



LUDZIE KULTURY I ICH MIKROŚWIATY

ANNA CZERNER, ELŻBIETA NIEROBA

OPOLE 2017

LUDZIE KULTURY I ICH MIKROŚWIATY

Anna Czerner, Elżbieta Nieroba

Opole 2017

ISBN: 978-83-89798-92-3

Wprowadzenie

Prezentowany raport powstał na podstawie zrealizowanych w 2017 roku badań jakościowych prowadzonych w ramach kolejnej części diagnozy stanu edukacji kulturowej w regionie opolskim. Materiał w nim zawarty stanowi uzupełnienie szerzej zakrojonych badań ubiegłorocznych, ale może też być traktowany jako autonomiczne opracowanie pokazujące wycinek złożonego świata ludzi działających na styku kultury i edukacji – pasjonatów, liderów, specjalistów w swoich dziedzinach. Na raport składa się część metodologiczna oraz podzielona na kilka sekcji analiza materiału empirycznego. Całość zamykają wnioski wskazujące słabe i mocne strony edukacji kulturowej na Opolszczyźnie.

Zarys założeń metodologicznych

Opracowanie, które przedstawiamy wspiera się na jakościowo nachylonej bazie empirycznej – materiale pochodzącym z trzech pogłębionych wywiadów indywidualnych. W naturalny sposób nasuwa się w tym miejscu wątpliwość, czy tak niewielka grupa rozmówców może dostarczyć badaczowi wiarygodnych i przydatnych do rzetelnej analizy danych. W świetle zarówno teoretycznego paradygmatu badań jakościowych, jak i doświadczeń sukcesywnie gromadzonych przez wielu praktyków realizujących ów paradygmat, należy stwierdzić, że takie zawężenie próby badawczej jest w niektórych przypadkach jak najbardziej metodologicznie uzasadnione. Koncepcja badań jest bowiem ściśle powiązana z celem, dla jakiego te badania w ogóle podejmuje się.

Naszym celem na obecnym etapie diagnozy było dopełnienie już dość rozbudowanego obrazu edukacji kulturowej w regionie opolskim, uzyskanego na drodze badań ilościowych i jakościowych realizowanych przez nasz zespół w 2016 roku (patrz raporty: „Podłoże instytucjonalne dla edukacji kulturowej w województwie opolskim. Wstęp do diagnozy”, „Diagnoza stanu edukacji kulturowej na Opolszczyźnie”) perspektywą wysoce zindywidualizowaną, wynikającą z jednostkowych – powiązanych na różne sposoby z kulturą – biografii, doświadczeń i ról społecznych. Innymi słowy, starano się poznać prywatne, możliwie zróżnicowane mikroświaty osób reprezentujących środowisko szeroko pojętej edukacji kulturowej. Szeroko pojętej w tym sensie, że niekoniecznie same te osoby muszą definiować swoją działalność w kategoriach edukacji, czy animacji kulturalnej lub kulturowej, ale w oglądzie zewnętrznym zakres i sposób ich pracy bez wątpienia wpisuje się w interesujący

nas nurt praktyk związanych ze społecznym oddziaływaniem kultury na młodego (choć nie tylko) odbiorcę.

Takie podejście koresponduje z definicją edukacji kulturowej, którą – przypomnijmy – przyjęto na początku realizacji badań diagnostycznych w ramach programu EDUKO. Było to ujęcie zaproponowane przez Barbarę Fatygę, badaczkę od lat specjalizującą się w problematyce nie tylko antropologii kultury, ale też socjologii młodzieży. Zgodnie z nim uznajemy, że edukacja kulturowa jest procesem ukierunkowanym na wprowadzanie jednostek w kulturę, niezależnie od takich ich atrybutów, jak wiek, płeć, status społeczny, miejsce zamieszkania i inne cechy socjodemograficzne wpływające na położenie życiowe.

Edukowanie na polu kultury cechuje zatem: wysoka inkluzywność wynikająca wprost z uniwersalistycznego charakteru tego procesu, a także interdyscyplinarność, bowiem kultura nie jest odizolowaną od życia społecznego enklawą, lecz obejmuje wszelkie sposoby ludzkiego bycia, myślenia i działalności, jak również harmonijne współdziałanie różnych instytucji kultury, specjalistów, twórców i praktyków oraz ich partnerskie relacje z nieprofesjonalnymi uczestnikami kultury. W praktyce oznacza to, że żaden z uczestników tego procesu nie jest faworyzowany, głos każdej ze stron jest ważny a pozycja lidera czy przewodnika w realizowanych wspólnie przedsięwzięciach uzależniona jest od kontekstu sytuacyjnego, bywa także negocjowana i niejednokrotnie „wędrująca”, a więc liderem jest ten podmiot, którego zasoby (np. umiejętności) predysponują do wykonania danego zadania.

Powracając do zagadnień ściśle metodologicznych, należy wspomnieć, że każdy ze wspomnianych indywidualnych mikroświatów skadrowany został w osobnym, pogłębionym wywiadzie – zrealizowanym na zasadzie swobodnej, dość rozbudowanej rozmowy ze starannie wybranym respondentem (informatorem). Rozmowy opartej na kontakcie bezpośrednim, prowadzonej w sposób w dużej mierze spontaniczny (tu: uzależniony od specyficznej sytuacji, biografii rozmówcy), ale wedle jednak pewnego planu, czyli tak zwanych dyspozycji do wywiadu. Relatywna swoboda w realizacji tej techniki badawczej sprowadza się między innymi do dowolnej w poszczególnych wywiadach kolejności wywoływanych przez badacza zagadnień. Równie drugorzędny jest sposób formułowania pytań, przy ogólnym jednakże zachowaniu zasady niesugerowania odpowiedzi i nie oceniania ich.

Głównym zadaniem badacza jest uzyskanie możliwie nasyconego, bogatego w szczegóły odzwierciedlenia świata doświadczanego przez rozmówcę a narzędziem pomocnym w osiągnięciu tego zamierzenia są wspomniane dyspozycje do wywiadu wyznaczające tematy,

które z uwagi na cel badań uznaje się za istotne, warte rozwinięcia. Nie oznacza to wszakże, że w czasie konkretnej już rozmowy nie pojawią się wątki nowe, zaskakujące, poznawczo intrygujące, pilnie domagające się pogłębienia. Podobnie badacz nie powinien w wielu momentach wywiadu polegać jedynie na krótkich konstatacjach respondenta, ale dążąc do nasycenia i zniuansowania zbieranego materiału zmuszony jest niejednokrotnie do zadawania pytań dodatkowych i dociekania szczegółów, czyli pogłębienia – zgodnie z nazwą tej techniki badawczej – wypowiedzi respondenta.

Dla porządku należy jeszcze zaznaczyć, że przyjęcie perspektywy jakościowej nakłada na badacza zobowiązanie porzucenia własnych przeświadczeń o tym, jak się rzeczy mają, w tym oczekiwań podyktowanych branżową wiedzą, wcześniejszymi doświadczeniami badawczymi, znajomością trendów, etc. W związku z tym żaden fakt czy opinia przedstawione przez respondenta nie są podawane w wątpliwość, weryfikowane (czy to na bieżąco w trakcie wywiadu, czy na etapie analizy i prezentacji materiału badawczego). Intencją socjologa nie jest w tym przypadku ukazanie zobiektywizowanego odwzorowania jakiegoś wycinka rzeczywistości społecznej, lecz nakreślenie subiektywnie przeżywanego świata jednostki posiadającej indywidualną świadomość sytuacji.

Uzyskany na drodze wywiadów indywidualnych materiał empiryczny nie jest oczywiście reprezentatywny w znaczeniu określonym przez reguły socjologii ilościowej, niemniej jednak posiada on, jak ufamy, walor eksplanacyjny służący uzupełnieniu ustaleń sformułowanych już na podstawie wyników dwóch pierwszych etapów diagnozy stanu edukacji kulturowej w województwie opolskim – bardziej statystycznie sprofilowanej analizie podłoża instytucjonalnego oraz jakościowych i ilościowych badaniach obejmujących większą liczbę osób i instytucji.

Duża część analizowanego wówczas materiału pochodziła z wywiadów grupowych, realizowanych albo przy okazji spotkań sieciujących organizowanych w ramach projektu EDUKO, albo też zaaranżowanych w ścisłym powiązaniu z EDUKO. Naszymi informatorami w tych wcześniejszych stadiach diagnostycznych były osoby wywodzące się z bardzo różnych środowisk zaangażowanych w proces edukacji kulturowej, wśród nich także pasjonaci działający w dużej mierze pozainstytucjonalnie. Skłoniło nas to na etapie opracowywania raportu w 2016 roku do postawienia wniosku, że warto bardziej docenić tę oddolną energię animatorów i większą niż dotychczas część działań edukacyjnych oprzeć na inicjatywach przez nich zgłaszanych, zaoferować im większą samodzielność, decyzyjność, swobodę działania, przy jednoczesnym wsparciu organizacyjnym i finansowym. Słowem – zaufać ludziom, którzy

„robią kulturę” także poza głównym nurtem wyznaczonym przez instytucje kultury, w obiegu mniej formalnym, co nie znaczy że mniej profesjonalnym i mniej atrakcyjnym nawet dla szerszego grona odbiorców. Na praktykę badawczą przełożyliśmy ten wniosek przygotowując się do realizacji badań prezentowanych w niniejszym raporcie – stanowił on bowiem punkt wyjścia przy doborze respondentów.

Dobór próby był celowy i opierał się na nadrzędnej zasadzie pozyskania informatorów, którzy reprezentowaliby trzy możliwie zróżnicowane profile biograficzne i obszary działalności, jednocześnie jednak ewidentnie pozostając przedstawicielami regionalnie dookreślonego świata kultury. Ponadto, zamierzałyśmy dotrzeć do osób spoza programu Bardzo Młoda Kultura (dalej – BMK). Takich, które nie były (być może jeszcze) beneficjentami regrantingu, choć z racji ekspansji programu EDUKO i relatywnie wąskiego środowiska ludzi kultury należało przypuszczać, że idea BMK i działalność opolskiego operatora są mniej więcej znane także osobom spoza grona ludzi bezpośrednio zaangażowanych w projekt.

W rezultacie powyższych założeń do wywiadów indywidualnych zrekrutowano dwóch respondentów spoza programu EDUKO: mieszkankę Opola działającą jako freelancerka, ale częściowo powiązaną z jedną z opolskich instytucji kultury, legitymującą się wykształceniem kierunkowym przygotowującym do pracy w dziedzinie edukacji kulturowej; respondenta (także opolanina) zarządzającego jednym ze stowarzyszeń działających na polu kultury, mającego za sobą wieloletnią pracę w zawodzie nauczyciela. Trzeci wywiad zrealizowano z beneficjentką tegorocznego programu regrantingowego EDUKO – czynną nauczycielką w jednej ze szkół ponadgimnazjalnych, spoza Opola, zorientowaną aktywistycznie, prospołecznie, czyli działającą w dużej mierze również poza zakresem obowiązków zawodowych.

Trzy wybrane osoby, choć tak różne pod względem biograficznym, łączy to, że kultura (lub wężziej – sztuka) jest przez nie traktowana w sposób utylitarystyczny – wykorzystują ją bowiem jako narzędzie do wprowadzania zmian zaprojektowanych z myślą o długofalowym oddziaływaniu społecznym na wybraną grupę odbiorców. Ponadto dla każdego z respondentów bazę, z której czerpią inspiracje i *know-how* w pracy nad bieżącymi projektami, stanowią wcześniejsze doświadczenia zawodowe, ich własna rozbudowana pod względem różnorodnych doświadczeń profesjonalnych biografia – niezależnie od jej sprofilowania (w znaczeniu dziedziny kultury i sztuki) oraz niezależnie od tego, czy wybór tej określonej dziedziny był dziełem przypadku czy działaniem z gruntu zaplanowanym.

Spróbujmy zatem w możliwie szkicowy, zanonimizowany, nie identyfikujący respondentów sposób przedstawić ich zaplecze biograficzne. Pierwsza z naszych rozmówczyń (R1) reprezentuje typ kosmopolity. Wykorzystuje w swojej pracy doświadczenia zebrane w pracy w pewnej europejskiej stolicy, ponadto osadzona jest zawodowo w środowisku kulturalnym jednego z największych polskich miast. Działa w ramach fundacji zajmującej się sztuką, i to w skali międzynarodowej, również we wschodniej części Europy. Obecnie mieszka w Opolu, do którego przywiodła ją współpraca z jedną z opolskich instytucji kultury – kilkuletni, finalizowany w tej chwili projekt edukacyjny. Nie jest formalnie związana z projektem EDUKO, chociaż rozważała złożenie wniosku w konkursie regrantingowym. Jednak respondentka mimo ogólnej oceny idei programu BMK jako *wspaniałej*, z uwagi na swoje zaangażowanie w projekty poza Opolem (*objazdowe*), które *rozkwitły bardzo mocno*, ostatecznie nie wzięła udziału w konkursie.

Kolejny z naszych informatorów (R2), jak już wspomniano, z zawodu jest nauczycielem, przez kilkanaście lat zdobywał doświadczenia pedagogiczne edukując dzieci i młodzież w wieku od przedszkolnego do studenckiego. Od piętnastu lat związany z organizacją jednego ze sztandarowych w województwie opolskim wydarzeń kulturalnych, obecnie pełni funkcję prezesa stowarzyszenia odpowiedzialnego za organizację tego wydarzenia. Stowarzyszenie wychodzi ponadto z innymi inicjatywami kulturalnym, których adresatami są zarówno dzieci i osoby bardzo młode, jak i rodzice oraz nauczyciele. Do tej pory nie związał się formalnie z programem EDUKO, chociaż jak sam przyznaje, wie, że *coś takiego jest* oraz że *na pewno jest bardzo ważne*. Chociaż jego działania nie są aż tak szeroko zakrojone w sensie geograficznym, jak u respondentki R1, to jednak również wychodzi poza samo miasto i podejmuje współpracę z podmiotami z regionu.

Ostatnia respondentka (R3) jest przedstawicielką ściśle rozumianego środowiska pedagogicznego – pracuje w szkole ponadgimnazjalnej, która co istotne jest placówką o technicznym, zawodowym profilu, w dodatku funkcjonującą w warunkach społecznych małej miejscowości, co zdaniem badanej nauczycielki, posiadającej *nota bene* doświadczenie w pracy w liceum, stanowi dla pedagoga ogromne wyzwanie: *Do nas przychodzą uczniowie, którzy mają nie za wysokie średnie. (...) Ale zmieniłam podejście: nie każda młodzież musi mieć bardzo dobre wyniki, to nie o to chodzi. Uważam, że my robimy jeszcze większą robotę, bo nie jest sztuką mieć zdolnego ucznia i tą zdolność podtrzymywać. Tylko jeżeli się nauczy taką osobę, która miała problemy, a teraz ogarnia i radzi sobie, i wychodzi ze szkoły zadowolona, że ma fajny zawód, fajne wykształcenie i sobie poradzi, to jest sukces. (...) Mamy tutaj naprawdę dużo*

roboty. I do tego dochodzą problemy wychowawcze związane np. z eurosieroctwem, często dzieci pracują i uczą się mimo, że są w szkole dziennej, czy opiekują się rodzeństwem, czy mama je porzuciła i wychowuje tata (R3). Respondentka jest zwolenniczką przełamania tradycyjnych wzorców nauczania (*nauczyciel i tablica*) i edukowania młodych poprzez *wychodzenie do ludzi*, rozumiane w sensie dosłownym – jako opuszczenie murów szkolnych i realizowanie działań w terenie (np. sond ulicznych w ramach lekcji wiedzy o społeczeństwie). Jest to w jej opinii o tyle ważne, że *kontakt z innymi ludźmi zawsze wzbogaca, otwiera oczy (...) to też jest nauka życia*. Jak już zasygnalizowano rozmówczyni R3 reprezentuje grono beneficjentów programu BMK – projekt, który prowadziła, otrzymał wsparcie w ramach drugiej edycji opolskiego regrantingu.

Mikroświaty kultury

W zgodnej opinii naszych rozmówców nadrzędnym **celem działań na polu kultury** jest dotarcie do jak najszerszego grona odbiorców. Nie oznacza to bynajmniej przyzwolenia na drastyczne obniżenie standardów, by schlebiać (domniemanym) masowym gustom, tudzież powszechnym oczekiwaniom lekkiej, łatwej i przyjemnej rozrywki. Brak aprobaty dla „pójścia na łatwiznę” w pozyskiwaniu nowych odbiorców szczególnie uderza w relacjach respondenta R2, być może dlatego, że działa on w dziedzinie kojarzonej na ogół właśnie z taką formą bardzo przystępnej rozrywki, typowej dla współczesnej popkultury zogniskowanej na obrazie i przekazie domkniętym, dopowiedzianym wizualnie i fabularnie, stąd też często nie wzbudzającym głębszej refleksji. Z tym skojarzeniem (częściowo stereotypowym) stara się nasz rozmówca walczyć, traktując film (będący główną domeną jego działań) w sposób instrumentalny a zarazem wysoce krytyczny, refleksyjny: *Film jako metoda, narzędzie, (...) żeby nie odchodzić od literatury, od czytania, żeby nie odchodzić od takich podstawowych rzeczy. Ponieważ z momencie kiedy człowiek już naprawdę utkwie w tych obrazach, w tych rzeczach, które teraz nas mocno atakują, to straci taką zdolność krytycznego myślenia, oceny świata. (...) Żebyśmy też pamiętali o tym, że dookoła nas jest życie, ten krytycyzm, to myślenie musi być, bo inaczej nie będziemy w stanie decydować i robić pewnych rzeczy, bo będziemy cały czas podlegali tym bodźcom z zewnątrz, a w zasadzie tylko z obrazu, tylko z telefonu, tylko z internetu* (R2).

Istotną konstatacją jest także uwaga badanego poczyniona w związku ze znaczeniem dyskusji, rozmowy, słownego komentarza poświęconego prezentowanym fabułom i dokumentom.

Chodzi tutaj o to, by nie pozostawiać odbiorców (zwłaszcza dzieci) z samym tylko obrazem, szczególnie gdy jest on bardzo sugestywny, *przerysowany* i *bardzo dużo rzeczy się nim mieści*. „Te rzeczy” właśnie należy omówić, niektóre sceny rozłożyć na czynniki pierwsze, pewne kadry zatrzymać i poddać dyskusji. Takie nastawienie do filmu jako środka wyrazu artystycznego i zarazem formy dialogu społecznego współgra ze wspomnianą wcześniej utylitarystyczną postawą wobec własnej specjalizacji w ramach edukacji kulturowej. Podobne wątki w myśleniu o roli kultury w życiu społecznym odnajdujemy u respondentki R1, związanej zawodowo z dziedziną sztuki uznawaną za dość elitarną i co ciekawe, przeważnie przeciwstawianą kinematografii jako ten bardziej wysublimowany, intelektualnie głębszy rodzaj przekazu wizualnego. Nasza rozmówczyni wprost stwierdza, że tego typu elitarystyczne myślenie o wąskim kręgu odbiorców jest jej obce i chodzi o to, aby *sztuka była jak najbardziej otwarta*, czemu mają sprzyjać między innymi granty *nakierowane na grupy dewaforyzowane*.

Przejawem demokratyzacji kultury i otwarcia się na odbiorcę jest także – postulowana przez respondentkę R3 – gotowość do wysłuchania oczekiwań tego odbiorcy. W przypadku jej osobistych doświadczeń – odbiorcy młodego. Ujmuje ona tę kwestię następująco: *...dla młodzieży coś by się przydało zrobić w naszym mieście. Coś, co by im się podobało i co chcieliby zrobić, a nie gotowa oferta z domu kultury, która jest narzuceniem. A dwa: jak młodzi coś sami wymyślą, to na pewno będą chcieli wziąć w tym udział* (R3). Naturalnie, nie zawsze taka forma demokracji bezpośredniej na polu kultury i edukacji kulturowej jest możliwa do urzeczywistnienia, ale w mniejszych środowiskach, gdzie są ku temu warunki, faktycznie mogłaby mieć częściej miejsce, zwłaszcza, że jak bardzo celnie zauważyła nasza rozmówczyni włączenie młodzieży w proces decyzyjny i kreacyjny zwiększa szansę na ich zaangażowanie i dłuższe utrzymanie tego zainteresowania.

Wzmiankowana **instrumentalizacja kultury**, obserwowana w działaniach edukacyjnych badanych osób, może brzmieć na pozór pejoratywnie. Budzi bowiem skojarzenia z mechanicznym, niewykluczone, że ideologicznym czy też politycznym, a w każdym razie partykularnym wykorzystaniem przekazu kulturowego do celów niekoniecznie z kulturą związanych i niekoniecznie zdefiniowanych z myślą o dobru odbiorców. W zdiagnozowanych i opisywanych tu przypadkach nie o takie rozumienie instrumentalizacji kultury jednak chodzi. Mowa tu raczej o użyciu narzędzi pochodzących z różnych dziedzin kultury w celu zainicjowania i przeprowadzenia zmian społecznych korzystnych dla określonego kręgu odbiorców. Wrażenia czysto estetyczne, sensualne, przeżyciowe pozostają oczywiście nadal ważne, ale na ich doznaniu doświadczenie kulturalne nie kończy się. W praktyce kultura

potraktowana w kategoriach narzędzia społecznego bywa wszędobylska, niestereotypowa, ekspansywna w sensie docierania do osób, które często tradycyjnie pozostają na jej marginesie. Mówi o tym jedna z naszych respondentek: *Staramy się docierać ze sztuką do miejsc i środowisk defaworyzowanych. Są to bardzo, bardzo szeroko zakrojone działania, bo staramy się dotrzeć do mniejszych miejscowości i do takich miejsc, jak – po raz pierwszy – więzienie, w którym przebywają matki z dziećmi do 2. roku życia. To są też takie działania społeczne (R1).* W dalszej części wypowiedzi respondentka chwali także takie inicjatywy demokratyzujące sztukę, jak corocznie podejmowaną przez Politechnikę Opolską dystrybucję biletów teatralnych wśród studentów (a nie – co podkreśla – pracowników!), co jest *super cenne* i sprzyja rozwojowi myślenia kreatywnego, tak przydatnego młodym ludziom zajmującym się nowymi technologiami.

Nasi rozmówcy podkreślali także trudną do przecenienia **rolę szczególnie zaangażowanych w działania kulturalne osób** – jednostek wyróżniających się ponadprzeciętną gotowością do indywidualnej pracy, często wykraczającej poza ramy obowiązków zawodowych. Mówi o tym wprost informator reprezentujący sektor NGO: *Dobrze się dzieje, że zaczynają się pojawiać nauczyciele, którzy są wszechstronni, którzy zajmują się kulturą, którzy nie prowadzą dzieci dlatego, że tak każe program, tylko sami próbują coś znaleźć, sami próbują się w tym odnaleźć, sami próbują się szkolić, doszkalać itd. To jest ta indywidualna praca ludzi, to jest ten punkt zaczepienia (R2).* Ten sam rozmówca akcentuje także rolę animatorów kultury, którzy *pracują na co dzień jako strażacy, jako nauczyciele, a kulturę traktują jako pasję w swoim czasie dodatkowym.* Podobna uwaga, podkreślająca olbrzymie znaczenie indywidualnego zainteresowania i nastawiania prospołecznego, odnosi się nie tylko do animatorów i wolontariuszy, ale również do osób odpowiedzialnych za oświatę – zarządzających placówkami oświatowo-wychowawczymi i pracującymi tam. Jak to ujmuje cytowany wyżej badany, wszystko zaczyna się od *konkretnego nauczyciela bądź konkretnego dyrektora, który ma poczucie, że te rzeczy są ważne (R2).*

Przydatność osobistego zaangażowania ludzi „robiących kulturę” jest o tyle ważna, że – zdaniem naszych badanych – pokutuje przekonanie, że ten sektor działalności publicznej poradzi sobie w dużej mierze samodzielnie, bez większego wsparcia ze strony budżetu państwa. **Problem finansowania kultury** scala w sobie dwie kwestie ujawnione w trakcie wywiadów: świadomość, że *kultura nigdy nie była rentowna* i że *nigdy nie da się z kultury zrobić maszynki do zarabiania pieniędzy* oraz przeświadczenie, że *sztuki nie powinno się robić hobbystycznie* i że *kultura domaga się dofinansowania.* Jest to więc w sumie sąd nacechowany pokorą,

uznaniem, iż kultura nie jest takim samym sektorem działalności, jak na przykład gospodarka, nie jest też na liście gorących społecznie priorytetów polityki publicznej równie nierentownych w klasycznym ujęciu ekonomicznym, ale za to uważanych za wymagające inwestycji w pierwszej kolejności, takich jak ochrona zdrowia. Musi zatem cierpliwie ustawić się w „kolejce” po środki publiczne.

W tym sensie kultura zestawiana bywa ze sportem, który miewa podobny status – działalności dodatkowej, niby potrzebnej, ale w gruncie rzeczy opcjonalnej, lekkiej, drugiego czy trzeciego sortu w rankingu pilnych potrzeb społecznych. W wywiadach prowadzonych na tym etapie diagnozy również ta rywalizacja między kulturą a sportem została przywołana, i ponownie, ze wskazaniem, że wygranym jest sport: *Wyraźnie widzę tutaj w mieście, że dużo więcej się w sport inwestuje niż w kulturę, więc to jest dla mnie problematyczne, zwłaszcza, że to kultura a nie sport jest wizytówką tego miasta* (R1). Porównanie ze sportem nasuwa się także badanemu reprezentującemu organizację pozarządową, gdy piętnuje on selektywne, krótkowzroczne i w efekcie niesprawiedliwe dla obszaru kultury myślenie polityków skutkujące sytuacją, w której zasila się finansowo określone przedsięwzięcie kulturalne (np. festiwal) z jednoczesnym lekceważeniem codziennej, jakże niełatwej dla kultury, egzystencji: *...wszystkie instytucje kultury, stowarzyszenia muszą mieć pieniądze na to, żeby prowadzić biura, zapłacić za prąd, za ogrzewanie, za remonty itd. To wszystko domaga się dofinansowania. Często zapomina się o tym. I jeśli w przypadku klubów sportowych myśli się o wyremontowaniu boiska, to w przypadku kultury wylacza się takie myślenie. Organizacje kulturalne mają działać i mają tworzyć – spektakl, albo koncert, ale nikt nie patrzy na to, że muszą mieć płaszczyznę do tego, infrastrukturę* (R2).

Inne, pozabudżetowe, źródła finansowania są przez naszych badanych także dostrzegane, ale nie stanowią one alternatywy absolutnej, to jest korzystanie z nich nie może być równoznaczne z pełnym zwolnieniem państwa z powinności wspierania sektora kultury w sposób systemowy i – co bardzo ważne – systematyczny i przewidywalny. Argumentowanie przy tym, że dobrze marketingowo zrobiona kultura (czytaj: atrakcyjna dla szerokiego odbiorcy) zyska autonomię finansową, jest w opinii badanych osób, chybione, gdyż jak mówi jedna z tych osób – walka o odbiorcę jest walką o środki, które *nigdy nie będą stanowiły budżetu, poważnego zastrzyku finansowego. (...) nawet gdyby to się dobrze sprzedawało, to będzie to ułamek procenta stałego dofinansowania, które musi być wypracowane inaczej* (R2). Z kolei takie źródło finansowania, jak granty oceniane jest generalnie pozytywnie (*granty, dotacje to jest jedyne, sensowne źródło finansowania*), ale i tu, ponownie – nie może to być w żadnym razie

jedyny kanał transferu środków finansowych, choćby dlatego, że nie zapewnia on przeważnie regularnego wsparcia dla stałych, codziennych działań podmiotów zajmujących się kulturą: *Myślę, że są takie miejsca, które są wizytówkami miast i wtedy one mogą dostawać stałe dotacje, albo utrzymywane przez miasta miejsca a nie jakieś stałe pieniądze, ale takie wsparcie, które pozwala im funkcjonować i się rozwijać, bo w pewnym momencie wypalenie jest ogromne. Teraz widzę bardzo mocno wśród artystów, którym trochę te źródła finansowania zostały odcięte i jak bardzo szybko rodzi się frustracja, i jak ciężko tworzyć sztukę, kiedy trzeba pisać wnioski i jednocześnie być swoją własną księgową itd. Poczucie bezpieczeństwa jest bardzo istotne (R1).* Ta sama badana dodaje, że nawet w dobrze ugruntowanym już systemie grantów zagrożeniem może okazać się centralizacja, czego dobitnym, skrajnie negatywnym przykładem jest sytuacja na Białorusi, gdzie *rozpisywane konkursy są po prostu fikcją, a pieniądze trafiają do instytucji państwowych. Boję się trochę, że u nas też tak może się wydarzyć (R1).*

Najogólniej można stwierdzić, że centralizacja decyzji dotyczących sposobów organizowania, finansowania i oceniania działań w obszarze kultury, stanowi w opinii badanych edukatorów realne zagrożenie, co najbardziej wyraziście oddają słowa cytowanej wyżej respondentki: *Boję się, że nastąpi teraz jakaś centralizacja NGO, to brzmi przerażająco i okropnie (R1).* Może mniej dramatycznie, ale ciągle z dużą obawą, ocenia taką perspektywę badany R2, który również używa słowa „centralizacja” i wyczuła na to, że *danie możliwości stowarzyszeniom, NGO to na niwie kulturalnej jest naprawdę ważne. Natomiast jeśli się od tego odejdzie, to grozi nam niebezpieczeństwo tzw. centralizacji kultury, czyli że będzie się działo tylko to, co się dzieje centralnie w państwie. Nie mogą się zajmować kulturą ludzie, którzy z tą kulturą nie mają nic wspólnego, nie mogą zastępować kultury swoimi ideologiami, przekonaniem, bo to powoduje, że odpływamy zupełnie gdzie indziej i się wszystko gubi (R2).*

Innym, od dawna diagnozowanym problemem kultury jest jej strona wizerunkowa – bywa ona nadal, i to niezależnie czy mówimy o politykach i urzędnikach, czy docelowych odbiorcach, kojarzona ze sferą potrzeb i działań, dyplomatycznie rzecz ujmując, drugorzędnych, fakultatywnych. Trafnie oddają to stereotypowe przekonanie słowa naszej respondentki: *Zawsze jest: „a my mamy większe problemy bieżące itd. niż tylko kultura”. Jednak bardzo często to tak wygląda, że kultura nie jest traktowana jako coś, co może powodować zmiany społeczne czy mieć oddziaływanie na ludzi ogólnie, na ich życia i na jakość ich życia, a nie tylko jest jakimś fiu bzdziu artystowskim (R1).* Zawiera się w nich *clou* wspomnianego pobłażliwego myślenia o kulturze i sztuce jako dość hermetycznej enklawie zagospodarowanej przez ludzi oderwanych od rzeczywistości, skupionych na realizacji enigmatycznych wizji i

własnych *artystowskich* aspiracji. Tak zarysowane przekonanie koresponduje z problemem wciąż obserwowanego pęknięcia w postrzeganiu kultury, a mianowicie **podziałem na kulturę wysoką i kulturę masową**. Na bazie przeprowadzonych wywiadów można stwierdzić, że z jednej strony badani edukatorzy są świadomi faktu, że taki podział jest już – w sensie teoretycznym, akademickim – nieaktualny, z drugiej natomiast dostrzegają sygnały świadczące o przywiązaniu do takiej dychotomizacji oferty kulturalnej.

W warstwie deklaratywnej wygląda to więc następująco: *Myszę, że to jest ważne, żeby sztucznie nie budować podziałów, żeby sztuka była jak najbardziej otwarta. (...) I ja też wiem, że dokonuje się też zmiana w praktyce artystycznej bardzo mocno. Też sami artyści nie mówią, że chcą tworzyć sztukę dla mas, bo to też jest zdezaktualizowane pojęcie. Dla nich bardzo istotna jest komunikowalność i możliwość odejścia od elitarności* (R1). W podobnym duchu, choć sięgając do innej argumentacji, mówi o tym druga nasza rozmówczyni, podkreślając, że nawet przygotowując galę podsumowującą projekt realizowany w ramach EDUKO starała się *pokazać różne podejście do kultury* a kryterium oceny (i klasyfikacji) rozmaitych form kultury ma w jej odczuciu charakter estetyczny – zapytana przez badaczkę o opinię na temat statusu jednej z form scenicznych odpowiedziała bowiem: *To zachwyca, i to jest piękne. I tak samo muzyka folkowo-metalowa zachwyca, bo jest piękna, bo jest robiona z sercem. Niekoniecznie ktoś na co dzień czegoś słucha, albo ogląda sztuczki magiczne. Ale jeżeli to jest zrobione ze smakiem, jeśli to jest dopracowane i zaskakujące i inne.* (R3).

Natomiast, niezależnie od formułowanych powyżej sądów i oczekiwań, zgodnie z którymi podział na kulturę masową i elitarną winien na dobre odejść do lamusa, z rozmów przeprowadzonych z opolskimi edukatorami wyłania się obraz naznaczony jednak nadal śladami stereotypowego klasyfikowania różnych treści kulturowych według skontrastowanych kategorii „masowe” i „wysokie”, czego adekwatnym przykładem są słowa respondenta zajmującego się głównie sztuką filmową: *Myszę, że kultura masowa to podążanie za modą. Jeśli znam, to lubię, jeśli nie znam, to unikam. My w kinie też to odczuwamy. Czasem nie wiemy czemu film, który nie ma żadnej reklamy przyciąga tłumy ludzi. A film, który staramy się pokazać z najlepszej strony tej publiczności nie ma. Ludzie są karmieni pewnymi zjawiskami, wydarzeniami. Myszę, że kolejna seria „Listów do M” bardzo dobrze pokaże nam to zjawisko. Obstawiam, że będą to miliony ludzi, którzy w tym czasie nie zwrócą uwagi na wybitne filmy* (R2). W tym przypadku w cytowanych słowach odnajdujemy echo słynnej tyrady inżyniera Mamonia, w której bohater „Rejsu” swój gust muzyczny tłumaczy przez pryzmat zasady „reminiscencji” – „No jakże może podobać mi się piosenka, którą pierwszy raz słyszę”.

„Masowość” kultury (tu: filmów) miałyby więc, jak sugeruje badany edukator, dużo wspólnego z Mamoniową regułą podobieństwa kształtującą upodobania kulturalne.

Problem nieintencjonalnych, ale jednak istniejących w sensie mentalnym podziałów na propozycje bardziej ambitne, wartościowe i te mniej wyszukane, przygotowywane z myślą o masowym, nie w pełni wyrobionym kulturalnie odbiorcy, zarysowuje się także w wypowiedziach oceniających jakość oferty „wyjazdowej”, to jest tej adresowanej do odbiorcy spoza centrum i realizowanej w terenie, czyli poza macierzystą instytucją organizatora przedsięwzięcia kulturalno-edukacyjnego (za przykład niech posłuży tu spektakl, z którym miejski teatr objeżdża województwo). Ta sama osoba raz dokonuje ogólnie pozytywnej oceny kultury – jak to roboczo określono – wyjazdowej: *Działania edukacyjne na pewno mogą być realizowane na dobrym poziomie w różnych miejscach. To zależy od jakości tego, co się proponuje i można wyjazdowo robić to jak najlepiej (R1)*, by następnie, uszczegółowiając swoją wypowiedź stwierdzić: *...oczywiście jest też masa złych rzeczy wyjazdowych, które nie są związane z [instytucją] – na przykład są artyści, którzy są związani z daną instytucją, ale nie pod szyldem tej instytucji robią tzw. chałtury (...) To jest nie tylko psucie rynku, ale w ogóle psucie kultury i gustów (R1)*.

Przyczyna wzmiankowanego *psucia rynku* zdaje się mieć podłoże przede wszystkim finansowe, gdyż jak zauważa respondentka, decydenci wpuszczający w progi swoich instytucji (mowa tu głównie o oświacie) przyjezdnych artystów myślą w dużym stopniu w kategoriach czysto rynkowych, dążąc do uzyskania jak najwięcej za jak najmniej, co w przypadku kultury może być postawą niezbyt racjonalną, by nie powiedzieć naiwną, gdy zastanowimy się nad realnymi kosztami ponoszonymi przez organizatora wydarzenia kulturalnego: *Głównym kryterium wyboru jest cena. A dyrektorów interesuje bardzo często statystyka. (...) Wydarzenie odbyło się, dzieci zadowolone, rodzice się cieszą i tyle. To jest duży problem (R1)*. Naszym zadaniem nie jest w tej chwili rozstrzygnięcie, co jest *chałturą* a co nadal kulturą czy sztuką na przyzwoitym poziomie, istotne jest natomiast zaakcentowanie faktu, że bardzo trudno powstrzymać się od wartościowania i kategoryzowania kultury, nawet jeśli się jest profesjonalistą doskonale zorientowanym co do istnienia w kulturze (a może raczej: w wiedzy o kulturze?) paradygmatu zrywającego z dychotomią kultura wysoka *versus* kultura masowa.

Odbiorca, czyli kto?

Zacznijmy od tego, że sam termin „odbiorca” jest w kontekście edukacji kulturowej traktowany coraz częściej z pewną podejrzliwością wynikającą z faktu, iż konotuje on pasywną, jednostronną rolę publiczności (to zresztą również termin sugerujący bierność). Zapewne właściwsze byłoby operowanie wyłącznie słowem „uczestnik”, ale zdecydowaliśmy się pozostać przy synonimicznym (fakt, że niezbyt precyzyjnym w takim ujęciu) traktowaniu tych dwóch określeń. Głównie dlatego, ponieważ sami respondenci w taki właśnie sposób używali tych terminów, ale też z powodu – tu powołujemy się na własne nieodparte, być może mylne, wrażenie – jednak wciąż dużej dozy myślenia życzeniowego w premiowaniu „poprawniejszego politycznie” terminu „uczestnik”. Faktem bowiem pozostaje, że nie wszystkie organizowane obecnie wydarzenia kulturalne i kulturalno-edukacyjne rzeczywiście cechuje symetryczna relacja wiążąca twórcę z adresatem tych działań. Część z owych wydarzeń istotnie charakteryzuje taki partnerski układ, zbalansowany pod kątem aktywności wszystkich uczestników, część jednak „uczestnicząca” pozostaje tylko z nazwy – dość powiedzieć, że zdarzają się nawet warsztaty o tradycyjnej, bynajmniej nie partycypacyjnej formule, bardziej przypominającej prelekcję aniżeli kulturę czy edukację w działaniu.

Kim zatem jest odbiorca *vel* uczestnik opolskich instytucji kultury? Jak postrzegają go nasi rozmówcy? Przede wszystkim należy podkreślić wagę jednej, szczególnej kategorii społecznej tworzącej klientelę tych instytucji – **stałych bywalców**, trzon publiczności/odbiorców, na który organizatorzy wydarzeń wszelkiego rodzaju mogą na ogół liczyć. Jest to dość komfortowa sytuacja dla instytucji kultury, nie tylko z uwagi na to, że generowany jest w ten sposób pewien bufor bezpieczeństwa frekwencyjnego, ale także ze specyficznie logistycznego powodu. Okazuje się mianowicie, że podział odbiorców miałby sprzyjać ich rozdziałowi: poszczególne instytucje kultury posiadałaby swoje bufory (tudzież swój kapitał społeczny), czyli mówiąc wprost swoich lojalnych odbiorców preferujących tę konkretną ofertę i zdecydowanie mniej zainteresowanych propozycjami innych organizatorów, co znacząco miałoby ograniczyć sytuacje, w których bogate kalendarium wydarzeń kulturalnych oznacza automatycznie, że wiele wydarzeń znajdzie się na kursie kolizyjnym i wywoła u osób zainteresowanych życiem kulturalnym dylemat wyboru w warunkach nadpodaży interesujących propozycji.

Oto, jaką obserwacją w tym zakresie podzieliła się badana posiadająca długoletnie doświadczenie pracy z najmłodszymi uczestnikami kultury, a także poruszająca się w świecie kultury jako zaangażowany rodzic: *...jest tak – i to też w większych miastach jest obserwowalne*

– że każda instytucja ma swoich odbiorców. (...) Jak przychodziłam prowadzić warsztaty (...), czy jak widziałam w filharmonii jakieś działania, gdzie jako mama-odbiorca chodziłam – to widzę, że to są inni odbiorcy niż w teatrze. I to jest też ciekawe, że te grupy odbiorcze się nie przenikają. Że instytucje mają swoje źródła i swoich odbiorców, swoje źródła informacji i jakieś kanały informacyjne. (...) Ja bardzo czujnie podchodziłam do tego i na początku nie chciałam pokrywać dat naszych wydarzeń sobotnich z wydarzeniami w galerii, ale potem się przekonałam, że to w ogóle nie ma żadnego wpływu (R1). Ciekawe jest przy tym to, że ta sama respondentka dokonuje wyrażonej precyzyjnie oceny udziału w lokalnym życiu kulturalnym rodziców tak zwanych *aktywnych*, szacując ten udział na 10%. Rodzice *aktywni* to w tym przypadku ci wszyscy opiekunowie, którzy regularnie pojawiają się wraz ze swoimi dziećmi w różnych instytucjach kultury – od biblioteki poprzez filharmonię po teatr.

Pozostając przy wątku najmłodszych odbiorców, należy zauważyć, że również drugi z respondentów reprezentujący opolskie, miejskie środowisko ludzi kultury posiada podobne przemyślenia na temat istnienia odrębnych grup bywalców przywiązanych nawet nie tyle do kontaktu z wybraną, ulubioną instytucją kultury, ale preferujących jakieś określone jedno lub kilka wydarzeń kulturalnych: *Myślę, że rodzice, dzieci, przedszkola, które przychodzą na warsztaty już wiedzą, że my daleko dalej patrzymy niż tylko sam festiwal. Do tego stopnia, że na festiwalu ich nie ma. Ludzi, z którymi pracujemy cały rok, z którymi współpracujemy, to potem ich nie ma na festiwalu. Bo festiwal jest do kogoś innego adresowany* (R2). Czy ostatnie, dość enigmatyczne zdanie faktycznie wyjaśnia to zjawisko pojawiania się i znikania poszczególnych grup odbiorców? Sam badany ma co do tego wątpliwości, zastanawiając się głośno: *Nie wiem dlaczego tak się dzieje, przecież mogliby przyjść na festiwal. Część pewnie jest, w ramach jakiś cykli, spotkań, ale też niektórzy czekają aż festiwal się skończy* (R2).

Z perspektywy zewnętrznego obserwatora i badacza można dodać, że ta swoista oddolna i spontaniczna (auto)segregacja odbiorców to chyba *summa summarum* korzystne zjawisko dla podmiotów działających w sferze kultury. Dobrze to widać na przykładzie przywołanego festiwalu, którego charakteru co prawda ze względu na wymóg anonimizacji wywiadów nie chcemy bliżej dookreślać, ale wskażemy tylko, że jest to impreza o ponadlokalnym wymiarze, organizowana z rozmachem i o ugruntowanej już pozycji na mapie podobnych wydarzeń w Polsce. Poruszony problem trochę przywodzi na myśl analogię z wielkoskalowymi wydarzeniami organizowanymi przez takie fundacje, jak WIOSNA czy Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy. I w jednym, i w drugim przypadku są one kojarzone głównie ze spektakularnymi, corocznymi wydarzeniami charytatywnymi – „Szlachetną Paczką” i Finałem

WOŚP. Nie wszyscy darczyńcy są jednak świadomi tego, że te doskonale znane Polakom wydarzenia stanowią tylko jeden z elementów rozbudowanej działalności obu przywołanych podmiotów – niejako ich okręt flagowy ułatwiający w wymiarze marketingowym całoroczną aktywność fundacji, w tym sprawne pozyskiwanie stałych sponsorów.

Szczególną odmianą odbiorcy określanego jako stały bywalec jest **odbiorca grupowy**, który oczywiście może pojawić się incydentalnie, ale może też – i wówczas zdaje się być wyjątkowo ceniony przez instytucje kultury – regularnie zasilać grono odbiorców działań kulturalnych organizowanych przez daną instytucję. Szerzej tę kategorię aktywnych i zdyscyplinowanych uczestników życia scharakteryzowano w jednym z wywiadów: *...na tych nauczycieli i na te grupy zawsze mogliśmy też liczyć (...), jeśli chodzi o obecność na jakichś dodatkowych wydarzeniach (...). Maksymalnie 5-10 osób przychodzi z miasta, a takie grupy zorganizowane, nie na siłę, ale jakieś kółko czy klasy artystyczne przychodzą (R1)*. W cytowanych słowach przykuwa uwagę fraza „nie na siłę” – rzeczywiście należy przyznać, że czasami granica między wolicjonalnym udziałem odbiorcy grupowego a odgórnym doprowadzeniem grupy na wybrane wydarzenie kulturalne jest cienka. Z jednej strony nie sposób zakładać, że każda grupa zorganizowana w ramach przedszkola, szkoły, klubu, stowarzyszenia czy zakładu pracy jest automatycznie grupą zobligowaną instytucjonalnie do partycypacji kulturalnej, właśnie „doprowadzoną” i gdyby nie instytucjonalny kaganiec to jej członkowie skwapliwie skorzystaliby z innej możliwości spędzenia czasu wolnego. Z drugiej strony wśród badaczy kultury znane i chętnie przywoływane jest obrazowe określenie „dzieci z autobusu”¹, ukute przez Tomasza Szlendaka. W haśle tym zawiera się ważna intuicja (poparta badaniami ilościowymi), zgodnie z którą odbiorcą grupowym przyprowadzonym/przywiezionym do instytucji kultury jest najczęściej odbiorca bardzo młody.

Konstatacja stąd płynąca jest dla ludzi kultury zasmucająca: gdy kończy się nadzór instytucjonalny, maleje prawdopodobieństwo dalszego (już indywidualnego, autonomicznego) podtrzymania aktywności kulturalnej (przynajmniej tej organizowanej instytucjonalnie). Z taką sugestią współbrzmi niestety głos naszego respondenta wskazującego na atrofię kultury studenckiej: *Studenci to nie jest nasz naczelny widz, to jest promil osób, które przychodzą. (...) Kiedyś wystawiliśmy ekran na środku miasteczka akademickiego, to zyskaliśmy 200-300 osób oglądających w danym momencie film. W Studenckim Centrum Kultury też nie widziałem za dużo studentów. Było ich dużo na dworze, na lawkach, w akademikach, ale nie wchodzili do*

¹ T. Szlendak, Aktywność kulturalna, w: *Kultura miejska w Polsce z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*, W.J. Burszta i inni, NCK Warszawa 2010, s. 141.

środka – robi się zasłona. Nie wiemy dlaczego tak się dzieje. (...) ten problem ma nie tylko kino, ale i teatr, i filharmonia. Podejrzewam, że gdybyśmy zapytali studentów kierunków artystycznych, kulturoznawczych czy pedagogik, to ci przyjezdni nie wiedzieliby, gdzie jest teatr, filharmonia (R2). Gdy padają słowa o „zasłonie”, która tworzy symboliczną granicę instytucji kultury, za którą młody odbiorca nie za bardzo ma ochotę zaglądać, bezwiednie nasuwa się refleksja, że oto wraz z burzliwym okresem adolescencji wcale nie skończyła się niechęć do tego, co w kulturze reprezentowane jest przed instytucje profesjonalnie zajmujące się tą dziedziną życia społecznego. Oczywiście, to pewne uproszczenie i kultura studencka (lub to, co po niej pozostało) stanowi przedmiot odrębnych badań, również socjologicznych, niemniej jednak w tym miejscu, jeśli już mowa o okresie dorastania, warto przywołać nieco młodszą grupę odbiorców, zajmującą szczególną rolę w systemie socjalizacji ukierunkowanej na szeroko rozumianą partycypację kulturalną (a w zasadzie kulturową).

Mamy tu na myśli interesującą z czysto socjologicznej, choć pewnie też i pedagogicznej perspektywy, kategorię **młodzieży gimnazjalnej**. Interesującą dlatego, że uchodzi ona za niełatwego partnera wszelkich działań edukacyjnych i kulturowych – wymagającego a jednocześnie niezbyt chętnie angażującego się w te działania, szukającego bezpiecznego schronienia w grupie rówieśniczej a przy tym niejednokrotnie zagubionego i wycofanego, gdy tej grupy chwilowo zabraknie. Zresztą, oddajmy głos naszym rozmówcom, gdyż każdy z nich na ten temat szerzej się wypowiedział, formułując rozmaite, wielostronne wyjaśnienia odnoszące się do problemu mentalnej absencji gimnazjalistów w świecie zinstytucjonalizowanej kultury. Mentalnej dlatego, że o ich fizyczną obecność troszczą się same instytucje kultury, pedagodzy a nierzadko jeszcze rodzice, chociaż ich wpływ na partycypację kulturalną dzieci na tym etapie ich rozwoju jest już mocno ograniczony, zgodnie z obserwacją, że po wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym następuje czas, kiedy *dzieci coraz mniej chcą z rodzicami coś robić (R1).*

Abstrahując od tej niechęci do wspólnych aktywności z rodzicami, co jeszcze miałyby stać na przeszkodzie zaangażowaniu kilkunastoletków w życie kulturalne? W opinii przywołanej wyżej respondentki problem polega między innymi na tym, że: *Trzeba być po prostu bardziej dojrzałym człowiekiem, żeby pewne obszary kultury móc odbierać. A jeśli chodzi o młodzież gimnazjalną to też był ogromny problem z konkretyzacją oferty, bo te dzieciaki albo się infantylizowało i się je wciskało na bajki, albo w coś na co zupełnie nie byli gotowi i czego emocjonalnie nie znosili dobrze (...). Myślę, że brak jest naprawdę dobrze opracowanej oferty dla takich młodych ludzi. Z drugiej strony mam poczucie, że to jest taki okres, że zwłaszcza [dla]*

chłopaków kultura to jest w ogóle obciach, (...) że to nie jest dla facetów (R1). Jest to zatem problem nieco schizofrenicznej natury nastolatka, który za sobą ma już nauczanie podstawowe a przed sobą bardziej dojrzałe lata licealne i któremu stawia się całkiem dorosłe wyzwania (*masz się określić, masz wiedzieć, co chcesz robić, jaki profil wybrać*), jednocześnie zaniedbując jego rozwój emocjonalny – *mało się pracuje nad tym*. Dwoisty, niedookreślony jeszcze rys psychologiczny przeciętnego gimnazjalisty trudno sprzęgnąć z adekwatną ofertą kulturalną – to raz, a dwa – trudno o odpowiednie osoby, *takich liderów, którzy porwą i którzy mają na tyle mocne charaktery, że potrafią przebrnąć przez taką grupę i fascynują się trudnymi grupami, [potrafią] znaleźć w nich jakiś rezonans*. Ostatnia z wywołanych kwestii jest szczególnie delikatna, gdyż młodzież w tym „trudnym” wieku na ogół z łatwością wyłapuje fałszywe nuty w kontakcie z osobami, dla których bycie liderem jest rolą do odegrania a nie naturalną, wspartą *charyzmą i siłą*, postawą.

W podobnym tonie o gimnazjalistach wypowiada się kolejny rozmówca, mający na co dzień kontakt z młodzieżą z tego przedziału wiekowego. On również przypomina, że młody człowiek *nie lubi jak ktoś go traktuje niepoważnie, jak ktoś go oszukuje (R2)*. Ponadto mocno podkreśla, że odpowiedzialność za niełatwe relacje gimnazjalistów ze światem osób metrykalnie dorosłych spada w dużej mierze na tych ostatnich: *...my demonizujemy ten wiek gimnazjalny, on się robi taki ciemny, opuszczony, (...) może to polega na tym, żeby się nawzajem przeprosić. To jest ten czas, gdzie ci młodzi ludzie się rozwijają (R2)*. Ponadprzeciętna zdaniem respondenta kreatywność gimnazjalistów cechuje także ich nieco starszych kolegów i koleżanki uczęszczających do szkół ponadgimnazjalnych, ale w przypadku tych młodszych roczników dodatkowy problem polega na ograniczonej ofercie (np. w dziedzinie literatury – są bajki dla najmłodszych, lektury dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym a potem *zaczyna się problem z dostępnością*). W sytuacji, gdy, jak nawołuje nasz rozmówca: *tej kreatywności nie można zgubić*, stworzenie sensownej oferty dla odbiorców w wieku gimnazjalnym staje się dla edukatorów kulturowych prawdziwym wyzwaniem.

Ostatnia z badanych osób, z racji swojego nauczycielskiego fachu i doświadczenia, bez większego wahania również wskazuje kluczowe w jej odczuciu przyczyny wspomnianej absencji mentalnej gimnazjalistów w świecie instytucjonalnej kultury: *Małe dzieci są otwarte, one wszystkiego próbują, są ciekawe, nie mają barier i robią na żywioł. W momencie kiedy się zaczyna dojrzewanie, to jest szok, bo coś się ze mną dzieje, zmienia się ciało, zmieniają się wartości, grupa rówieśnicza jest najważniejsza. Szukanie pozycji w grupie jest ważniejsze niż wszystko inne. (...) pewne rzeczy były narzucone przez dorosłych, a teraz jest bunt (...). Potem*

jak bunt mija, być może w wieku 18, 19 czy 20 lat, na studiach, ten człowiek szuka miejsca (R3). Co ciekawe, wzmianka o somatycznych uwarunkowaniach zmian dotyczących *psyche* typowego gimnazjalisty pojawia się także w relacji cytowanej wcześniej respondentki R1. Nie będziemy tutaj przytaczać całego tego wątku, skądinąd interesującego i zdradzającego dużą wrażliwość genderową, poprzestańmy na przywołaniu jednej, krótkiej, acz dającej wiele do myślenia obserwacji: *Ci ludzie się kryją po prostu, bo nie mają komunikacji ze swoim ciałem (R1).* Problem z własną cielesnością, subiektywnie daleką od lansowanego przez popkulturę ideału, w połączeniu z wybitnym wyczuleniem na afiliacyjne (lub przeciwnie) sygnały ze strony rówieśników to niewątpliwie ogromne zagrożenie dla konstytuującej się dopiero tożsamości nastolatka. Nic dziwnego, że w takim stanie permanentnego niebezpieczeństwa, łatwym rozwiązaniem wydaje się znaczące ograniczenie sytuacji publicznych, wymagających kontaktów interpersonalnych poza grupą rówieśniczą.

Czy w świetle powyższych ustaleń odnoszących się do gimnazjalistów można zatem powiedzieć, że jest to najtrudniejsza grupa odbiorców, najbardziej chimeryczna, zblazowana a jednocześnie wymagająca? Czy w ogóle takie kategoryzowanie ma tu sens i prowadzi do konstruktywnych wniosków? Nie wchodząc w rolę cenzora społecznego świata gimnazjalistów i powstrzymując się od własnych ocen powołajmy się tutaj na odpowiedź obecną implicytnie w rozmowie z jednym z naszych respondentów: *Każdy jest inny, nie powiedziałbym, że trudniejszy – każdy jest inny, każdy wymaga od nas czegoś innego, innego zaangażowania, inaczej musimy podchodzić do seniorów, ludzi młodych, studentów, dzieci, najmłodszych. Musimy mieć świadomość jak się dostosowywać. Natomiast nie ma grupy trudnej (R2).*

Edukacja kulturowa w rozumieniu samych edukatorów

Najbardziej może wywrotową tezę na temat edukacji kulturowej jest stwierdzenie, że nie jest on wcale do niczego potrzebna. Jest to jednak wywrotowość pozorna lub też zabarwiona kokieterią, bo w gruncie rzeczy – na co wskazywałyśmy w ubiegłorocznej diagnozie – nie tyle sam zespół zjawisk i procesów identyfikowanych jako edukacja kulturowa jest odrzucany, co raczej po prostu termin, które te zjawiska i procesy etykietuje. Przypomnijmy tylko, że główna wówczas wątpliwość wyrażana w wywiadach grupowych dotyczyła szkolno-opresyjnych konotacji wpisanych w ów termin. Termin „edukacja” nie dla wszystkich bowiem ludzi kultury brzmi jednoznacznie i w pełni pozytywnie lub choćby neutralnie – zgłaszano wobec niego takie zastrzeżenia jak na przykład zakamuflowaną weń przemoc symboliczną, mniej lub bardziej

subtelną asymetrię, formę władzy – oświeconego edukatora nad maluczkim laikiem, którego należy dopiero oświecić wprowadzając systemowo w świat kultury. Mając na uwadze to ograniczenie, nie będziemy raczej zdziwieni faktem, że i w tej edycji diagnozy, w dłuższych, bardziej pogłębionych rozmowach ze starannie wybranymi reprezentantami środowiska, jakby na to nie patrzeć, jednak związanego z edukacją kulturową, pojawiły się wypowiedzi i sygnały świadczące o dystansie do tej poręcznej, ale może faktycznie nieco naznaczającej etykiety.

Dystans pobrzmiewa między innymi w tej oto wypowiedzi: *Dostęp do wiedzy jest teraz tak ogromny, że odbiór różnych dziedzin sztuki nie musi iść w parze z edukacją. (...) dla mnie sztuka jest naprawdę czymś niezwykłym w każdej formie, nawet jeżeli odbieramy ją tylko zmysłowo, nie musimy jej rozumieć, żeby ona działała, nikt nie rozumie sztuki w 100%. (...), więc zawsze ona oddziałuje na nas jakimś bodźcem* (R1). Argumentem za sensualnym a więc w domyśle nie wymagającym specjalnego przygotowania odbiorem sztuki jest w opinii cytowanej respondentki fakt, że odbiorcą różnych form ekspresji artystycznej jest często dziecko, i to dziecko niejednokrotnie bardzo małe, które już na tych pierwszych etapach rozwoju psychointelektualnego i emocjonalnego jest w stanie uczestniczyć w wydarzeniach bazujących na narzędziach charakterystycznych dla różnych dziedzin sztuki, pobudzających różne zmysły. Przeżycie estetyczne, zmysłowe nie jest warunkowane racjonalnie budowanym przekazem edukacyjnym.

Ze wspomnianym dystansem w stosunku do samego terminu „edukacja kulturowa” współgrają odpowiedzi badanych osób na pytanie o **autoidentyfikację**. Zapytani, czy czują się edukatorami, zdają się delikatnie odcinać od tego rodzaju zaetykietowania. Czy powodem tego jest zbyt mgliste, otwarte rozumienie tego określenia, czy przeciwnie – jego ograniczający, nadmiernie dookreślający charakter? Czy w końcu przywołana wyżej konotacja obciążona widmem nachalnego dydaktyzmu? Znamienne jest jak swoją wypowiedź na ten temat formułuje respondent działający w sferze współczesnej ikonosfery: *Samo z siebie wynika, że tak muszą być przedstawiany. Myślę, że to jest cały czas bycie nauczycielem. Oprócz tego dochodzą sprawy społeczne, wychowawcze. To wszystko się przenika. Ale na pewno czuję odpowiedzialność, moje działania nie są pozbawione tej odpowiedzialności. To jest oddziaływanie na młodych ludzi. To, co im zostanie jest bardzo ważne dla ich późniejszych losów* (R2). Z jednej strony słyszymy więc zabarwione nawet pewną emfazą słowa o pedagogicznej odpowiedzialności, świadomym oddziaływaniu na młodego człowieka, z drugiej uwagę zwraca symptomatyczne stwierdzenie *samo z siebie wynika, że tak muszą być przedstawiany*. Czyli jednak miękki przymus? W tym przypadku dotyczący autoidentyfikacji.

Bardziej bezpośrednio niechęć do terminu „edukator kulturowy” wybrzmiewa w słowach badanej nauczycielki, która nie ma wątpliwości, że nie czuje się edukatorką, ale: *...mam dryg jakiś. Moja dyrekcja, jak trzeba przygotować jakieś dekoracje, albo jakąś imprezę, to zawsze widzi, że mam jakieś pomysły. To fajnie, ale ja się tak nie czuję, mnie to krępuje. I na pewno nie sama, bo sama nic nie zrobię, tylko ja potrzebuję mieć ludzi wokół siebie i razem coś zrealizujemy, bo bez ludzi nic nie jest możliwe* (R3). Jest w tym dużo pokory wynikającej z uznania, że praca na polu kultury to działanie przede wszystkim zespołowe, ale też zawołanej dezaprobaty dla *krępującego* samookreślenia się jako „edukator”. I tu ponownie, odczuwamy rodzaj *deja vu*, albowiem realizowane w 2016 roku wywiady grupowe przyniosły bardzo podobne wypowiedzi – wskazujące na ukrytą w haśle „edukacja kulturowa” wyższość jednej strony nad drugą a trudno przecież być charyzmatycznym liderem (zwłaszcza dla młodzieży) z poziomu piedestału.

Z kolei respondentka zajmująca się profesjonalnie scenicznymi formami przekazu artystyczno-edukacyjnego sięga do innej etykiety pozwalającej na jasne samookreślenie: *Teraz myślę o sobie jako o reżyserze (...). Myślę o sobie głównie w tej kategorii, ale obszar edukacji jest mi bardzo bliski i ja też nigdy się nie wyprę tego, że proces pedagogiczno-teatralny jest dla mnie równoznaczny z procesem twórczym, że są one ze sobą nierozzerwanie połączone* (R1). O przenikaniu się tego, co *wychowawcze, społeczne i kulturowe* mówił także respondent R2 i rzeczywiście to też jest może jedna z przyczyn dystansowania się ludzi zaangażowanych w edukację kulturową od samej nazwy odsyłającej do tego desygnatu. Po prosta próba wyłuskania ze złożonej, interdyscyplinarnej i wielostronnej działalności na polu kultury praktyk zamkniętych semantycznie w zbiorze pod tytułem „edukacja kulturowa” może być czasami niezbyt dobrym pomysłem.

Z uwagi na to, że wszyscy nasi rozmówcy mają w swojej pracy styczność z młodymi i bardzo młodymi uczestnikami kultury, jednym z istotnych wątków podejmowanych w wywiadach był **udział rodziców w procesie edukacji kulturowej**. Tu trzeba podkreślić, że w zależności od wieku dziecka udział ten będzie bardzo różnie wyglądał i tak na przykład respondentka dużo pracująca z najmłodszymi dziećmi sama przyznaje, że może mieć zaburzony, nadmiernie optymistyczny obraz tego, w jaki sposób rodzice wprowadzają swoje potomstwo w świat kultury, ponieważ osobiście *nie spotkała się z tym, żeby rodzice nie chcieli* (R1). Owo skupienie się na dziecku kilkuletnim to bardzo charakterystyczny rys rodzicielskiej strony edukacji kulturowej – aktywni rodzice relatywnie chętnie poszukują zajęć dla swojego przedszkolaka (a także dziecka poniżej 3 roku życia), później, gdy dziecko wpada w tryby szkolne, na ogół

słabnie też aktywność rodziców na polu kulturowego edukowania. Drugą kwestią, na którą zwraca uwagę nasza rozmówczyni jest samo rozumienie kultury przez rodziców – okazuje się mianowicie, że wizja edukatorów i opiekunów w tym punkcie bywa zgoła odmienna: *Edukacja rodziców jest ogromnie ważna. Jestem też ciągle w trakcie lektury raportu² i (...) jeżeli większość rodziców kojarzy kulturę z dobrym zachowaniem się, a nie ze sztuką, z ofertą kulturalną, to już mamy gotową odpowiedź, że to nie jest jakoś wartościowane wysoko przez dorosłych (R1).*

Raport, o którym tu mowa, faktycznie dostarcza informacji wskazujących na ukształtowaną w głowach rodziców wizję świata kultury jako poligonu wychowawczego, na którym dziecko zdobywa kompetencje raczej społeczne (zwane potocznie kulturalnymi) aniżeli *stricte* kulturowe: „Rodzice, pytani o kontakt z kulturą, nie mówią o przeżyciu estetycznym lub czymś, co rozwinię ich dziecko. Kontakt z kulturą to dla nich lekcja dobrego zachowania w instytucji kultury – sposób na poznanie przez dziecko (poprzez doświadczenie) reguł panujących w danym kontekście”³. W praktyce oznacza to więc, że młody odbiorca kultury powinien „być schludnie ubrany i zachowywać się spokojnie, grzecznie siedzieć na sali i patrzeć na przedstawienie czy słuchać muzyki”⁴.

Na marginesie dodajmy jeszcze, że w tym samym raporcie znajdujemy intrygującą wskazówkę, dlaczego niektóre praktyki kulturowe (czy nawet cała kultura) bywają płciowo sprofilowane jako nieodpowiednie dla chłopców – o stereotypie zrównującym kulturę z *obciachem nie dla facetów* wspominała ta sama respondentka w kontekście gimnazjalistów. Otóż, po pierwsze, „zajęcia z obszaru kultury są mniej popularne niż zajęcia sportowe i językowe” a po drugie „zajęcia plastyczne zdają się być zarezerwowane, w oczach rodziców, dla dziewczynek. Dziewczynki również częściej chodzą na zajęcia muzyczne – śpiew, chór”⁵. Za tą intuicyjną segregacją genderową kryje się oczywiście coś większego – ciche założenie, że kultura jest generalnie mało przydatną (nawet mniej niż sport) dziedziną życia a kompetencje, które można dzięki uczestnictwu w niej zdobyć, należy traktować z przymrużeniem oka – być może okażą się one w jakiś sposób potrzebne dziewczynkom, które na przykład umiejętności manualne będą mogły wykorzystać w gospodarstwie domowym (dbając np. o estetykę wnętrza), ale

² K. Żakowska, A. Kępińska, K. Kuśmierska, S. Nowak „Między sztuką a zabawą. Wybory kulturalne opiekunów dzieci. Raport z badania jakościowo-ilościowego”, Narodowe Centrum Kultury, GfK, Warszawa 2017.

³ Tamże, s. 13.

⁴ Tamże, s. 23.

⁵ Tamże, s. 16.

„poważne” (czytaj: ekonomicznie uzasadnione) kompetencje zdobywa się gdzie indziej (np. na boisku piłkarskim lub w kółku informatycznym).

Ogólnie należy powiedzieć, że rodzice w oczach edukatorów działających na polu kultury, bywają obsadzani zarówno w bardzo pozytywnych rolach – na przykład zaangażowanych protektorów swoich dzieci, jak i niemal czarnych owiec psujących pracę wykonaną przez ludzi kultury. Oto adekwatne przykłady ilustrujące te odmienne opinie a właściwie konteksty, ponieważ ten sam edukator raz, w zależności od sytuacji, może oceniać zachowania rodziców nieprzychylnie, by za chwilę wskazać korzyści płynące ze współpracy z opiekunami: *...widzimy, że potem dużą część złej roboty odwalają rodzice w domu, gdzie wszystkie formy kontaktu ze światem są zastępowane – bo nie będzie krzyczeć, bo nie będzie płakać, jak dostanie tablet, jak dostanie komputer, jak dostanie telefon* (R2) versus: *To nie chodzi o to, żeby rodzice byli zainteresowani kulturą, tylko, żeby rodzice byli zainteresowani dzieckiem, żeby nie opuszczali tego dziecka. Zdarza się, że na warsztatach są babcie i dziadkowie. Często pojawiają się tatusiowie* (R2).

Jednoznacznie pozytywną opinię o roli rodziców w edukacji kulturowej wyraża z kolei respondentka realizująca projekt w ramach programu BMK: *...zapraszałam rodziców, na zebraniach mówiliśmy, że jest taki projekt, pokazywałam im slajdy, opowiadałam im o EDUKO. Rodzice bardzo trzymają kciuki, oni są bardzo dumni z dzieciaków. Niektórzy rodzice wyrażali chęć udziału nawet w przyszłości w tym projekcie. Mamą mamę, która chciała być modelem, a to jest taka mama 50+. Są bardzo dobre komentarze, same pozytywne. Bardzo się cieszą wszyscy, mają radość z tego projektu, cała społeczność naszej szkoły* (R3). Z tej wypowiedzi najbardziej przebijają czyste emocje, autentyczna radość, że rodzice okazali się takim wsparciem – dla swoich dzieci, ale też w pośredni sposób dla powodzenia całego projektu. Nie ma w tym ukrytego założenia, że opiekunowie małoletnich uczestników kultury powinni spełniać jakiegokolwiek role napisane dla nich przez edukatorów (np. kontynuując w warunkach domowych przekaz perswazyjny zainicjowany przez edukatora).

Człowiek-instytucja czy człowiek w instytucji?

Problematyka instytucji kultury tylko na pozór może wydawać się mniej znacząca, gdy mowa o perspektywie jednostkowej, indywidualnej, przyjętej wszak w niniejszym opracowaniu. W pierwszym odczuciu faktycznie samo pojęcie instytucji zdaje się kolidować z ujęciem

stawiającym w centrum analizy człowieka – pasjonata kierującego się w swojej pracy edukacyjno-kulturowej wewnętrznym imperatywem działania w duchu organicznej, tradycyjnej i prakseologicznie pojętej „dobrej roboty”. Instytucji przypisuje się szereg immanentnych cech, powiedzmy szczerze, rzucających na ten szczególny typ ustrukturywania stosunków ludzkich niezbyt dobre światło. Kojarzona jest ona raczej z kostycznością niż ze sprawczością i sprawnością w działaniu, uznawana za podmiot generujący i piętrzący formalizmy, zbiurokratyzowany, ściśle zhierarchizowany, mało dynamiczny i niezbyt interaktywny w kontaktach z innymi aktorami społecznymi. Te wszystkie mniej lub bardziej uprawomocnione sądy na temat instytucji, w tym analogicznie – instytucji kultury, stanowią stały bagaż asocjacyjny, z którym borykają się również te instytucje, które starają się mimo wszystko wprowadzać oczekiwane społecznie zmiany w swojej strukturze i swoim *modus operandi*. Okazuje się bowiem, że – skupmy się w tym miejscu wyłącznie na sferze kultury – uważne oko obserwatora, a w szczególności wewnętrznego, osadzonego w tym środowisku, jest w stanie bez trudu wychwycić sygnały świadczące o pozytywnych z punktu widzenia uczestnika kultury przeobrażeniach w obrębie tych podmiotów.

Przede wszystkim jednak wydaje się, że ogromnym atutem instytucji kultury (i tych dobrze zakonserwowanych i tych zmieniających się, jak również tych, które metamorfozę już przeszły) jest właśnie wspomniany na początku tego wątku człowiek – konkretna osoba nawet niekoniecznie obdarzona jakąś szczególną charyzmą, ale po prostu autentyczna w swoich zawodowych działaniach, na tyle energiczna i obdarzona inicjatywą, że jest w stanie poradzić sobie nawet w instytucji, która głębszą zmianę ma jeszcze przed sobą. A przynajmniej taka sugestia wyłania się z opowieści naszych respondentów. Oto przykład ilustrujący, jak duże znaczenie mają – nie tyle nawet w instytucji, co w całej wspólnocie lokalnej – **wyróżniające się jednostki**: *Biblioteka działa niesamowicie. Organizują mnóstwo spotkań, warsztatów, zajęć dla dzieci, młodzieży, seniorów (...). Pani dyrektor jest niesamowita. Codziennie coś się tam dzieje. Dźwignęła naszą bibliotekę do pionu. Jest niesamowita. Ona też mnie bardzo wspiera, nigdy mi nie odmówiła żadnej pomocy, dużo mi pomagała organizacyjnie – czy przy organizacji wystawy, czy przy gali. Jak mi kiedyś powiedziała, zawsze może mi pomóc, tylko mam powiedzieć w czym – i wiem, że to będzie zrobione (R3)*. W przytoczonej wypowiedzi warto zaakcentować znamienne przejście od oceny działalności całej instytucji do oceny konkretnej postaci – dyrektor placówki, z którą respondentka ewidentnie nawiązała relacje, które trudno uznać za typowe dla zmurszałej, tradycyjnie pojętej instytucji kultury, gdzie wszystko toczy się zza biurka, poprzez impersonalne procedury.

Trzeba powiedzieć nawet więcej – działalność takich rzutkich organizatorów życia kulturalnego to niejako wyjście awaryjne z impasu, w jakim wciąż tkwi część instytucji kultury, także – w opinii respondentów – tych funkcjonujących w regionie opolskim. Dzięki takim osobom ograniczenia instytucjonalne i wiele z, częściowo wspomnianych wyżej, słabości wpisanych w specyfikę instytucji może zostać przezwyciężone. Gdy o słabościach już mowa, to jako jedno z przewinień sprzyjających owemu impasowi wskazuje się brak elastyczności: *...cały czas mają [instytucje kultury] ten system 8.00-16.00, troszeczkę pracują jak urzędy, brakuje takiej elastyczności w tych miejscach. Elastyczności pod tytułem elastyczny czas pracy, który pozwoliłby dostosować się do wydarzeń. Ja wiem, że to ciężko zrozumieć, urzędnik pracuje jak urzędnik, ale wydaje mi się, że w dużej mierze powinno być tak, że skoro aktorzy mają nienormowany czas pracy to fajnie by było, żeby cała administracja czy technika miała taki sam sposób działania, bo to by otwierało tę placówkę na istnienie w innej sferze (R2).*

Po stronie plusów zapisuje się opolskim instytucjom kultury **otwartość** – tak na odbiorcę, jak i nowe formy działań (oraz młodych, odważnych twórców). Przejawem tej otwartości może być chociażby tak prozaiczna zdawałoby się kwestia jak przenieść foyer w teatrze, tak że: *...przestało być miejscem świętym, można tam przyjść z dzieckiem, posiedzieć, wypić kawę, herbatę (R1).* Otwartość idzie w parze z wielozadaniowością, o której szerzej pisałyśmy w zeszłorocznej diagnozie stanu edukacji kulturowej w województwie opolskim. Zasadniczo jest to atrybut świadczący o elastyczności instytucji kultury i jej gotowości do spełniania różnych, coraz bardziej zindywidualizowanych potrzeb odbiorcy. Jednakże, co ciekawe, edukatorzy mogą różnić się w subiektywnej ocenie tego zjawiska, czego refleks uchwyciłyśmy w analizowanych tu wywiadach. Mamy więc opinię tego rodzaju: *I to jest też dla mnie ciekawa misja instytucji kultury – takie otwarcie na widza, który niekoniecznie musi z tej wysokoartystycznej oferty skorzystać – chociaż wiadomo, że te podziały są już nieaktualne – odbywają się też koncerty [w teatrze im. Jana Kochanowskiego] (R1), ale też zdanie odmienne: Natomiast trudne do zrozumienia jest to, że teatry przestają być teatrami, filharmonie filharmoniami – dla mnie to jest nie do pogodzenia. Koncerty na przykład powinny się odbywać w miejscach do tego przeznaczonych. A teatr Kochanowskiego np. przez połowę sezonu kojarzy mi się z koncertami. (...) Biblioteka nie robi koncertów, zajmuje się na szczęście innymi działaniami. Wydaje mi się, że to poszukiwanie rentowności, a to czasami bywa zgubne. Potem ludzie tęsknią za teatrem (R2).*

Różne opracowania na temat kultury wskazują mniej lub bardziej wprost, że istotnym markerem jakości życia kulturalnego w danej społeczności lokalnej jest liczba instytucji

kultury. Podobnie wygląda to w potocznym oglądzie, w którym na przykład brak kina stanowi podstawę do zakwalifikowania miejscowości jako przysłowiowej dziury zabitej dechami (*nota bene* podobna intuicja pojawiła się i w naszych badaniach – wypowiedziane z żalem: *Tam kiedyś było kino, tego kina już nie ma*). To statystycznie nachylone podejście w naturalny sposób premiuje większe ośrodki miejskie budując wrażenie, że kultura generalnie ma się lepiej w takich właśnie nasyconych instytucjonalnie miejscach. Z analizowanych tu rozmów z ekspertami zajmującymi się edukacją kulturową można jednak wyciągnąć nieco odmienny wniosek – ani uczestnictwo w życiu kulturalnym ani – co szczególnie ważne z perspektywy programu BMK – **rozwój współpracy między instytucjami kultury** nie muszą być zdeterminowane samym faktem, że w danej miejscowości znajduje się słuszna liczba instytucji kultury. Przekonująco mówi o tym respondentka, którą w kontekście biograficznym określono jako osobę o najbardziej kosmopolitycznym rysie: *Oczywiście, że oferta [w dużym mieście] jest większa, ale myślę, że takie duże miasto stwarza tyle możliwości, że ciężko jest z nich skorzystać. A w Opolu jest tak w sam raz. Nie zgadzam się absolutnie z tym stwierdzeniem, że w Opolu się nic nie dzieje. Dla mnie, osoby z zewnątrz i mam kontekst tego, że może się dziać tak dużo, że otwiera się „Co jest grane” i myślisz sobie: w ten weekend to bym poszła na 15 koncertów i spędziła pół dnia w kinie, pół doby w teatrze i co mam zrobić. To myślę, że w Opolu naprawdę dla każdej grupy wiekowej znajdzie się jakąś ciekawą ofertę (R2).*

Podobnie rzecz się ma ze wzmiankowaną współpracą międzyinstytucjonalną – sugerował już to przytoczony wcześniej fragment rozmowy z beneficjentką projektu EDUKO, w którym padły bardzo ciepłe słowa o współpracy z dyrektorem miejscowej biblioteki. Otóż, w miejscowości, w której mieszka nasza rozmówczyni, liczba instytucji kultury jest mocno ograniczona – właściwie relacjonując, jak wygląda lokalny krajobraz kulturalny, badana nauczycielka skoncentrowała się na dwóch takich podmiotach – bibliotece i domu kultury, zastrzegając przy tym, że na tle tej pierwszej dom kultury wypada słabiej: *Oferta, która jest dla młodzieży nie bardzo im pasuje, coś nie gra tutaj, tak jak oni by chcieli (R3)*. Okazuje się jednak, że realizując duży projekt edukacyjny respondentka mogła liczyć na wystarczające (a w niektórych przypadkach entuzjastyczne) wsparcie środowiska lokalnego, w tym tej jednej, wyróżnionej przez nią instytucji bibliotecznej. Zatem nie w czystej statystyce tkwi tu sedno udanej współpracy.

Na koniec warto wywołać jeszcze dwie kwestie odnoszące się do współpracy różnych podmiotów działających w sferze kultury. Jedną z nich jest wartość dodana wynikająca z tej współpracy – nieoceniona możliwość wzajemnego inspirowania się i podpatrywania przy

pracy, uczenia się od innych rozwiązywania problemów, które w pracy edukatora mogą się pojawiać. Czasem są to drobne, ale generujące dobrą energię gesty: *Pani z X powiedziała, że gratuluje nam tego projektu i czy ona może wykorzystać nasz tytuł, bo ona robi z seniorami ten projekt (...). Więc mamy naśladowców. I to jest sukces. To jest niesamowite. Dla naszych dzieci to też jest taka wartość siebie, że jednak ktoś widzi, że są wartościowymi ludźmi, że potrafią coś zrobić i że to co robią jest dobre, że się podoba, że potrafimy zachwycić (R3).* Druga kwestia dotyczy współpracy z placówkami oświatowymi i tu, choć kwestia ta otwiera furtkę do bardzo różnych, podyktowanych indywidualnym doświadczeniem sądów, stwierdzić można na pewno jedno – w przypadku szkół i przedszkoli obowiązuje ta sama reguła „wewnętrznego lidera”, co w odniesieniu do instytucji kultury. Jeden zaangażowany nauczyciel, jeden energiczny dyrektor, jeden operatywny pedagog – to często naprawdę wystarczy, by z powodzeniem rozwijać współpracę na styku kultury i edukacji.

Wnioski

Badania jakościowe realizowane w roku 2017 pozwoliły na pozytywną weryfikację wniosku uzyskanego już na wcześniejszym etapie diagnozy (2016 rok) a mianowicie potwierdzenie faktu, że głównym atutem opolskiego środowiska skupionego wokół edukacji kulturowej są zasoby ludzkie definiowane w kategoriach mikrostrukturalnych, tj. ukierunkowanych na jednostkę – konkretnego człowieka o indywidualnych zainteresowaniach, pasjach, kompetencjach i doświadczeniu. Materiał uzyskany w toku wywiadów indywidualnych z osobami zaangażowanymi w różne formy pracy z młodym przede wszystkim odbiorcą sugeruje, że optymalna z punktu widzenia efektywności tej pracy jest sytuacja, w której zaangażowanie i wiedza animatora/edukatora wychodzą poza instytucjonalnie określone ramy pracy (pozycji) zawodowej. Bardziej osobiste zaangażowanie jest bowiem cechą przyciągającą młodego uczestnika kultury i uwiarygodniającą działania edukatora, a poza tym ułatwiającą edukatorowi funkcjonowanie w systemie, który mówiąc wprost pozostaje chronicznie niedofinansowany i ciągle nadmiernie zbiurokratyzowany.

Z kolei czynnikiem o charakterze ponadjednostkowym wzmacniającym, jak zakładamy, długofalowo edukację kulturową w regionie jest energia społeczna towarzysząca działaniom podejmowanym w sferze kultury. Chodzi tutaj o wartość dodaną takich projektów, jak te realizowane w ramach EDUKO, w postaci zaangażowania nie tylko bezpośrednich uczestników danego projektu, ale też wciągnięcia w orbitę działania (i oddziaływania) takich

osób i podmiotów, jak np.: rodzice, pedagodzy, miejscowe stowarzyszenia, seniorzy, lokalni urzędnicy. Oddolna aktywizacja społeczna zapoczątkowana działaniem *stricte* kulturalnym, wykracza w takim wypadku poza jeden, konkretny projekt i poza ścisły obszar edukacji kulturowej. Ma to tę zaletę, że wtórnie stwarza dobre podłoże do realizacji kolejnych przedsięwzięć społeczno-kulturowych w społeczności lokalnej.

Podstawowe bariery dla rozwoju edukacji kulturowej w regionie opolskim, które zidentyfikowano w 2017 roku, również pozostają zbieżne z ustaleniami diagnozy z 2016 roku. Lokują się one głównie w sferze ekonomicznej oraz administracyjnej i oznaczają ograniczenia w zakresie środków finansowania działań edukacyjno-kulturowych, a także nadal zbyt duże, zdaniem naszych respondentów, zbiurokratyzowanie procesów pozyskiwania tych środków i (zwłaszcza) raportowania (rozliczania) ich wydatkowania. Szczególnie w przypadku małych zespołów zaangażowanych w dany projekt bywa to uciążliwe, ponieważ nie zawsze w zespole znajduje się osoba na tyle przygotowana merytorycznie, by chętnie i bez większego trudu przyjąć na siebie zadania związane z koordynowaniem zadań administracyjnych.

Drugą barierą, która z racji zupełnie wówczas innego etapu funkcjonowania programu BMK, dopiero w badaniach tegorocznych w pełni się objawiła, jest kwestia budowania i utrzymywania równorzędnych, satysfakcjonujących dla wszystkich stron relacji z partnerami włączonymi w projekty z zakresu edukacji kulturowej. Okazuje się bowiem, że nie zawsze podmioty pełniące formalnie rolę partnerów faktycznie angażują się w działania przewidziane w projekcie w zakresie oczekiwanym przez pozostałych uczestników, przy czym nie chodzi tutaj wyłącznie o zasoby „twarde”, infrastrukturalne, ale nawet bardziej o autentyczne zainteresowanie projektem, czas, energię, inicjatywę, gotowość spotkania się, przyjazdu, wsparcia.