujących? Jakie to punkty?

- Jaka wizja kultury wyłania się z treści wniosków konkursowych? Na ile jest ona celowa, ukierunkowana na sprecyzowane efekty i wartości? Na ile proponowane działania są możliwe do wykonania a sugerowane cele – do osiągnięcia w proponowanej przez wnioskodawców ramie?

- Jak wnioskujący o wsparcie radzą sobie z wnioskami jako formą strukturyzującą kulturę? Czy traktują definicje/regulaminy/zakresy dosłownie, stosując język urzędowy? Na ile starają się dostosować do potencjalnych oczekiwań grantodawców, powtarzając modne słowa-klucze (partycypacja, emancypacja, warsztat, aktywizacja, intersekcjonalność), czy też flirtują z konwencją, starając się ją uplastyczyć i umieścić w ramie projektowej to, co niekoniecznie na początku do niej pasuje?

We wszystkich pytaniach szczegółowych będą nas interesować różnice pomiędzy wnioskami, które zostały przyjęte do realizacji i tymi, które zostały odrzucone! (Jeśli daje się odnaleźć różnice między nimi, to czy układają się one w jakiś wzór?)

## **PROCEDURA:**

Zakładamy dogłębne wgryzienie się w treść projektów; spojrzenie na i pod tekst. W tym celu badacze wykorzystają krytyczną analizę treści, której indywidualne efekty zostaną omówione w dyskusji między badaczami. Technika analityczną będzie **kategoryzacja z poszerzeniem treści** (Kvale). Polega ona przyporządkowaniu fragmentów analizowanych wniosków

mikrograntowych do wcześniej utworzonych kategorii analitycznych, na podstawie których badacz postara się zrekonstruować i opisać to, co widzi w tekście i to, co według niego pod tekstem się ukrywa. Każdy badacz przegląda jeden projekt, który uzyskał finansowanie i jeden, który go nie otrzymał, dla każdego wypełniając zadaną matrycę badania. Nim przystąpi do tego działania, czyta **regulamin** konkursu grantowego, dostępny tu: <http://struktury-kultury.pl/granty/2016-2/>

Na podstawie wypełnionych matryc analitycznych koordynatorzy modułu przygotowują zbiorczy raport opisujący analizowane wnioski – na ich barkach spoczywa również odpowiedź na pytanie o potencjalne wzory różnic między wnioskami „wygranymi” i tymi, które wróciły na tarczy.

### **UROBEK**

- Matryce z analizami projektów (każdy badacz/ka wykonuje samodzielnie 2 analizy – razem: 10),
- (a) **Synteza** wiedzy o projektach na bazie wypełnionych matryc w postaci triggerów do raportu zbiorczego, z uwzględnieniem **różnic** między dwiema kategoriami projektów, zawierająca potencjalną (b) **nową definicję edukacji kulturowej**, zbudowaną na podstawie obrazu, wyłaniającego się z wniosków; jeśli będzie to możliwe: ponownie z uwzględnieniem różnic między projektami przyjętymi i odrzuconymi oraz uwzględniająca (c) **perspektywę grantodawców** i ich rozumienia edukacji kulturowej (przygotowują odpowiedzialni za moduł)

**NARZĘDZIE:**

<b>Nazwa wniosku:</b>	<b>Podmiot składający</b> III sektor/instytucja publiczna/osoba prywatna	<b>Obszar</b> Toruń-Bydgoszcz /miasto/wieś	<b>Kategoria wniosku:</b> Przyjęty/Odrzucony	<b>Imię i nazwisko badacza/badaczki:</b>
<b>Kategoria</b>	<b>Kluczowe cytaty</b> (fragmenty wniosku)		<b>Interpretacja/Komentarz badaczki/badacza</b>	
<b>Diagnoza</b> (czy występuje jakakolwiek diagnoza, czy jest prawidłowa, czy jest pogłębiona?)				
<b>Cele wniosku</b> (czy są powiązane z diagnozą, możliwe do osiągnięcia?)				
<b>Działania i narzędzia</b> (na ile są mają szansę wesprzeć realizację celów, na ile oryginalne są?)				
<b>Aktorzy</b> (kto jest beneficjentem wniosku, jak szeroko kierowane jest działanie: do jednej grupy, wielu grup/kohort; do grup formalnych – kohort <i>sensu</i> <i>stricte</i> ?)				

<p><b>Obszar działania</b> (kto składa i jakich obszarów geograficznych i symbolicznych dotyczą wnioski?)</p>		
<p><b>Wizja kultury i edukacji kulturowej</b> (jaki kształt, cele, funkcje edukacji kulturowej można zrekonstruować podczas lektury wniosku? jak definiowana jest edukacja kulturowa?)</p>		
<p><b>Język pisania o edukacji kulturowej</b> (metaforyka wniosku, wykorzystana symbolika jako źródło ukrytego przekazu edukacji kulturowej)</p>		
<p><b>Gra projektowa</b> (przejawy „ustawiania” się pod wymogi grantu, wyrażone i ukryte interakcje pomiędzy grantodawcą a potencjalnym grantobiorcą, twórcze traktowanie materii wniosku –</p>		

strategie omijania i przekształcania, ewentualne oznaki profesjonalizacji/rutynizacji)		
<b>Jasna strona mocy</b> (ciekawe, inspirujące fragmenty o edukacji kulturowej, oryginalne pomysły, świetne diagnozy)		
<b>Ciemna strona mocy</b> (mroczna strona projektów – błędy, projektowe plagiaty, grantowa w edukacji kulturowej)		
<b>VARIA</b> (jak to varia)		



**UWAGI:**

Analizowane projekty mają charakter mikrograntów, składanych przez indywidualne osoby i najmniejsze organizacje, dlatego mogą być z definicji nieco nieporadne językowo (i chyba taki ich urok). Zwrócilibyśmy na sprawność lingwistyczna uwagę w stopniu mniejszym – w większym zaś na operowanie językiem w ramach narzuconej struktury wniosku, na ewentualne występowanie #slangu !edu-kultu i nawiązania do @modnych\_haseł.