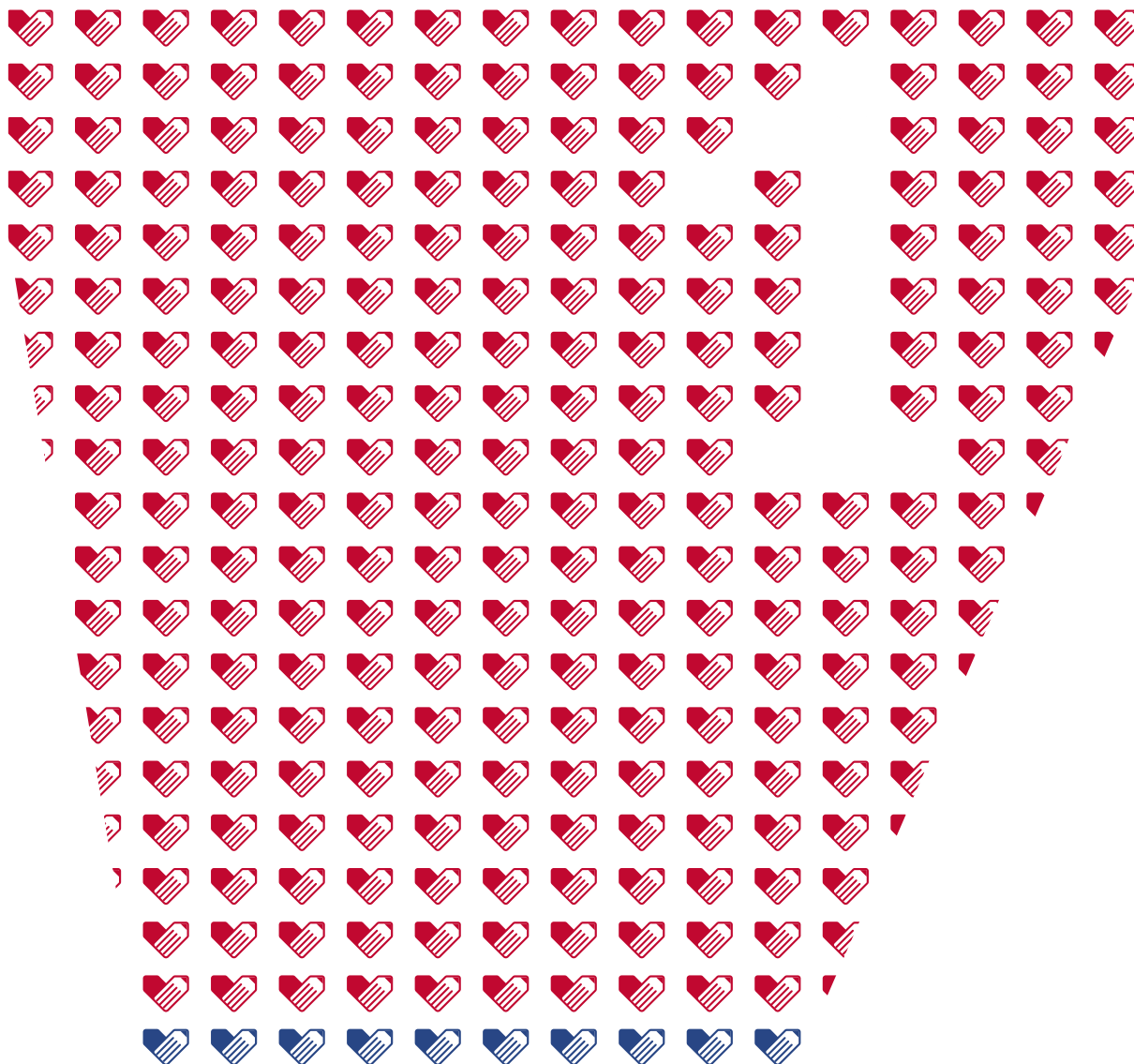


RAPORT O STANIE DIAGNOZY PROGRAMU BARDZO MŁODA KULTURA



NARODOWE
CENTRUM
KULTURY



Raport dostępny
na otwartej licencji
(Uznanie autorstwa
3.0 Polska, Creative
Commons)



RAPORT Z BADANIA

RAPORT O STANIE DIAGNOZY PROGRAMU BARDZO MŁODA KULTURA



Warszawa, kwiecień 2020



RAPORT Z BADANIA



Raport dostępny
na otwartej licencji
(Uznanie autorstwa
3.0 Polska, Creative
Commons)

AUTORZY:
SYLWIA JASKUŁA
LESZEK KORPOROWICZ

SKŁAD I OPRACOWANIE GRAFICZNE:
MARCIN GROHS



**BARDZO
MŁODA KULTURA**

Raport jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz Narodowego Centrum Kultury. Zezwala się na dowolne wykorzystanie treści – pod warunkiem zachowania niniejszej informacji licencyjnej i wskazania Narodowego Centrum Kultury jako właściciela praw do tekstu. Treść licencji jest dostępna na stronie <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>. Narodowe Centrum Kultury jest instytucją państwową, działającą na rzecz rozwoju kultury w Polsce.



**NARODOWE
CENTRUM
KULTURY**

ul. Płocka 13
01-231 Warszawa

<http://nck.pl>
<http://www.nck.pl/badania/>
<https://www.facebook.com/nowoscibadawczyenck/>

Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego

**Ministerstwo
Kultury
i Dziedzictwa
Narodowego.**

SPIS TREŚCI

1. Wstęp	5
2. Potrzeba odróżniania różnych form badań diagnostycznych	6
3. Zalecenia metodologiczne	10
3.1 Struktura raportu	10
3.2 Użyte metody i techniki badawcze	13
3.3 Próba badawcza	18
3.4 Wnioski	18
4. Sytuacja edukacji kulturowej jaka wyłania się z diagnoz wojewódzkich	19
4.1 Pojęcie „edukacji kulturowej” w raportach diagnostycznych	19
4.2 Mapowanie zasobów instytucjonalnych	26
4.3 Potrzeby odbiorców ostatecznych	29
4.4 Wnioski	31
5. Diagnoza jako podstawa działania	35
6. Rekomendacje	42

1. WSTĘP

Bardzo Młoda Kultura to wieloletni program wspierania edukacji kulturowej, którego strategicznym celem jest wzmacnianie roli edukacji kulturowej w Polsce poprzez pobudzenie i wykorzystanie edukacyjnego potencjału kultury. Podstawowym zadaniem BMK jest projektowanie, testowanie i wdrażanie rozwiązań, które mają zbliżyć sfery edukacji i kultury. Rozwiązania te stają się podstawą budowy systemu, w którym kultura jest narzędziem kształtowania ważnych społecznie umiejętności i postaw¹.

Doświadczenia wyniesione z I edycji programu pozwoliły na zaprojektowanie działań potencjalnie wzmacniających budowę systemu zapewniającego rozwój umiejętności i postaw związanych ze współpracą, kompetencjami komunikacyjnymi, kreatywnością i innowacyjnością w działaniu zarówno w sferze edukacji, kultury, jak i systemu ich współdziałania. Opracowano system skoordynowanych badań diagnostycznych dla II edycji programu BMK, zaplanowanej na lata 2019–2021, przyjmując założenie, że jako system uczący się powinien prowadzić systematyczną refleksję nad podejmowanymi działaniami. Powtarzająca się sekwencja badań: diagnoza, ewaluacja i monitoring pozwolą na bieżące wyznaczanie strategicznych kierunków działań podejmowanych przez poszczególnych Operatorów. Działania diagnostyczne rozpoczynające refleksję nad stanem początkowym wdrażania samego programu, a także pozwalające zbadać jego kontekst, pozwolą na planowanie przez Operatorów regionalnych kolejnych działań, które to poddawane są stałemu monitorowaniu, a także ewaluacji.

Niniejszy raport jest analizą prac diagnostycznych podejmowanych regionalnie w celu określenia wyłaniającego się z nich obrazu programu BMK na obecnym etapie jego realizacji, wraz z omówieniem ważnych kwestii metodologicznych, które mogą mieć znaczenie w przyszłości i które same w sobie stanowią jeden z celów programu. Raport nie ustosunkowuje się więc oddzielnie do każdej z diagnoz realizowanych przez ośrodki regionalne, ale wybiera ważne kwestie, które pojawiają się w perspektywie analizy całościowej wszystkich, a przede wszystkim są istotne ze względu na potrzeby rozwojowe całego programu.

¹ Zob. <https://www.nck.pl/dotacje-i-stypendia/dotacje/programy-dotacyjne-nck/bardzo-mloda-kultura/o-programie> (03 lipca 2020).

2. POTRZEBA ODRÓŻNIANIA RÓŻNYCH FORM BADAŃ DIAGNOSTYCZNYCH

Badania diagnostyczne rozwijane są na gruncie różnych nauk, posługują się różnorodną metodologią i spełniają odmienne funkcje. Różnorodność ta warunkowana znaczącą odmiennością konkretnych subdyscyplin powoduje częste nieporozumienia, mieszanie ich funkcji oraz sposobu ich zastosowań. Odmienności różnych strategii i technik diagnostycznych niosą ze sobą konsekwencje o charakterze teoretycznym, ale także praktycznym. Nie do końca zdają sobie z tego sprawę instytucje zamawiające te diagnozy, choć inaczej wkomponowują się one w strategię i kulturę organizacyjną realizowanych przez nie projektów. Bazując na rozumieniu badań diagnostycznych, jakie zaproponował dla nauk społecznych jeden z najwybitniejszych polskich metodologów – Stefan Nowak, jest to: **badanie, którego celem jest stwierdzenie, czy lub jak często w badanej zbiorowości występuje pewne zjawisko istotne dla badacza lub jego zleceniodawcy ze względów praktyczno-społecznych, a zarazem opisywalne, czyli dające się wyjaśnić w kategoriach teoretycznych**². Co ważne, badanie diagnostyczne jest według Nowaka pierwszym etapem budowy modelu prognostycznego czy eksplanacyjnego.

Konieczne dodać należy, iż badanie diagnostyczne jest pierwszym etapem nie tyle budowania modelu o dowolnie przydanym przymiotniku, ale przede wszystkim etapem w budowaniu ciągu działań, który po rozpoznaniu „stanu rzeczy”, co czasami oznacza także rozpoznanie charakteru i kierunku badanego procesu, jest podjęciem konkretnych działań, najczęściej naprawczych, korygujących, terapeutycznych lub doskonalących. Możemy wyodrębnić więc co najmniej dwa typy badań diagnostycznych, które posiadają wewnętrzne typologie celów:

1. Diagnozy zorientowane teoretycznie, które mogą mieć cel:
 - ◆ **opisowy** i koncentrować się zasadniczo na obrazowaniu rzeczywistości, zarówno statycznie, identyfikując jej struktury, jak i dynamicznie, identyfikując procesy, tendencje i transformacje;
 - ◆ **wyjaśniający** i koncentrować się na znalezieniu odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób i dlaczego zachodzi jakieś zjawisko;
 - ◆ **prospektywny** i koncentrować się na ekstrapolacji trendów, przewidywaniu i prognozowaniu zarówno struktur, jak i analizowanych procesów w przyszłości.
2. Diagnozy zorientowane praktycznie, których celem jest użycie zdobytej wiedzy w:
 - ◆ **projektowaniu konkretnych działań** nastawionych na skuteczną zmianę wyodrębnionej sfery rzeczywistości w jej realnym sposobie istnienia;
 - ◆ **optymalizowaniu** istniejących lub planowanych działań;
 - ◆ **kształtowaniu sposobu postrzegania, rozumienia i wartościowania** rzeczywistości;
 - ◆ **motywowaniu** konkretnych osób lub społeczności do intencjonalnie zaplanowanych działań.

Odróżnienie różnych funkcji badań diagnostycznych wiąże się z odmiennymi motywami dalszych etapów działań, których są one integralnym elementem. Nadają im one

2 S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012 (pierwsze wydanie 1985), s. 453.

zarówno instrumentalnie określone funkcje, jak też społecznie determinowany sens, głęboko wkomponowany w szerszy horyzont aksjologii działań programowych, wyrażany w wizji i misji konkretnej organizacji i tworzącej ją społeczności. Diagnoza jako efekt badań diagnostycznych nie stanowi elementu samodzielnego i wyalienowanego. Wkomponowana jest w ciąg działań określany w socjologii kulturowej jako „logo-twórcze dynamizmy kultury”, tworzone i rozwijane przez konkretny podmiot społeczny³. To on współokreśla rodzaj postrzeganych, ale przede wszystkim projektowanych funkcji badań diagnostycznych, jakie wykorzystane będą nie tyle w bezpośrednich czynnościach zarządczych, ale w równym stopniu w bardzo wielowymiarowo projektowanych celach konkretnego programu.

W całości kształcie badań diagnostycznych szczególną formą opisu rzeczywistości jest **parametryzacja – technika reprezentacji badanych wartości przy pomocy uproszczonych parametrów w modelach oceny działań społecznych, w tym edukacyjnych**. Ten rodzaj działań diagnostycznych nacechowany jest szczególnym rodzajem niebezpieczeństw metodologicznych i z tego powodu nie jest polecany w bardziej zintegrowanych formach analizy. Parametryzacją, ale też analitycznie nakierowanymi badaniami socjograficznymi, edukacyjnymi, jak również **akredytacją, audytem** czy **monitoringiem** nie można zastępować badań ewaluacyjnych, szczególnie ewaluacji zorientowanej społecznie, rozwojowo i dialogicznie. **Ewaluacja** stanowi bowiem **uspołeczniony proces badania wartości konkretnego działania, na podstawie przyjętych metodycznie kryteriów, w celu jego zrozumienia, wyjaśnienia lub rozwoju**⁴.

Istnieje istotny związek pomiędzy ewaluacją a diagnozą. Diagnoza może stanowić wstęp do rozpoczęcia procesu badań ewaluacyjnych, przynosząc odpowiedź, co należy badać, jakie obszary będą najważniejsze do analizy, jakie pytania problemowe należy postawić i kto może udzielić istotnych informacji. Z drugiej strony, nie należy pomijać faktu, że ewaluacja może spełniać funkcję diagnostyczną, co czyni ją w wybranych uspołecznionych aspektach badaniem diagnostycznym.

Oprócz funkcji zamierzonych i planowanych, badania diagnostyczne niosą ze sobą funkcje niezamierzone, często nieuświadomiane zarówno przez badaczy, liderów organizacji zamawiających te diagnozy, przez badanych, jak i przez podmioty zewnętrzne zainteresowane ich wynikami. Funkcje te podzielić możemy na co najmniej cztery grupy:

1. **Psychopoznawcze.** Znajomość diagnozy może wpływać na świadomość, postawy, motywacje i realne zachowania ludzi, choć sposób tego wpływu zależy od wielu innych czynników o charakterze kulturowym, edukacyjnym oraz metody interpretacji diagnoz w konkretnej kulturze organizacyjnej instytucji lub programu. Zmniejszenie niekontrolowanego wpływu diagnozy, szczególnie o skutkach negatywnych, może być pomniejszone przez rozwój kultury ewaluacyjnej oraz szkoleń w zakresie technik uczenia się, tzw. „zachowań organizacyjnych”. Przygotowują one na refleksyjne odbieranie i wdrażanie badań diagnostycznych, szczególnie w odniesieniu do obszarów dysfunkcyjnych, ale także mijających się z misyjnymi celami programu. Przyjęcie i realne wykorzystanie diagnozy, podobnie jak badań ewaluacyjnych, wymaga

3 L. Korporowicz, *Socjologia kulturowa. Kontynuacje i poszukiwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

4 S. Jaskuła, *Ewaluacja społeczna w edukacji*, Impuls, Kraków 2018.

rozwoju „kultury uczenia się”, twórczego stosunku do negatywnych wyników diagnozy, pomniejszania demobilizującego oddziaływania postaw defensywnych⁵.

2. **Socjotechniczne.** Dane diagnozy mogą być wykorzystywane przez menedżerów zajmujących się kształtowaniem kompetencji zawodowych i społecznych uczestników programu oraz jego wizerunku. Z wielu względów kompetencje te mogą być jednak kształtowane w sposób jednostronny, obliczony na rozwój wąsko pojętych umiejętności związanych z instrumentalnym rodzajem zadań programu, zamykając tym samym „kody komunikacyjne”, które sprzyjają równoważeniu wartości istotnych dla pełnej, długotrwałej i stabilnej realizacji programu. W praktyce jest to nacisk na cele technokratyczne sterujące kontrolnym sposobem postrzegania diagnozy i eliminowanie celów integracyjnych, rozwojowych, a nawet autotelicznych rozwiniętej kultury pracy w warunkach realizacji programu⁶.
3. **Heurystyczne.** Wyniki diagnozy mogą skłaniać ludzi do stawiania ważnych pytań, ale rodzą także wątpliwości. W sensie pozytywnym wskazują alternatywne sposoby działań. W różnym stopniu dezintegrować mogą ustalone kierunki działań, wymuszać ponowną konceptualizację programu i jego celów, co z jednej strony wyzwala i stymuluje, ale z drugiej – rozbija skoncentrowane formy analiz⁷.
4. **Publiczne.** Diagnozy mogą umacniać, ale i osłabiać istniejące systemy przekonań, motywacji oraz powiązanych z nimi postaw, wywoływać mniej lub bardziej określone typy emocji i kształtować nastroje społeczne o charakterze lokalnym lub ponadlokalnym. Jeśli przez politykę publiczną rozumieć działania zmierzające do realizacji wspólnych celów, nawet mających charakter znacząco limitowany, to badania diagnostyczne przyniosą oczekiwany z punktu widzenia zlecniodawcy rezultat tylko wówczas, gdy wkomponowane będą w szerszy system działań celowych, który przygotowuje jego uczestników do świadomej ich redefinicji i korekty. W przeciwnym wypadku diagnoza stanie się elementem wyizolowanej wiedzy decydentów z dużym zagrożeniem wyalienowania, nawet jeśli posłuży do skutecznej zmiany w strukturze i dynamice działań programu. Nieoczekiwanym rezultatem może być jednak spadek kapitału społecznego organizacji, który ujawni swoje osłabienie w dalszej perspektywie realizacji działań.

Wymienione powyżej cechy niezamierzonych rezultatów badań diagnostycznych nie muszą jednak dominować nad zamierzonymi, choć warto zdawać sobie z nich sprawę, realizując planowane, **metodyczne cechy diagnozy**. Są one realizowane, choć w różnym stopniu i zakresie, na co wskazują zapisy w poszczególnych raportach diagnostycznych.

1. **Trafność** – diagnoza oddaje te stany rzeczy, o których mowa, bada to, co zamierza badać i nie myli ich z innymi. W analizowanych raportach diagnostycznych bardzo często opisywano odrębnie sytuację kultury i edukacji. Zasadniczym celem raportów

5 *Diagnozy edukacyjne. Dorobek i nowe zadania*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigiel, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2014.

6 L. Korporowicz, *Ewaluacja jako komunikacja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 4 (238).

7 T. Koziński, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007; Tenże, *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002; T. Małyk, *Obywatel w społeczeństwie informacyjnym. Teoria i praktyka*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2010.

określających ich trafność powinna być natomiast koncentracja na badaniu powiązania działań w obu tych obszarach.

2. **Rzetelność** – próba badawcza dobierana jest w sposób nieprzypadkowy, wnioski nie są formułowane na podstawie danych nietypowych dla zbioru, zebranych ze źródeł nieokreślonego pochodzenia. W większości raportów brakuje informacji o sposobach doboru próby badawczej. Nie pozwala to w sposób rzetelny ocenić wyników przeprowadzonych badań, a tym samym ocenić wartości i użyteczności wnioskowania.
3. **Komplementarność** – diagnoza nie może być fragmentaryczna lub wyrwykowa, bowiem niesie za sobą zniekształcenia i dezinformacje. W przypadku analizowanych diagnoz regionalnych, ich strukturę określała zestandaryzowana propozycja komponentów zaprojektowana przez NCK, niestety nader często pomijana lub pozbawiona danych, co wskazuje na istotne braki we wskazanych komponentach działań.
4. **Obiektywizm** – wnioski płynące z diagnozy są niezależne od postaw czy oczekiwań osób, które dokonują diagnozy, oraz od instytucji, które ją zamawiają. Na obiektywizm badań nie powinien także wpływać sposób zbierania i klasyfikacji danych. Nie da się go osiągnąć bez zastosowania i wdrożenia zasady triangulacji danych, metod badawczych i sposobów analizy uzyskanych wyników. W przypadku niektórych raportów opis źródeł stanowiących podstawę formułowania wniosków wymaga doprecyzowania.
5. **Dokładność** – wiąże się z jakością narzędzia badawczego i sposobem kategoryzacji materiału badawczego. Nader często kategoryzacja ta powiązana jest ze sposobem rozumienia tego, co stanowi o definicji i istocie danych. Do problemu tego powrócimy w dalszej części opracowania, gdyż w przypadku niektórych raportów wskazuje on na niezrozumienie wielu zasadniczych celów programu lub sprowadzanie ich do cząstkowych jego elementów. Tak było w przypadku rozumienia kluczowego komponentu „edukacji kulturowej”, jakim jest sieć współpracy lokalnej i regionalnej prowadzonej do sieci powiązań osobowych.
6. **Kontekstualność** – wynikająca z odmiennych warunków, zasobów, doświadczeń oraz kompetencji osób i zespołów realizujących działania w obszarze konkretnego Operatora. Wymiar kontekstualności konieczny jest w określaniu skali wysiłku i zaangażowania zespołu, ale i animatorów skupionych wokół programu koordynowanego przez konkretnego Operatora, jak również w określeniu postępu prac i rozwoju działań regionalnych. Różnorodność kontekstualna poszczególnych regionów jest tak istotna, iż nie może być pominięta we właściwym odczytaniu diagnoz i prognozowaniu szans rozwojowych poszczególnych aktywności⁸.

8 D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012; Tegoż: *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012; A. Schutz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2008; B. Jałowiecki, *Społeczne wytwarzanie przestrzeni*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2010.

3. ZALECENIA METODOLOGICZNE

3.1 STRUKTURA RAPORTU

Na podstawie analizy dokumentów, danych z ewaluacji *ex-ante* programu BMK 2019–2021 oraz doradztwa prowadzonego u wszystkich Operatorów Ośrodek Ewaluacji opracował propozycję systemu badań dla BMK na lata 2019–2021, którego celem jest⁹:

- ◆ opisanie wytycznych dla badań prowadzonych w każdym roku wdrażania BMK,
- ◆ opisanie zależności pomiędzy różnymi typami proponowanych badań,
- ◆ wskazanie, które typy badań powinny być realizowane na jakim poziomie wdrażania programu (regionalnym/ogólnopolskim),
- ◆ przygotowanie wspólnej podstawy dla formułowania wniosków na koniec realizacji programu.

Zaproponowany projekt porządku badań, oparty na koncepcji systemu uczącego się, przewidywał sekwencję następujących działań, zgodnie z założeniami programu BMK, powtarzalnych co roku:

1. diagnoza,
2. strategia,
3. działania i monitoring,
4. ewaluacja.

W zaproponowanym modelu badań istotny jest wpływ poszczególnych elementów na siebie nawzajem, a także kolejność realizacji każdego z przedstawionych typów badań. W bieżącej edycji programu wspomniana sekwencja badań została częściowo zaburzona. Przeprowadzone i złożone na poziomie składania wniosków diagnozy, które miały stanowić punkt wyjścia do dalszych działań, okazały się być bardzo zróżnicowanymi zarówno pod względem jakości, jak i zakresu przeprowadzonych badań. W tej sytuacji NCK zdecydowało o przeprowadzeniu zestandaryzowanej diagnozy już po uruchomieniu programów w poszczególnych województwach, pomimo różnorodnego ich zaawansowania.

Zgodnie z przyjętą propozycją, w pierwszym roku realizacji badań, tj. w 2019, produktem wdrożonej metodyki jest raport z diagnozy edukacji kulturowej sporządzony przez Operatorów regionalnych w każdym województwie. Na potrzeby porównywalności wyników przeprowadzonych diagnoz w poszczególnych województwach Ośrodek Ewaluacji opracował wzór raportu z diagnoz stanu edukacji kulturowej. Wdrożony wzorec określił cele diagnoz, którymi są:

1. określenie stanu, sytuacji wyjściowej edukacji kulturowej w całym województwie i poszczególnych powiatach;
2. poznanie zasobów instytucjonalnych i potencjalnych partnerów do współpracy w ramach BMK w latach 2019–2021;
3. wskazanie obszarów strategicznych interwencji w skali województwa;

⁹ Propozycja ta stanowiła punkt wyjścia do stworzenia przez NCK dokumentu charakteryzującego system diagnoz, monitoringu i ewaluacji dla programu Bardzo Młoda Kultura na lata 2019–2021.

4. diagnoza potrzeb odbiorców ostatecznych (dzieci i młodzieży) w zakresie edukacji kulturowej.

Wytyczył również obszary badawcze i pytania, na których koncentrować się miały przeprowadzone diagnozy:

Obszar I: Miejsce edukacji kulturowej w politykach publicznych na poziomie województwa.

Obszar II: Mapowanie zasobów instytucjonalnych w województwie.

Obszar III: Obszary strategicznej interwencji w skali województwa w ramach BMK.

Obszar IV: Diagnoza potrzeb odbiorców ostatecznych (dzieci i młodzieży) w zakresie edukacji kulturowej.

W większości raportów wykorzystano opracowany przez Ośrodek Ewaluacji wzór z raportu z diagnoz:

Wstęp

O projekcie BMK w województwie

Nota metodologiczna

Wyniki diagnozy

I Obszar: Miejsce edukacji kulturowej w politykach publicznych na poziomie województwa

Pojęcie edukacji kulturowej w dokumentach regionalnych

Edukacja kulturowa a instytucje regionalne

II Obszar: Mapowanie zasobów instytucjonalnych w województwie

Mapa instytucji kultury w województwie

Mapa instytucji oświaty w województwie

Mapa sieci BMK w województwie

III Obszar: Obszary strategicznej interwencji w skali województwa w ramach BMK

Obszary z dużym potencjałem rozwoju edukacji kulturowej

Obszary problemowe wymagające wsparcia w zakresie edukacji kulturowej

IV Obszar: Diagnoza potrzeb odbiorców ostatecznych (dzieci i młodzieży) w zakresie edukacji kulturowej

Jakich odbiorców ostatecznych wspiera BMK

Jak wygląda wsparcie odbiorców ostatecznych w ramach działań i zasobów Operatora regionalnego

Podsumowanie diagnozy

Decyzje strategiczne Operatora w zakresie budowania systemu wsparcia edukacji kulturowej

Decyzje strategiczne Operatora dotyczące budowania partnerstwa kultury i edukacji

Decyzje strategiczne Operatora dotyczące odbiorców ostatecznych.

Tak opracowana struktura pozwoli z jednej strony na porównanie diagnoz przy zróżnicowanych działaniach podejmowanych przez Operatorów, a z drugiej – na zaobserwowanie pewnych trendów i wspólnych elementów, które można będzie wykorzystać w kolejnych edycjach programu.

Analizowane w niniejszym opracowaniu raporty diagnostyczne, sporządzone przez Operatorów programu BMK bądź na ich zamówienie, posługują się w większości przypadków zestandaryzowaną strukturą opisu, choć nie oznacza to, że ją w pełni realizują. W różnym stopniu wykorzystują inwencję metodologiczną i merytoryczną swoich autorów, nie zawsze zachowując powyższą systematykę, pozwalającą dokonać porównań wszystkich raportów. Zestawienie tych zróżnicowań pokazuje poniższa tabela:

Tabela 1. Uwzględnienie wzoru raportu w diagnozach

WOJEWÓDZTWO	ZGODNOŚĆ STRUKTURY RAPORTU DIAGNOSTYCZNEGO Z ZAPROPONOWANYM SCHEMATEM	UWAGI
DOLNOŚLĄSKIE	CZĘŚCIOWO	Brakuje z Obszaru III: Obszary z dużym potencjałem rozwoju edukacji kulturowej
KUJAWSKO-POMORSKIE	CZĘŚCIOWO	Rozszerzono zakresy tematyczne w poszczególnych obszarach, jednocześnie odchodząc od tych wskazanych we wzorze
LUBELSKIE	TAK	–
LUBUSKIE	TAK	–
ŁÓDZKIE	TAK	–
MAŁOPOLSKIE	CZĘŚCIOWO	Brakuje z Obszaru III: Obszary z dużym potencjałem rozwoju edukacji kulturowej Obszary problemowe wymagające wsparcia w zakresie edukacji kulturowej
MAZOWIECKIE	TAK	–
OPOLSKIE	TAK	–
PODKARPACKIE	TAK	–
PODLASKIE	TAK	–
POMORSKIE	TAK	–
ŚLĄSKIE	TAK	Rozszerzony zakres raportu
ŚWIĘTOKRZYSKIE	TAK	–
WARMIŃSKO-MAZURSKIE	TAK	–
WIELKOPOLSKIE	TAK	–
ZACHODNIOPOMORSKIE	NIE	Struktura i zawartość raportu nie są zgodne z przyjętym wzorem

O ile analiza struktury raportu pokazuje, że tylko w jednym przypadku raport nie odnosi się do opracowanego wzoru raportu z diagnozy, a w trzech częściowo nie spełnia jego systematyki, to pogłębiona analiza zawartości poszczególnych elementów pokazuje już większy stopień odejścia od przyjętego modelu. Analiza treści poszczególnych rozdziałów i podrozdziałów wskazuje czasami na bardzo pobieżne odniesienie się do zapowiadanych tytułem treści bądź na całkowite od nich odejście.

Z powyższej tabeli, ale i lektury raportów diagnostycznych wynika, że największą trudność autorom raportów sprawiły rozdziały wskazujące na obszary z dużym potencjałem rozwoju edukacji kulturowej i na potrzeby odbiorców ostatecznych.

3.2 UŻYTE METODY I TECHNIKI BADAWCZE

Analiza części metodologicznej diagnoz pokazuje, iż trudno mówić w większości raportów diagnostycznych o triangulacji¹⁰ zastosowany metod badawczych. Ich przegląd wskazuje na różnorodność, a poszczególne raporty wymieniają dość liczne przykłady ich użycia, należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż wymienione metody i techniki badawcze zastosowane zostały w różnym czasie i obejmowały inne badane rzeczywistości na przestrzeni lat od 2016 r. do września 2019 r. Tym samym podane informacje nie umożliwiają testowania tej samej hipotezy i zmniejszenia obciążenia błędem wynikającym z ograniczeń i wad poszczególnych metod. Nie możemy tu mówić o triangulacji wykorzystywanej do pogłębienia badań, a w szczególności do poszerzenia wiedzy o kontekście badanego zjawiska. Opisane w raportach sumaryczne wyniki często nie były weryfikowane przez inną technikę badawczą bezpośrednio w objętym badaniem okresie, tym samym nie można ich traktować jako bardziej godnych zaufania i obarczonych mniejszym błędem.

¹⁰ Triangulacja – metoda stosowana w badaniach społecznych, mająca zapewnić wyższą jakość prowadzonych badań i ograniczenie błędu pomiaru. Polega na zbieraniu danych za pomocą dwóch lub większej liczby metod (np. obserwacja razem z sondażem czy analizą treści), a następnie porównywanie i łączenie wyników. Może też oznaczać łączenie metod jakościowych i ilościowych; N. Denzin: *Sociological Methods: A Sourcebook*, Aldine Transaction, 2006.

Tabela 2. Sumaryczne użyte techniki badawcze (w różnych okresach) wskazane w raportach diagnostycznych

	Desk Research	Ankieta on-line (CAWI)	Ankieta papierowa	Wywiad grupowy	Wywiad indywidualny	Warsztat diagnostyczny	Obserwacja	Brak wskazań	Próba badawcza T – określona; N – nieokreślona, C – częściowo określona
DOLNOŚLĄSKIE	X			X	X				T
KUJAWSKO-POMORSKIE	X	X			X	X			T
LUBELSKIE	X			X					T
LUBUSKIE	X	X	X			X			T
ŁÓDZKIE	X	X				X			T
MAŁOPOLSKIE	X								N
MAZOWIECKIE	X			X	X	X			N
OPOLSKIE	X	X		X	X	X			C
PODKARPACKIE	X	X			X				N
PODLASKIE	X				X				N
POMORSKIE	X			X	X				N
ŚLĄSKIE								X	N
ŚWIĘTOKRZYSKIE	X	X	X			X	X		T
WARMIŃSKIO-MAZURSKIE	X	X		X	X		X		T
WIELKOPOLSKIE	X								-
ZACHODNIOPOMORSKIE								X	N

Najczęściej triangulację technik badawczych i tym samym najwięcej danych uzyskano, prowadząc badania w 2016 r. W kolejnych latach znacznie zmniejszono zasięg badań, co wpłynęło także na coroczne zawężanie liczby zastosowanych narzędzi badawczych wykorzystywanych przez poszczególnych Operatorów.

Operatorzy stan ten wyjaśniali zmniejszeniem kwoty dofinansowania na realizację programu w kolejnych latach, co z jednej strony mogłoby stanowić o zmniejszeniu kwoty przeznaczonej na realizację badań, jednak z drugiej strony analiza podłużna prowadzonych badań pokazuje, że mimo ograniczenia środków, przeprowadzane diagnozy są coraz bardziej zaawansowane metodologicznie, choć nadal niepozbawione wymienionych wcześniej w tekście mankamentów.

Na skutek decyzji Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego o obniżeniu finansowania Programu BMK o kwotę 2 000 000 zł w 2017 i 2018 roku badania przeprowadzane były za pomocą ankiet przygotowanych przez zespół badawczy NCK i zamieszczonych na

portalu webankieta.pl. Wyniki badań były podstawą do opracowania raportów ogólnopolskich oraz raportów autoewaluacyjnych Operatora programu¹¹.

Tabela 3. Przykłady zmniejszania liczby użytych narzędzi badawczych w latach 2016–2018

WOJEWÓDZTWO	LICZBA ZASTOSOWANYCH NARZĘDZI BADAWCZYCH		
	2016	2017	2018
WARMIŃSKO-MAZURSKIE	10	5	3
POMORSKIE	3	2	1
OPOLSKIE	2	1	1

Powyższa tabelka przedstawia sumaryczny spadek liczby zastosowanych narzędzi badawczych. Ich pogłębiona analiza pokazuje nie tylko mniejszy zakres zastosowania metod, ale również brak triangulacji technik i próby badawczej w odniesieniu do konkretnych przedmiotów badań.

Poniżej znajdują się przykłady opisanej wyżej redukcji zaawansowania metodyki badań w wybranych raportach diagnostycznych:

Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie warmińsko-mazurskim

Badania przeprowadzone w 2016 roku:

1. *Badania ankietowe przeprowadzone wśród:*
 - ♦ uczestników konkursu regrantingowego,
 - ♦ uczestników warsztatów skierowanych do laureatów I etapu konkursu regrantingowego; uczestników Festiwalu Edukacyjnego,
 - ♦ reprezentantów szkół i nauczycieli z województwa warmińsko-mazurskiego,
 - ♦ oraz innych edukatorów.
2. *Obserwacje prowadzone w trakcie w/w warsztatów.*
3. *Wnioski konkursowe.*
4. *Wywiady pogłębione z edukatorami oraz urzędnikami przeprowadzone w Ełku.*
5. *Wywiad grupowy z laureatami konkursu z Ełku i przedstawicielami Operatora (CEiIK).*
6. *Wizyty badawcze podczas realizacji kilku projektów.*
7. *Wywiady pogłębione ze wszystkimi realizatorami projektów.*
8. *Analizy sprawozdań i innych materiałów dokumentujących przebieg projektów.*
9. *Obserwacje oraz wnioski z dyskusji, którą przeprowadzono podczas warsztatów z osobami realizującymi projekty podczas Festiwalu Edukacyjnego.*
10. *Od wiosny do jesieni 2016 prowadzone były internetowe badania ankietowe (CAWI) wśród edukatorów z Warmii i Mazur. Posłużono się trzema rodzajami kwestionariusza, stanowiącymi zmodyfikowane wersje kwestionariusza przekazanego wszystkim Operatorom BMK [...].*

¹¹ *Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie warmińsko-mazurskim.*

Badania przeprowadzone w 2017 roku:

1. Ankieta CAWI. Ewaluacja warsztatów w województwie warmińsko-mazurskim. Respondentami byli uczestnicy warsztatów przeprowadzonych przed ogłoszeniem konkursów regrantingowych. Wysłano 54 ankiety, zwrot 35 ankiet (64,8 %).
2. Ankieta CAWI. Ewaluacja regrantingu w województwie warmińsko-mazurskim. Respondentami byli realizatorzy oraz ich partnerzy realizujący projekty, które otrzymały dofinansowanie (N=31). Wysłano 62 ankiety, zwrot 48 ankiet (77,4%)
3. Wywiady pogłębione z 4 osobami (uczestnik konkursu + partner), które realizowały projekty w 2016 roku. Osoby, z którymi przeprowadzono wywiady, zostały wskazane przez NCK na podstawie rekomendacji CEiIK.
4. Analiza wniosków konkursowych i sprawozdań. Na jej podstawie opracowany został m.in. zestaw „dobrych praktyk” opisujący projekty realizowane w 2016 i 2017 roku.
5. Obserwacje uczestniczące podczas dokumentowania realizacji 5 projektów.

Badania przeprowadzone w 2018 roku:

1. Ankieta CAWI. Ewaluacja warsztatów w województwie warmińsko-mazurskim. Respondentami byli uczestnicy warsztatów przeprowadzonych przed ogłoszeniem konkursów regrantingowych. Wysłano 38 ankiet, zwrot 25 ankiet (64,7%).
2. Ankieta CAWI. Ewaluacja regrantingu w województwie warmińsko-mazurskim. Respondentami byli realizatorzy oraz ich partnerzy realizujący projekty, które otrzymały dofinansowanie (N=20). Wysłano 43 ankiety, zwrot 32 ankiet (74,4%)
3. Analiza wniosków konkursowych i sprawozdań. Na podstawie wyników badań w 2017 i 2018 roku opracowane zostały raporty autoewaluacyjne¹².

Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie pomorskim

Badania przeprowadzone w 2016 roku:

1. Badanie ankietowe internetowe CAWI:
 - ♦ ankieta diagnostyczna w województwie pomorskim 2016 (N=151).
2. Indywidualne wywiady pogłębione (IDI):
 - ♦ z edukatorami kulturowymi w województwie pomorskim w 2016 r. (N=44).
3. Zogniskowane wywiady grupowe:
 - ♦ 4 wywiady, w których brało udział 5–7 osób (w każdym).

Badania przeprowadzone w 2017 roku:

1. Badanie ankietowe internetowe CAWI:
 - a. ankieta diagnostyczna w województwie pomorskim 2017 (N=38),
 - b. ewaluacja regrantingu w województwie pomorskim 2017 (N=17),
 - c. ewaluacja warsztatów w województwie pomorskim 2017 (N=24).
2. Indywidualne wywiady pogłębione (IDI):

¹² Tamże.

- a. z wybranymi uczestnikami Sieci Kultury (BMK województwo pomorskie) w latach 2017–2018 (N=17).

Badania przeprowadzone w 2018 roku:

1. Badanie ankietowe internetowe CAWI:
 - a. ewaluacja regrantingu w województwie pomorskim 2018 (N=18),
 - b. ewaluacja warsztatów w województwie pomorskim 2018 (N=39),
 - c. ankieta diagnostyczna w województwie pomorskim 2018 (N=36)¹³.

Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie opolskim

Badania przeprowadzone w 2016 roku:

1. Ankieta internetowa – realizowana przez wszystkich regionalnych Operatorów w 2016 roku. W województwie opolskim ankietę internetową wypełniło 80 osób, z czego blisko 2/3 to przedstawiciele podmiotów (instytucji, organizacji, firm, szkół, urzędów itp.) działających w obszarze kultury lub edukacji. Pozostałą grupę respondentów stanowiły osoby fizyczne (działające samodzielnie bądź zatrudnione w instytucjach zajmujących się edukacją lub kulturą, albo z takimi instytucjami współpracujące).
2. Wywiady grupowe – 6 spotkań zrealizowanych w 2016 roku z przedstawicielami opolskich środowisk związanych z kulturą i edukacją. W badaniu wzięli udział reprezentanci instytucji kultury, szkół, przedszkoli, organizacji pozarządowych oraz osoby fizyczne zaangażowane w działalność kulturalną i edukacyjną.

Badania przeprowadzone w 2017 roku:

1. Wywiady jakościowe pogłębione z trzema przedstawicielami opolskiego świata kultury zrealizowane w 2017 roku.

Badania przeprowadzone w 2019 roku:

1. Warsztat badawczy zrealizowany w 2019 roku z udziałem przedstawicieli instytucji kultury oraz organizacji pozarządowych¹⁴.

Większość ośrodków odniosła się w diagnozie do danych pozyskanych we wcześniejszych latach realizacji programu Bardzo Młoda Kultura i już wykorzystanych w raportach z badań, np. raportach ewaluacyjnych czy wcześniejszych opracowaniach diagnostycznych przygotowanych w ramach BMK. Były też takie ośrodki, które mimo krótkiego czasu wyznaczonego na przeprowadzanie diagnozy i opracowanie z niej raportu zdecydowały się na zrealizowanie zróżnicowanych badań, zachowując tym samym zasadę triangulacji. Taki model postępowania badawczego zastosowano m.in. w województwie kujawsko-pomorskim:

Na potrzeby diagnozy zaplanowano badania łącznie metody ilościowe i jakościowe, tak by w relatywnie krótkim i trudnym (urlopowym) czasie zgromadzić odpowiednie dane i sformułować wnioski dotyczące stanu i możliwości rozwoju edukacji kulturowej w województwie kujawsko-pomorskim. Dodatkowym utrudnieniem pozostawała zmiana Operatora projektu i konieczność odtworzenia wiedzy lokalnej

¹³ Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie pomorskim.

¹⁴ Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie opolskim.

zakorzenionej u Operatora poprzednich edycji BMK. Stąd badania łączą metody ilościowe – badania ankietowe z możliwie szeroką grupą Pracowników i Pracownic sektora kultury z regionu – i metody jakościowe: wywiady pogłębione oraz warsztat, po to by uzyskać możliwie głęboki wgląd w sytuację w regionie i poszukać rozwiązań służących wzmocnieniu edukacji kulturowej w województwie kujawsko-pomorskim¹⁵.

i podkarpackim:

*Dane prezentowane w raporcie zostały zebrane w okresie 1 czerwca – 31 sierpnia 2019 r., przy czym uwzględniają one dane bieżące (pochodzące ze źródeł wywołanych), dane dotyczące BMK z lat 2016–18, a także dane statystyczne (aktualne oraz uwzględniające dostępną perspektywę czasową)*¹⁶.

3.3 PRÓBA BADAWCZA

W niewielu raportach diagnostycznych określono próbę badawczą poprzez wskazanie uczestników badania wraz z liczebnością zbioru respondentów. Jeszcze rzadziej wskazywano liczebność populacji, do której kierowane były badania i liczebność populacji badanej, a więc tych, z którymi faktycznie udało się przeprowadzić badania. Pozytywnymi przykładami są raporty diagnostyczne opracowane w województwie warmińsko-mazurskim.

Respondentami byli uczestnicy warsztatów przeprowadzonych przed ogłoszeniem konkursów regrantingowych. Wysłano 54 ankiety, zwrot 35 ankiet (64,8 %).

*[...] Respondentami byli realizatorzy oraz ich partnerzy realizujący projekty, które otrzymały dofinansowanie (N=31). Wysłano 62 ankiety, zwrot 48 ankiet (77,4%)*¹⁷.

czy w województwie lubuskim:

*Badacze nawiązywali z tymi osobami kontakt telefoniczny, informując o przeprowadzonym badaniu, jego formie i założeniach. Po uzyskaniu zgody na wypełnienie ankiety przesyłano do niej link drogą mailową. W przypadku osób, z którymi nie udało się skontaktować telefonicznie, prośbę o wypełnienie ankiety skierowano mailowo. Na 20 osób, które poproszono o wypełnienie ankiety zrobiło to 14*¹⁸.

Niestety, w żadnym raporcie nie doprecyzowano, w jaki sposób próba badawcza została wyłoniona. Tym samym brak wskazania metody doboru próby do badań nie pozwala w jednoznaczny sposób określić poziomu reprezentatywności uzyskanych wyników.

3.4 WNIOSKI

Zakres stosowanych metod w całości raportów, które zestawione są w tabeli numer 2 nie współgra z liczbą metod zastosowanych w każdym z konkretnych raportów.

15 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie kujawsko-pomorskim.

16 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie podkarpackim.

17 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie warmińsko-mazurskim.

18 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie lubuskim.

4. SYTUACJA EDUKACJI KULTUROWEJ JAKA WYŁANIA SIĘ Z DIAGNOZ WOJEWÓDZKICH

4.1 POJĘCIE „EDUKACJI KULTUROWEJ” W RAPORTACH DIAGNOSTYCZNYCH

Raporty diagnostyczne obejmujące działania programu Bardzo Młodej Kultury zawierają opis jednego z podstawowych elementów jego konceptualizacji, jakim jest pojęcie „edukacji kulturowej”. To ono stało się osnową większości pomysłów i strategicznych założeń całego programu, przekładając się następnie na działania operacyjne zarówno na poziomie centralnym, regionalnym, a nawet lokalnym przez wiele inicjatyw o tym samym charakterze. Pojęcie „edukacji kulturowej” wypracowane zostało we wcześniejszych etapach realizacji programu poprzez wiele spotkań, dyskusji, ale także w istniejącej już sieci publikacji o charakterze zarówno w pełni profesjonalnym, jak i popularnym¹⁹.

Obecnie mówić można o bogatym zasobie literatury obejmującym także wiele napisanych już raportów i opracowań idei i realizacji programu BMK. W ich przygotowaniu Operatorzy wspomagają się zapleczem naukowym w postaci ośrodków akademickich, firm badawczych i konsultingowych. Pojęcie „edukacji kulturowej” nie znalazło jednak jeszcze swego stałego miejsca w nomenklaturze polityk publicznych i strategii rozwoju, zarówno w obrębie poszczególnych sektorów życia społecznego, jak i organizacyjnego. Nie funkcjonuje ono także w zakresie zadań kluczowych dla programu ministerstw, jak i w strategii podmiotów regionalnych na poziomie województw, powiatów czy gmin. W raporcie Operatora małopolskiego znajdujemy wiele trafnych obserwacji diagnozujących przyczyny takiej sytuacji:

Wyzwania w upowszechnianiu tego pojęcia (edukacji kulturowej) są następujące:

- ◆ *Bliskoznaczność językowa z pojęciem edukacji kulturalnej;*
- ◆ *Wieloznaczność i wieloaspektowość definicji wyznaczających zadania dla osób pracujących w modelu edukacji kulturowej;*
- ◆ *Powiązanie z antropologicznym, kulturoznawczym podejściem do definiowania uczestnictwa w kulturze, które może być problematyczne z punktu widzenia funkcjonowania sektora kultury – sektora instytucji kultury zajmujących się upowszechnianiem kultury, tworzeniem oferty kulturalnej i kreacją wydarzeń kulturalnych²⁰.*

Bliższa analiza wymienionych trudności przynosi dodatkowe wyjaśnienia, jeśli odwołamy się do wymienionych wcześniej niezamierzonych czy też „ukrytych” efektów badań diagnostycznych, które zbieżne są z ubocznymi rezultatami działań „interwencyjno-innowacyjnych”, jakimi są niewątpliwie przedsięwzięcia BMK. Przyczyny tych barier mają więc charakter:

- ◆ **psychopoznawczy:** Kategoria edukacji kulturowej wymaga odwołania się do szerokiego rozumienia pojęcia kultury, daleko wybiegając poza sferę życia kulturalnego, łamiąc wiele potocznych schematów poznawczych, jest z wielu względów transgresyjna, a więc przechodzi granice potocznych, ale także dyscyplinarnych

19 Zob. *Diagnoza w kulturze*, red. M. Krajewski, A. Skórzyńska, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017.

20 *Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie małopolskim*.

sposobów jej rozumienia jako konwencji nie tylko werbalnych, ale właśnie poznawczych, wpisanych w systemy percepcji i postaw. Użycie pojęcia edukacji kulturowej może więc budzić swoisty lęk, naruszając utarte i znane konwencje pojęcia „edukacji kulturalnej”, której istoty nie łamie, ale rozszerza. Wiele słów krytyki, jakie płyną ze strony zwolenników edukacji kulturowej pod adresem zbyt konwencjonalnego rozumienia edukacji kulturalnej, eliminującego jej twórcze aspekty, może być bardzo zasadnych, ale nie mają podstawy do rozciągania tej krytyki na wszystkie jej formy. Ocena merytoryczna nie może wpaść w sieć lingwistycznej pułapki. „Kultura żywa” nie istnieje poprzez teoretyczne zakłęcia. Edukacja kulturowa może bowiem popadać w najbardziej rytualne formy instytucjonalnego i formalnego poszerzania zakresu edukacji.

- ◆ **heurystyczny:** Stymulowanie do alternatywnych form edukacji i rozwiązań łączyących odmienne techniki działania nie zawsze ma charakter motywujący, często pobudza do zachowań obronnych, a heurystyka wrażliwości i metodyki działań transgresyjnych nie znajduje zrozumienia, przekształcając się w postawy antyheurystyczne, połączone często z obawą o utratę pozycji, powiązanych z nią interesów i naruszeniem rutynowych, wypracowanych przez lata form aktywności.
- ◆ **socjotechniczny:** Koncepcja edukacji kulturowej wymusza przenikanie i łączenie nie tylko obszaru kultury i edukacji, ale także innych sektorów życia społecznego i gospodarczego, jak obszar zdrowia, spraw socjalnych, zarządzania w sferze życia publicznego. W istocie wszystkie raporty diagnostyczne wykazują potrzebę wypracowania nowych lub znajdujących się w fazie eksperymentów strategii i realnych sposobów współdziałania wymienionych wyżej dziedzin poprzez konkretne rozwiązania organizacyjne, szkoleniowe i informacyjne. Brak jasno sformułowanego celu i przedmiotu edukacji kulturowej w sferze życia publicznego eliminuje ewentualne działania na poziomie konkretnych organizacji, samorządów i regionów, co odzwierciedla się nieobecnością pojęcia edukacji kulturowej w dokumentach strategicznych tych podmiotów.
- ◆ **publiczny:** Pojęcie edukacji kulturowej w istocie nie istnieje w sferze dyskursu publicznego, nie stanowi przedmiotu debat i dyskusji podejmujących istotne elementy interesu publicznego, a więc także w sferze mediów publicznych, dyskusji prasowych oraz wartości wymienianych obok takich kategorii jak: kapitał kulturowy, partycypacja społeczna, społeczeństwo informacyjne, a nawet społeczeństwo otwarte. Nie oznacza to jednak, że możliwości takie nie istnieją i podobnie jak w przypadku pojęcia kompetencji kluczowych czy kompetencji kulturowych, nie stanie się ono organizatorem wyobraźni konceptualnej w sferze publicznej w najbliższych latach.

W analizowanych raportach znakomita ich większość wykazuje dużą trafność w rozpoznawaniu zasadniczych elementów stanowiących o konceptualizacji pojęcia, a ich autorzy nie mają problemów w określeniu zarówno zawartości merytorycznej pojęcia, jak i celu jego popularyzacji. W kontekście wymienionych powyżej problemów, które stanowią o barierach w rozumieniu i aplikacji pojęcia edukacji kulturowej, sposób jego opisu, a czasami nawet analizy wskazuje na znaczący postęp w „dekodowaniu” jego sensu, jaki dokonał się w ciągu ostatnich lat realizacji programu w stosunku do początkowego okresu jego realizacji. Zważywszy na innowacyjność stojących za nim założeń oraz rolę Operatorów w ich promocji, wdrożeniu i oddziaływaniu na sieć

współpracujących instytucji, uznać można, iż dokonana w ten sposób zmiana stanowi kluczowy zasób w planowaniu strategicznego oddziaływania na poziomie regionalnym i lokalnym.

Przykłady definiowania pojęcia edukacji kulturowej potwierdzają adekwatność, a nawet własną inwencję w dopełnianiu zakresu znaczeniowego pojęcia.

Tabela 4. Przykładowe definicje edukacji kulturowej

WOJEWÓDZTWO	PRZYKŁADOWE DEFINICJE EDUKACJI KULTUROWEJ
KUJAWSKO-POMORSKIE	<i>Edukacja kulturowa, wyposażająca podmioty i grupy w krytyczne narzędzia interpretacji kulturowej, może bowiem nie tyle zachowywać i konserwować istniejący porządek społeczno-kulturowy, ale też pogłębiać jego rozumienie, zachęcając do modyfikacji, tworzenia w jego obrębie nowych wiązań społecznych, do zmiany społeczno-kulturowej. Inaczej rzecz biorąc, edukacja kulturowa to działalność o charakterze „emancypacyjnym”, pogłębiającym poczucie sprawczości i partycypacji obywatelskiej, rozwijająca krytyczne i refleksyjne podejście do rzeczywistości społecznej, dająca narzędzia do jej zmiany czy redefinicji, budująca kluczowe kompetencje wśród jej uczestników i uczestniczek.</i>
Komentarz: Przyjęte rozumienie wychodzi z szerokiego, antropologicznego pojmowania kultury jako składnika jeszcze szerszej kategorii „porządku społeczno-kulturowego”, który pozwala zarówno rozumieć, jak i zmieniać. Emancypacyjne podejście do edukacji kulturowej bazuje na rozwoju krytycznych postaw i kompetencji kulturowych, wpisując się, ale i adekwatnie aplikując ideę wyrażoną w programowych dokumentach programu.	
ŁÓDZKIE	<i>Podstawowym pojęciem diagnozy jest edukacja kulturowa, która w najogólniejszym sensie jest procesem przygotowania do bardziej aktywnego, świadomego lub krytycznego uczestnictwa w kulturze. Edukacja kulturowa dostarcza narzędzi do:</i> <i>1) samodzielnego, krytycznego, pogłębionego rozumienia sensów poszczególnych wytworów kulturowych;</i> <i>2) sprawczego działania w sieci społeczno-kulturowych relacji (...). Edukacja kulturowa pogłębia wiedzę i kompetencje potrzebne do interpretacji kulturowej rozmaitych wytworów, tekstów kultury, sytuacji twórczych, przekazów kulturowych.</i>
Komentarz: Podstawą rozumienia pojęcia jest szeroko ujęte uczestnictwo w kulturze cechujące się aktywnością, świadomością i krytycznym stosunkiem do szeroko pojętych wytworów kultury, co sprzyja niewątpliwie wspieraniu podmiotowości uczestników. Tak rozumiane pojęcie edukacji kulturowej wpisuje się w strategiczne koncepcje wyrażone w dokumentacji programu.	

MAŁOPOLSKIE

Pojęcie edukacji kulturowej jest bardzo mocno związane z programem *Bardzo Młoda Kultura* i organizuje ono model działań w ramach tego programu. W szerokim obiegu polityk kulturalnych funkcjonuje pojęcie edukacji kulturalnej i artystycznej oraz edukacji regionalnej, medialnej, obywatelskiej, jak również funkcjonują bliskoznacznie pojęcia animacji, pracy środowiskowej oraz pedagogiki społecznej, jak również nowe pojęcie edukacji kreatywnej, edukacji STEAM (od science, technology, engineering itp., maths). Część tych pojęć jest dobrze zakorzeniona w systemie kultury i oświaty, inne – w tym edukacja kulturowa – są wyrazem poszukiwań nowych rozwiązań edukacyjnych i powiązania ich z wyzwaniami zmieniającego się świata społecznego. Takie pojęcia są wyrazem fermentu w środowisku edukatorów i animatorów oraz kanwą dla nowych sposobów działania. Przykład pojęcia „kompetencje kluczowe”²¹ pokazuje, jaką drogę musi pokonać idea, aby przeniknąć do publicznych polityk i zakorzenić się jako model interwencji publicznej. Dlatego należy stwierdzić, że pojęcie edukacji kulturowej – w 2019 roku – jest w Małopolsce:

- ♦ ideą znaną w środowisku aktywnych, uczestniczących w debatach, animatorów i edukatorów;
- ♦ częścią programu *Bardzo Młoda Kultura* realizowanego przez MK, przy wsparciu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego i wielu partnerów w regionie;
- ♦ promowaną koncepcją zmian w obszarze współpracy szkół i instytucji kultury.

Pojęcie edukacji kulturowej w stopniu minimalnym występuje poza tymi kontekstami. Wyzwania w upowszechnianiu tego pojęcia są następujące:

- ♦ bliskoznaczność językowa z pojęciem edukacji kulturalnej;
- ♦ wieloznaczność i wieloaspektowość definicji wyznaczających zadania dla osób pracujących w modelu edukacji kulturowej;
- ♦ powiązanie z antropologicznym, kulturoznawczym podejściem do definiowania uczestnictwa w kulturze, które może być problematyczne z punktu widzenia funkcjonowania sektora kultury – sektora instytucji kultury zajmujących się upowszechnianiem kultury, tworzeniem oferty kulturalnej i kreacją wydarzeń kulturalnych.

Na potrzeby niniejszego raportu edukację kulturową będziemy ujmować jako szeroki obszar aktywności, zarówno osób, jak i organizacji, posiadających łącznie lub rozłącznie trzy kluczowe cechy:

1. orientacja na działania partnerskie, partycypacyjne, wzmacniające podmiotowość i sprawczość dzieci i młodzieży;
2. wykorzystywanie edukacyjnego potencjału kultury do kształtowania (1) cenionych społecznie oraz (2) istotnych w kontekście przemian cywilizacyjnych...;
3. budowanie współpracy pomiędzy sektorem kultury (instytucje i organizacje kulturalne, artystyczne, dziedzictwa) oraz sektorem edukacji (szkoły i placówki oświatowe).

Aktywności te mogą przejawiać się na różnych poziomach interwencji publicznej, które warto wziąć pod uwagę w niniejszej diagnozie:

- ♦ kształtowanie polityki publicznej wspierającej założenia edukacji kulturowej;
- ♦ budowanie programów interwencji publicznej wykorzystujących założenia edukacji kulturowej;
- ♦ rozwój partnerstw i sieci nastawionych na rozwój edukacji kulturowej;
- ♦ promowanie modeli funkcjonowania instytucji/organizacji wykorzystujących założenia edukacji kulturowej;
- ♦ konkretne realizacje projektów, przedsięwzięć, zadań, kursów, klubów, cykli zajęć, wydarzeń itp. wykorzystujących założenia edukacji kulturowej;
- ♦ działania pojedynczych edukatorów, animatorów, nauczycieli (zasady pracy z dziećmi i młodzieżą) mieszczących się w nurcie edukacji kulturowej.

Należy pamiętać o zróżnicowaniu perspektyw poszczególnych aktorów, których warto pozyskać dla idei rozwoju edukacji kulturowej. Dla decydentów ważne może być kształtowanie współpracy szkół i instytucji kultury, dla animatorów narzędzia pracy z dziećmi, dla instytucji i organizacji potencjał zmiany w programowaniu swoich działań kulturalnych i edukacyjnych.

21 <http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opaccss/docnum.php?explnumid=502>, (23 lipca 2019).

Komentarz:

Raport zawiera całą teorię konstrukcji, recepcji i możliwości teoretycznych pojęcia edukacji kulturowej, trafnie identyfikując wszystkie wrażliwe komponenty procesu tworzenia i bariery aplikacji w zakresie polityk publicznych, edukacji i kultury. Warto rozważania te dopełnić problematycznością pojęcia w potocznej i popularnej jego recepcji, jaka zderza się z koniecznością znacznie bardziej złożonej konceptualizacji w obszarach sektorowych. **Raport wyraża znaczną świadomość możliwości i zagrożeń aplikacji nie tyle pojęcia, co konceptualizacji idei edukacji kulturowej w realiach instytucjonalnych polskiego życia społecznego. Zawarta analiza działań popularyzujących potwierdza konieczność synchronizacji i łączenia działań na różnych poziomach struktur organizacyjnych, społecznych oraz indywidualnych, aby koncepcja edukacji kulturowej nie została „zamknięta” w partykularnym programie o charakterze sektorowym wspieranym przez centralną, ale osamotnioną instytucję oraz oddolne animacje entuzjastów.**

MAZOWIECKIE

[Edukacja kulturowa] to proces przygotowania do bardziej aktywnego, świadomego, często też krytycznego uczestnictwa w kulturze, dostarcza narzędzi do: samodzielnego, krytycznego, pogłębionego rozumienia sensów poszczególnych wytworów kulturowych; sprawczego działania w sieci społeczno-kulturowych relacji.

Komentarz:

Rozumienie o bardzo syntetycznym, ale trafnym i komunikatywnym charakterze, adekwatnie eksponujące zasadnicze elementy koncepcji edukacji kulturowej bazujące na rozwoju świadomości, samodzielności i sprawczości w szeroko pojmowanej kulturze. **Celne odczytanie i promocja ważnego elementu diagnozy.**

POMORSKIE

w najogólniejszym sensie, jest procesem przygotowania do bardziej aktywnego, świadomego, często też krytycznego uczestnictwa w kulturze. Dostarcza narzędzi do: 1) samodzielnego, krytycznego, pogłębionego rozumienia sensów poszczególnych wytworów kulturowych; 2) sprawczego działania w sieci społeczno-kulturowych relacji²².

Komentarz:

Bardzo trafne i syntetyczne wyodrębnienie najistotniejszych cech edukacji kulturowej, podkreślające ponadto rozwój umiejętności sprawnego działania „w sieci społeczno-kulturowych relacji”, co **stanowi potwierdzenie właściwej i zgodnej ze strategią programu interpretacji ważnego jego celu.**

ŚWIĘTOKRZYSKIE

[...] edukacji kulturowej, rozumianej jako proces przygotowania do bardziej aktywnego, świadomego, często też krytycznego uczestnictwa w kulturze.

Komentarz:

Rozumienie edukacji kulturowej nieco ogólnikowe, ale **trafiające w zasadnicze jej cele.**

Dysponując wystarczająco doprecyzowaną koncepcją i pojęciem edukacji kulturowej, raporty poszczególnych Operatorów wyraźnie stwierdzają brak tematu edukacji kulturowej w strategicznych dokumentach rozwoju poszczególnych podmiotów regionalnych. Nie oznacza to jednak, iż nie ma w nich stwierdzeń zbieżnych, a w wielu przypadkach pokrywających się z ideami edukacji kulturowej, co zostaje umiejętnie zauważone. Z jednej więc strony diagnoza problemu ma charakter jednoznacznie negatywny, zaś z drugiej wystarczająco analityczny, aby wskazać pola możliwego zbliżenia, a nawet wykorzystania istniejących już dokumentów.

Przykładem może być raport z województwa kujawsko-pomorskiego, w którym stwierdza się, że obecne są „zapisy strategii rozwoju województwa odnoszące się do szeroko pojętego obszaru edukacji kulturowej”, których celem „[...] jest wyznaczenie nowej roli instytucji kultury”, „wytworzenie nowych zasobów w społeczności”, „promocja włączenia społecznego”. I dalej:

22 M. Kosińska, *Edukacja kulturowa*, [w:] *Edukacja kulturowa. Podręcznik*, red. R. Koshany, A. Skórzyńska, Poznań 2014, s. 173.

Obok zwiększania stanu wiedzy i umiejętności społeczeństwa, bardzo ważne będzie wykształcenie odpowiednich postaw społecznych [...].

Celem jest rozwój działań przyczyniających się do nabywania kompetencji. Wspierane będzie nabywanie kompetencji: naukowo-technicznych, informatycznych, umiejętności uczenia się, społecznych, obywatelskich, przedsiębiorczości, świadomości i ekspresji kulturalnej, w zakresie dostępu do informacji przestrzennej i udział społeczeństwa we wspólnym rozwoju przestrzennym najbliższego otoczenia. Ponadto, wspierane będą kompetencje sprzyjające aktywnemu uczestnictwu w świecie: znajomość języków obcych, rozumienie zjawisk różnorodności i wielokulturowości, procesów globalizacji, współpracy i konkurencyjności ponadnarodowej. Dzięki temu mieszkańcy zdobędą umiejętności i wiedzę, które pozwolą na świadome podejmowanie działań w przestrzeni międzynarodowej sprzyjających partycypacji społecznej, wzrostowi wykształcenia oraz podejmowania i rozwijania działalności gospodarczej. [...] Celem jest rozwój edukacji nieformalnej. Edukacja nieformalna, prowadzona często przez organizacje pozarządowe, jest niezbędnym elementem nowoczesnego społeczeństwa²³.

Bardzo podobną sytuację stwierdza raport Operatora z województwa lubelskiego:

W opracowanym w 2017 roku dokumencie „Regionalna Polityka Miejska Województwa Lubelskiego” wielokrotnie używane są wyrażenie „oferta edukacyjno-kulturowa” i „cele edukacyjno-kulturowe”, które są zbiorczą nazwą sektorów działań i inwestycji służących do zagospodarowania przestrzeni miast Lubelszczyzny, tak aby ludzie mieli lepszy dostęp do wiedzy, sztuki, twórczości artystycznej, infrastruktury, szkół, centrów, muzeów jako twórcy, uczestnicy i odbiorcy. W dokumentach strategicznych województwa lubelskiego i miasta Lublina można odnaleźć koniunkcyjne zestawienia edukacji i kultury, jako wzajemnie się dopełniających obszarów rozwoju lub niedostatku rozwojowego. W dokumentach tych natomiast pojawiają się sformułowania blisko powiązane z zadaniami, jakie realizuje się w ramach edukacji kulturowej. W „Strategii Rozwoju Województwa Lubelskiego na lata 2014–2020” wskazuje się na działania zmierzające do kulturowej i społecznej integracji regionu lubelskiego, które „pozwolą na przełamanie obecnych partykularyzmów subregionalnych i związanego z tym słabego poczucia tożsamości regionalnej”²⁴.

Analogiczną sytuację w odniesieniu do działań ośrodków edukacji nauczycieli opisuje raport z województwa podlaskiego:

Centra Edukacji Nauczycieli nie posiadają w aktualnej (dostępnej na stronach internetowych) ofercie zajęć, które sformułowane są wprost jako edukacja kulturowa lub kulturalna. W ofercie ośrodków mieszczących się w Białymstoku, Suwałkach i Łomży znajdują się jednak szkolenia, kursy i warsztaty tematyczne, ściśle związane z edukacją kulturową. Przede wszystkim chodzi tu o wykształcanie w nauczycielach umiejętności promocji czytelnictwa, rozwijania wśród uczniów kreatywności i umiejętności samodzielnego myślenia oraz pracy w środowisku uczniów zróżnicowanych kulturowo²⁵.

23 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie kujawsko-pomorskim.

24 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie lubelskim.

25 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie podlaskim.

Bardzo interesujące elementy diagnozy znajdujemy w raporcie z województwa śląskiego. Edukacja kulturowa nie znajduje tu dookreślenia terminologicznego, ale bliska jest edukacji kulturalnej.

„Strategia rozwoju województwa” to jeden z nielicznych przykładów dokumentów strategicznych, gdzie edukacja kulturalna wprost odnajduje odzwierciedlenie w konkretnym kierunku działania. Nie ma jednak sprecyzowanego jej zakresu, jak również zawartej definicji, co może potencjalnie otwierać różne możliwości w jej rozumieniu. Co istotne, nie zawarto w dokumencie ograniczeń odbiorców działania z zakresu edukacji kulturowej. Zakładane efekty oraz wskaźniki rezultatu będące miernikiem stopnia realizacji celu operacyjnego są wspólne dla wszystkich kierunków działań, dlatego przyporządkowanie konkretnego wskaźnika czy efektu uzależnione jest od pewnych sugestii, lecz nie określone jest wprost. Tak szeroki opis ścieżek pozwala na dużą swobodę w zakresie podejmowanych zadań²⁶.

Bardzo istotne założenia kształtujące zarówno rozumienie, jak i praktykę edukacji kulturowej – jak podaje raport Operatora z województwa małopolskiego – zawiera strategia rozwoju Małopolski:

- ◆ nacisk położony na edukację obywatelską,
- ◆ wykorzystanie modelu kluczowych kompetencji,
- ◆ budowanie partnerstwa międzysektorowego na rzecz edukacji,
- ◆ kształcenie kadr w zakresie animacji społeczno-kulturowej i edukacji,
- ◆ wprowadzanie kultury i sztuki w obręb działalności szkół (również w ramach projektów i zajęć pozalekcyjnych).

Z raportów poszczególnych Operatorów wynika więc, że stan intencjonalnego lub nieintencjonalnego przygotowania do realizacji edukacji kulturowej jest bardzo różny i od sposobu interpretacji konkretnych zapisów zależy możliwość ich wykorzystania w programie BMK. Z raportów jasno wynika, że w takich województwach jak małopolskie, wielkopolskie czy śląskie bardzo umiejętnie wykorzystywana jest swoista synergia możliwych działań, w których przedsięwzięcia bezpośrednio wynikające z programu BMK wkomponowane są w szereg programów o wielu punktach stykowych, a nawet generowane samą ideą edukacji międzykulturowej wykorzystanej jako conceptualny przewodnik w animowaniu całego spektrum analogicznych form aktywności.

Odwołanie wprost do edukacji kulturowej – stwierdza raport z województwa śląskiego – pojawia się nie tylko w części związanej ze zróżnicowaniem regionu, ale przede wszystkim dotyczy konkretnego kierunku działania. W ramach obszaru priorytetowego (B) Szanse rozwojowe mieszkańców i związanego z nim celu operacyjnego B.2. Rozwój kompetencji, umiejętności i wzrost poziomu aktywności mieszkańców wyznaczono dziesięć kierunków działań. Wśród nich warto wyróżnić trzy związane z edukacją i kulturą, przy czym tylko jeden związany jest bezpośrednio z edukacją kulturową²⁷.

Jeśli jednak rozwój „kompetencji” i „aktywności” potraktuje się szeroko, to wiele założeń edukacji kulturowej mieści się w obszarze znaczeniowym tych pojęć.

²⁶ Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie śląskim.

²⁷ Tamże.

Na potrzeby niniejszego raportu edukację kulturową będziemy ujmować jako szeroki obszar aktywności, zarówno osób, jak i organizacji, mających łącznie trzy kluczowe cechy:

1. Wykorzystywanie edukacyjnego potencjału kultury i kulturowego znaczenia szeroko pojętej edukacji do kształtowania cenionych społecznie, innowacyjnych, istotnych rozwojowo kompetencji cywilizacyjnych, uznanych jako kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie.
2. Orientacja na działania partnerskie, partycypacyjne, wzmacniające podmiotowość i sprawczość uczestników zmian społecznych, nie ograniczając się wyłącznie do dzieci i młodzieży, choć na te dwie grupy skierowany jest programowy cel BMK.
3. Budowanie współpracy pomiędzy sektorem kultury (instytucje i organizacje kulturalne, artystyczne, dziedzictwa) oraz sektorem edukacji (szkoły i placówki oświatowe), choć ograniczenie do tych dwóch sektorów nie znajduje odzwierciedlenia w koncepcji edukacji kulturowej, jak również wielu praktycznie realizowanych projektach.

Dla jasności wyrażanych w wielu raportach interpretacji, ale także dla sprostowania tych, które sprowadzają zadania i cele programu do współpracy i sieci powiązań indywidualnych oraz wąskiego pojmowania kompetencji kluczowych jako rodzaju wiedzy, syntetyczny obraz modelowo rekonstruowanej koncepcji ująć można w następującym schemacie powiązań:

Rysunek 1. Syntetyczna rekonstrukcja cech edukacji kulturowej w interpretacji autorów raportów diagnostycznych



4.2 MAPOWANIE ZASOBÓW INSTYTUCJONALNYCH

Mapowanie zasobów instytucjonalnych, dotyczące instytucji kultury i oświaty, dokonywane było najczęściej przez analizę danych GUS i liczbowe wymienienie instytucji poszczególnych kategorii (np. województwa dolnośląskie, małopolskie), czasami z bardzo

szczegółową statystyką (np. województwa: kujawsko-pomorskie, lubelskie, lubuskie, łódzkie, mazowieckie).

W szczegółowym dookreślaniu mapy sieci BMK kierowano się różnym rozumieniem sieci współpracy:

1. **sieć osób** (w tym animatorów, nauczycieli, twórców, menedżerów, badaczy, którzy współuczestniczą w różnych działaniach w ramach programu);
2. **sieć instytucji i organizacji** (instytucje i organizacje, głównie pełniące funkcje edukacyjno-wychowawcze, które współuczestniczą w działaniach podejmowanych w ramach programu).

W przypadku raportu diagnostycznego z województwa małopolskiego oprócz wspomnianego rozumienia sieci BMK jako sieci osób, instytucji i organizacji wymieniono również sieć Partnerstwo Na Rzecz Edukacji Kulturowej w Małopolsce (PEKM).

Zorganizowaną w ramach pierwszej edycji programu sieć BMK w Małopolsce można przedstawić jako trzy współpracujące ze sobą sieci o różnym charakterze:

- ♦ sieć osób – animatorów, nauczycieli, twórców, menedżerów, badaczy, którzy współuczestniczyli w różnych działaniach w ramach programu, którzy utrzymują ze sobą kontakt w ramach forum edukacji kulturowej (spotkania, sieci społecznościowe, obieg informacji) i współrealizacji kolejnych działań (zaproszenia i informacje o kolejnych możliwych działaniach w ramach BMK);
- ♦ sieć instytucji i organizacji, które współuczestniczyły w działaniach i które są wciąż obecne w obiegu informacji oraz planowaniu nowych działań;
- ♦ sieć Partnerstwo Na Rzecz Edukacji Kulturowej w Małopolsce (PEKM) – organizacja sieciowa funkcjonująca w ramach Myślenickiego Towarzystwa Kultury, w ramach której odbywają się spotkania i szkolenia, realizowane są wspólne projekty i planowane są działania związane z rozwojem edukacji kulturowej w regionie, sieć grupuje osoby pracujące w instytucjach i organizacjach kultury, szkołach, badaczy kultury i pracowników uniwersyteckich oraz samorządowców²⁸.

Stąd w raportach diagnostycznych wymieniano nazwy instytucji i organizacji, z którymi w ramach programu BMK współpracowano, lub podawano w zestawieniach liczbę osób, z którymi podjęto współpracę.

W raportach trudno znaleźć informacje dotyczące celu podejmowanej współpracy, często nie określano jej zakresu i rodzaju. Stanowi to pewien problem nie tylko w interpretacji jej wartości, ale przede wszystkim w celowości jej podjęcia. Problem ten okazuje się szczególnie istotny, gdy dochodzi do zmiany Operatora i przejęcia koordynacji działań. Taka sytuacja miała miejsce w województwie łódzkim.

Niestety w dostępnych dokumentach pochodzących od poprzedniego Operatora, nie znaleziono informacji dotyczących tego, co Muzeum Sztuki chciało uzyskać dzięki nawiązanym relacjom²⁹.

28 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie małopolskim.

29 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie łódzkim.

Różnie też interpretowano w raportach to, od kiedy można uznać, że kolaboracja pomiędzy osobami lub instytucjami tworzy już sieć współpracy. Niekiedy uznawano, że sam fakt zaistnienia jakiegokolwiek formy współpracy stanowi o utworzeniu sieci instytucjonalnej.

Kluczowym czynnikiem powstawania i efektywności sieci współpracy, zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i indywidualnym (pomiędzy konkretnymi animatorami a edukatorami, nauczycielami, przedstawicielami NGO) jest sam fakt zaistnienia współpracy³⁰.

Niekiedy sama wymiana międzyinstytucjonalna stanowiła o współpracy.

Najlepiej współpraca przebiega na poziomie instytucji kultury. Raporty pokazują, że ułatwia ją jednolitość podejmowanych zadań, przyjętych celów, ale przede wszystkim otwartość na innowacyjne rozwiązania.

Instytucje kultury wskazują natomiast na to, że najlepiej współpracuje się im z innymi instytucjami kultury. Łączy je wspólnota celów oraz otwartość na nieszablonowe działania i nowe pomysły, pozwalające lepiej wykorzystać, a także uatrakcyjnić ich ofertę. Wpływa to na ich rozwój. Przedstawiciele placówek kultury narzekają natomiast na współpracę ze szkołami – uważają bowiem, że placówki oświatowe nie mają chęci porównywalnych z innymi podmiotami, ograniczają je procedury związane z systemem nauczania i regulaminami³¹.

Na pogłębiony wgląd w relacje między instytucjami kultury i instytucjami edukacyjnymi pozwoliły wywiady indywidualne. Potwierdzają one ten model współpracy, który można określić jako współpracę opartą o wymianę zasobów³².

Ocenę wartości współpracy międzyinstytucjonalnej pozostawiono zazwyczaj realizatorom działań edukacji kulturowej, którzy w większości oceniali ją pozytywnie, choć wskazywali też na trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu współpracy. Zazwyczaj wskazywano na trudności nawiązywania współpracy ze szkołami, uzasadniając to różnicami w kulturze pracy czy też zależnościami instytucji edukacyjnej od samorządu, a w związku z tym ograniczaniem się do realizacji zadań zleconych przez organ prowadzący.

Pytani o trudności we współpracy wskazują na odmienną kulturę pracy (jak w przypadku szkół) albo wyraźne relacje klientelistyczne (zależność od samorządu jako podmiotu finansującego). Z kolei trudności we współpracy w ramach instytucji pola kultury wynikają najczęściej z dosyć powszechnych praktyk rywalizacji oraz problemów natury personalnej³³.

Wskazywano też na problem samego faktu nawiązania współpracy, związanego z trudnościami w dotarciu z informacjami do nauczycieli. Operatorzy często mają problem, żeby nie tylko dotrzeć do szkół z inicjatywą i programem współpracy, ale by znaleźć drogę dostępu do jednostek oświatowych. Stąd pojawiający się w raportach

30 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie dolnośląskim.

31 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie łódzkim.

32 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie kujawsko-pomorskim.

33 Tamże.

postulat o konieczności stworzenia rozwiązań systemowych motywujących do nawiązania współpracy szkoły z instytucjami kultury w ramach edukacji kulturowej.

Wyniki warsztatu badawczego przeprowadzonego z przedstawicielami Operatora wskazują, że największe utrudnienia dotyczą nie tyle samej współpracy z nauczycielami, co jej nawiązania. Trudność stanowi to, że Operator, aby pozyskać uczestników w placówkach oświatowych, dotrzeć z informacją do nauczycieli, musi korzystać z pośrednictwa instytucji wsparcia oświaty (ODN, WOM), które posiadają swoje bazy, lecz zgodnie z przepisami, nie mogą udostępniać danych³⁴.

Również reprezentanci organizacji pozarządowych wskazują, że ich współpraca ze szkołami wymaga poprawy – problemem, jaki zauważyli w kontaktach z oświatą jest wspomniany już brak chęci i ograniczenia proceduralne. Przedstawiciele NGO uważają natomiast, że dobrze współpracuje im się z innymi NGO – są tam bowiem osoby, które deklarują chęć współdziałania, co owocuje większą ilością projektów i wzrostem znaczenia na obszarze działania³⁵.

W przypadku pozostałych instytucji wśród największych przeszkód wymieniono:

- ◆ problemy natury personalnej,
- ◆ niewystarczające finanse,
- ◆ ograniczenia proceduralne,
- ◆ brak chęci do podjęcia współpracy.

Badani uważają, że największe przeszkody w podejmowaniu współpracy w ramach działań edukacyjno-animacyjnych to niewystarczające finanse – 78,8%. Następnie przedstawiciele IK wskazywali na ograniczenia proceduralne – 23,8%. Część osób zaznaczyła brak przychylności innych podmiotów – 20% oraz brak pomysłów – 7,5%³⁶.

Główną przeszkodą we wdrażaniu zaplanowanych zadań mogą być ograniczone środki kompleksowego dotarcia do tej grupy odbiorców. Nie bez znaczenia jest także budżet zadania, który jest mało elastyczny, i realizacja dodatkowych, rozbudowanych działań może być utrudniona. Warto także zwrócić uwagę na sam proces pozyskiwania wiedzy w tym obszarze, w ramach współpracy z partnerami sieci – działania zawiązane z budowaniem i wzmacnianiem partnerstw będą miały istotny wpływ na powodzenie zaplanowanych działań³⁷.

4.3 POTRZEBY ODBIORCÓW OSTATECZNYCH

Odbiorcami ostatecznymi najczęściej wskazywanymi w raportach są dzieci i młodzież, zdecydowanie rzadziej wymieniano również opiekunów dzieci i młodzieży, tj. rodziców, dziadków i innych opiekunów prawnych, a także seniorów.

Potrzeby odbiorców badano pośrednio, przeprowadzając badanie głównie z przedstawicielami instytucji kultury, placówek oświaty oraz NGO. Określano w ramach

34 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie lubuskim.

35 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie łódzkim.

36 Tamże.

37 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie mazowieckim.

postawionego pytania badawczego formy pracy z odbiorcami, które cieszą się popularnością, wymieniając najczęściej warsztaty, a także gry i zabawy:

najczęściej wybieraną formą pracy były warsztaty twórcze i realizacja inicjatyw/przedsięwzięć w grupie uczestników projektu w formie „od pomysłu do realizacji”³⁸.

Najniżej ocenianą formą pracy jest wykład i dyskusja:

Zdaniem edukatorów największej trudności przysparza uczestnikom udział w dyskusji. Także wykład (raczej rzadko stosowany przez edukatorów) i pogadanka sprawiają pewne trudności odbiorcom ostatecznym. Nieco zaskakuje odsetek wskazań na warsztaty, którego realizacja bywa kłopotliwa dla porównywalnego z pogadanką odsetka odbiorców, ponieważ warsztaty cieszą się dużym ich zainteresowaniem. Natomiast nie zaskakuje to, że z żadnymi trudnościami nie wiąże się udział w grach i zabawach³⁹.

Pewnym ograniczeniem są opisywane w raportach potrzeby odbiorców ostatecznych z perspektywy realizatorów programu, pomijając tym samym zdanie bezpośrednio zaangażowanych w program jego odbiorców. Na tę niedogodność zwracali uwagę sami twórcy raportów:

Istnieje duża potrzeba rozwoju badań nad uczestnictwem w kulturze dzieci i młodzieży, prowadzonych lokalnie na potrzeby lokalnych kreatorów działań edukacyjnych i kulturalnych. Obecnie potrzeby i oczekiwania dzieci nie są brane pod uwagę w projektowaniu systemowych rozwiązań (szkoła, instytucje kultury), bardzo często dzieci i młodzież nie partycypują w tworzeniu propozycji działań skierowanych do nich, nie ma chęci do zrozumienia ich pozycji, zainteresowań, wyzwań, roli grupy rówieśniczej, wsparcia w samorozwoju itp. Wyzwaniem jest przede wszystkim praca na postawach animatorów, edukatorów, nauczycieli, decydentów w obszarze edukacji i kultury⁴⁰.

Zdobyta wiedza o odbiorcach ostatecznych, ich potrzebach, zwyczajach, upodobaniach ma charakter zapośredniczony. Jest wynikiem analizy danych i opinii udzielanych nie bezpośrednio przez tych odbiorców, ale osoby, które na co dzień z nimi pracują⁴¹.

W tak przeprowadzonych badaniach pośrednich uzyskiwane wnioski również pośrednio wiązały się z potrzebami odbiorców ostatecznych, choć oczywiście były istotne z perspektywy realizacji samego programu. Wskazywano przede wszystkim na potrzebę zwiększenia uczestnictwa w programie zaangażowania rodziców i innych osób dorosłych:

Z perspektywy samych realizatorów inicjatyw w ramach BMK w latach 2016–2018, aby zwiększać uczestnictwo w działaniach z obszaru edukacji kulturowej, w wypadku dzieci (szczególnie młodszych), konieczne jest zwiększanie zaangażowania rodziców. [...]

38 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie małopolskim.

39 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie lubuskim.

40 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie małopolskim.

41 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie lubelskim.

Badani i Badane jednoznacznie wskazują, że najtrudniejszą grupą do zaangażowania w działania są osoby dorosłe, które nie są jeszcze w wieku senioralnym⁴².

Niekiedy wskazywano wprost o nieznaności potrzeb odbiorców ostatecznych:

Zespół Bardzo Młodej Kultury dostrzega zbyt niski poziom wiedzy na temat pomysłów ludzi młodych. To głównie ich inicjatywy powinny przemieszczać się drogą informacji do obszaru Operatora. Jednak przez zaburzony przepływ tej informacji, wiedza na temat tych rodzących się idei jest zbyt mała. Toteż nie zawsze przekazywane informacje pochodzą bezpośrednio od dzieci i młodzieży. Często jest to wynik kompromisu pomiędzy nimi a edukatorem/animatorem. Być może potrzebne jest większe zaangażowanie ze strony koordynatorów projektów regrantowych, rzetelne przekazywanie sugestii otrzymanych od uczestników (dzieci i młodzieży) – odbiorców ostatecznych Programu Bardzo Młoda Kultura 2019–2021 – województwo lubuskie⁴³.

Badani wskazali, że trudności, jakie się pojawiają przy okazji prób nawiązywania współpracy to brak chęci ze strony niektórych podmiotów oraz inne priorytety⁴⁴.

Różne są też drogi nawiązywania współpracy, najczęściej opierają się one na bezpośrednich relacjach:

Większość ankietowanych przyznało, że współpracę z innymi placówkami/organizacjami najczęściej nawiązują dzięki spotkaniom branżowym. W tym przypadku bardzo ważne wydaje się, aby w regionie łódzkim organizować jak najwięcej szkoleń, konferencji czy prelekcji poświęconych edukacji kulturowej, bez podziału na rodzaje i typy. Zaproszenia powinny być kierowane zarówno do przedstawicieli instytucji kultury (domy kultury, muzea, biblioteki, galerie sztuki, teatry), placówek oświaty oraz organizacji pozarządowych⁴⁵.

4.4 WNIOSKI

1. Pojęcie edukacji kulturowej ma charakter heurystyczny i to jest walor, a nie mankament tego typu kategorii.

W naukach społecznych i humanistycznych istnieje wiele pojęć, których jednoznaczny sens daleki jest od precyzji, choć stymulują wyobraźnię i konceptualizację wielu koncepcji, ale i działań praktycznych, ważne, że wyznaczają nowe horyzonty postrzegania oraz świadomego kształtowania rzeczywistości, o ile natrafią nie tyle na literalną, co rozumiejącą interpretację ich sensu. Przykład takiej postawy znajdujemy w raporcie z województwa opolskiego:

W wojewódzkich dokumentach strategicznych poruszana jest problematyka z zakresu edukacji kulturowej, chociaż na ogół nie jest ona poruszana wprost. Część priorytetów i działań – odnoszących się do celów strategicznych i operacyjnych – definiowanych jest w kategoriach kulturalnych (gdy mowa np. o instytucjach

42 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie kujawsko-pomorskim.

43 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie lubuskim.

44 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie łódzkim.

45 Tamże.

kultury, zabytkach, uczestnictwie w kulturze) oraz kulturowych (gdzie mowa o np. wielokulturowości, tożsamości regionalnej, edukacji regionalnej). Termin „edukacja kulturowa” również pojawia się w analizowanych dokumentach, ale wtedy podkreśla się jej regionalny charakter. W „Strategii rozwoju województwa do 2020 roku” za jeden z celów operacyjnych obrano „Wzbogacenie wielokulturowego dziedzictwa i tożsamości regionalnej”, który ma być zrealizowany między innymi dzięki wspieraniu rozwoju regionalnej edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży⁴⁶.

2. Pojęcie edukacji kulturowej zasługuje na popularyzację w myśleniu strategicznym na wszystkich poziomach administracji i organizacji społecznej.

Łączenie działań na różnym poziomie i w różnych obszarach ma również znaczenie finansowe, umożliwia dzielenie się kosztami, a co najważniejsze, pozwala na „dzielenie się” sposobem widzenia i rozumienia problematyki edukacji kulturowej. Wskazuje na to raport z województwa łódzkiego:

W opinii przedstawicieli IK, placówek oświaty oraz NGO główną przeszkodą w realizowaniu działań edukacyjnych jest brak funduszy. Dobrym rozwiązaniem wydaje się uświadomienie środowiska w województwie, jak ważna jest współpraca, dzięki której następuje także dzielenia kosztów. Poza tym powinno się zorganizować szkolenie związane z poprawnym pisanem wniosków dotacyjnych. Podczas takiego spotkania należy przedstawić uczestnikom różne możliwości dofinansowań np. urząd miasta, urząd marszałkowski, ministerstwa, programy operacyjne, konkursy grantowe (BMK, CKiS w Skierniewicach, ŁOK, MDK w Radomsku). Być może duża część przedstawicieli IK, placówek oświaty i NGO nie ma świadomości, gdzie i jak skutecznie pozyskiwać fundusze na działania z zakresu edukacji kulturowej⁴⁷.

3. Konieczność synergetycznego łączenia strategii promocji edukacji kulturowej poprzez działania odgórne i oddolne oraz konieczność zapewnienia integracji działań instytucjonalnych.

Na wagę skuteczności łączenia strategii promocyjnych, ale i realnej współpracy pomiędzy różnymi instytucjami wskazuje bardzo analityczny raport z województwa pomorskiego:

Podmioty strategiczne dla rozwoju edukacji kulturowej w województwie pomorskim:

- ◆ *władze samorządowe – Urząd Marszałkowski (mają wpływ na politykę kulturalną i programy grantowe),*
- ◆ *ośrodki doskonalenia nauczycieli, kuratorium (mają wpływ na sektor oświaty, w tym na profil szkoleń dla nauczycieli), przepływ informacji, nakreślanie kierunków działań,*
- ◆ *instytucje kultury (które swoją działalnością mogą świadczyć o znaczeniu i roli EK, promować dobre praktyki w tym obszarze oraz działać na rzecz międzyrodzinnego środowiska współpracy),*

46 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie opolskim.

47 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie łódzkim.

- ♦ ośrodki akademickie – Uniwersytet Gdański i inne (mają wpływ na kształcenie przyszłych nauczycieli, edukatorów, animatorów; mają wpływ na rozumienie EK)⁴⁸.

Nawet jednak rozwinięta sieć współpracy, jaką opisuje raport z województwa pomorskiego, w dalszym ciągu potrzebuje rozbudowy, co jednoznacznie stwierdzają w swoich wnioskach autorzy raportu:

Potrzeba kontynuacji jakościowego wzmocnienia sieci współpracy programu BMK w latach 2019–2021 w województwie pomorskim, w tym pogłębienia relacji z uczestnikami wydarzeń w ramach sieci z różnych sektorów⁴⁹.

4. Koncepcja edukacji kulturowej nie powinna być redukowana do relacji dwóch sektorów, tzn. kultury i edukacji, ale obejmować wszystkie sektory i obszary życia publicznego odwołujące się do szeroko pojętych kompetencji kulturowych uczestników życia społecznego.

Przykładem dominacji współpracy dwusektorowej jest raport z województwa podkarpackiego, choć na uwagę zasługują próby jej przełamania i włączania instytucji samorządowych, kościelnych i osób prywatnych:

Jeśli przyjąć, że udział w warsztatach jest również przejawem uczestnictwa w sieci, to: (a) w 2016 r. w tych szkoleniach wzięło udział 41 osób, które reprezentowały: 11 instytucji kultury, 10 placówek oświatowych (w tym PWSW w Przemyślu), 8 stowarzyszeń, fundacji, 3 organizacje kościelne (w tym radio i chór), 2 jednostki administracji samorządowej (w tym Urząd Marszałkowski), 1 firmę oraz 6 osób prywatnych; (b) w 2017 r. w warsztatach wzięło udział 69 osób, które reprezentowały: 19 instytucji kultury (tj. obiekt kulturalny, bibliotekę, muzeum, archiwum itp.), 17 instytucji oświaty (tj. przedszkole, szkołę podstawową, gimnazjum, szkołę ponadgimnazjalną, szkołę policealną, uczelnię) oraz 11 inny typ podmiotu działającego w sferze kultury, a także osób prywatnych (Dane zgromadzono w ramach badań CAWI) (c) w 2018 r. w warsztatach uczestniczyło 79 osób, które reprezentowały takie podmioty jak: 18 instytucji kultury, 12 stowarzyszenie lub fundacja, 3 placówki oświatowe oraz 6 osób prywatnych jednoosobowo zajmujących się animacją lub edukacją kulturową⁵⁰.

5. Raporty wskazują na zdecydowaną przewagę działań na rzecz edukacji kulturowej w ośrodkach miejskich w stosunku do ośrodków wiejskich oraz niebezpieczeństwo „przechwytywania” grantów przez ośrodki silniejsze, co z wielu powodów nakazuje podjęcie działań redukujących te dysproporcje.

Przykład takich tendencji i obaw znajdujemy w diagnozie z województwa lubuskiego:

Należałoby przełamać tendencję do utrwalania i zamykania się struktury uczestników sieci na nowych uczestników, na rzecz włączania i poszerzania sieci i udziału w spotkaniach i grantach.

48 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie pomorskim.

49 Tamże.

50 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie podkarpackim.

Komentarz: warsztaty badawcze z Operatorem i uczestnikami szkoleń i spotkań przedgrantowych ujawniły, że kontakty sieciujące i udział w konkursach grantowych oscylowały wokół pewnych, względnie stałych podmiotów/ośrodków. Generuje się w ten sposób układ zamknięty, sieć staje się enklawą o elitarnym, wyselekcjonowanym układzie partnerów. Inni pozostają coraz bardziej poza oddziaływaniem sieci. Wynika z tego wniosek o konieczności zabiegania o udział w sieci przedstawicieli różnych podmiotów ze względu na sektorowe usytuowanie, geograficzną lokalizację i pełnioną rolę społeczno-zawodową, co powinno służyć względnemu zbalansowaniu i zróżnicowaniu struktury sieci⁵¹.

51 *Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie lubuskim.*

5. DIAGNOZA JAKO PODSTAWA DZIAŁANIA

Pomimo zróżnicowanej formy i metodologicznej formuły raportów diagnostycznych bardzo wyraźnie rysują się cechy wspólne określające ich przydatność w ewentualnym procesie decyzyjnym, a więc ich wartość w projektowaniu konkretnych działań. Mogą one wspierać nie tyle osobno sferę kultury i sferę edukacji, ale przedsięwzięcia oba te obszary łączące ze szczególnym uwzględnieniem działań na rzecz programu BMK. Część z formułowanych przez nie zaleceń ma charakter ogólny, część formułuje wskazania praktyczne. Podstawą wnioskowania w tej części raportu są w większości przypadków ostatnie rozdziały raportów diagnostycznych, które odnoszą się do:

- ◆ decyzji strategicznych Operatora w zakresie budowania systemu wsparcia edukacji kulturowej,
- ◆ decyzji strategicznych Operatora dotyczących budowania partnerstwa kultury i edukacji,
- ◆ decyzji strategicznych Operatora dotyczących odbiorców ostatecznych.

Są one najczęściej ujęte w formie tabelarycznej (choć nie ma jej w diagnozie z województwa lubuskiego), w której sformułowany jest wniosek badawczy, następnie wynikająca i sugerowana na jego podstawie decyzja oraz planowany rok realizacji. Sformułowania te pomimo swego przedmiotowego ukierunkowania na procesy decyzyjne mają charakter syntetyczny i odwołują się do całokształtu diagnozowanych procesów, choć zakres tej syntezy jest bardzo zróżnicowany. Analiza tej części raportów prowadzi do następujących konkluzji:

1. Kontekstualne odmienności decyzyjnych funkcji raportów diagnostycznych.

Nie tylko struktura, objętość i metodologia odróżniają poszczególne raporty diagnostyczne. Należy uwzględnić ogromne różnice w zapleczu instytucjonalnym, sieci istniejących już powiązań, a także w zapleczu akademickim, badawczym oraz rozwoju organizacji i stowarzyszeń obywatelskich, kulturalnych i oświatowych w konkretnym środowisku Operatora. Środowisko to stanowi często zwarty system powiązań lub też zaledwie zadanie, strategiczny projekt rozwoju oraz mniej lub bardziej systemowo przedstawioną wizję przyszłości. W pełni potwierdzają to raporty diagnostyczne, np. z województwa małopolskiego, śląskiego, pomorskiego czy wielkopolskiego, które odwołują się do bardzo rozbudowanego systemu działań i instytucji i programów otoczenia społecznego, ale także podkarpackiego czy zachodniopomorskiego, które cytują fragmenty strategicznych dokumentów regionu wskazujące na potrzebę budowy niezbędnego kapitału kulturowego:

Przy braku wspólnych wartości i braku mechanizmów koordynacji polityk lokalnych oraz regionalnych, region Pomorza Zachodniego nie miał szans zbudować fundamentu spójności kulturowej, która jest z kolei istotna dla subiektywnych odczuć jakości życia mieszkańców. Z niskim kapitałem kulturowym wiążą się też najniższe w kraju (od lat) wyniki edukacyjne – na wszystkich poziomach kształcenia. Zdolna młodzież wyjeżdża w celach edukacyjnych do innych regionów Polski, do miast o wyrazistej, atrakcyjnej dla nich kulturze i w przeważającej większości tam lokuje swoją przyszłość.

Ten drenaż kapitału ludzkiego i intelektualnego charakteryzuje region od wielu lat i skazuje na utratę najcenniejszego zasobu endogennego⁵².

czy też województwa kujawsko-pomorskiego:

Niestety, sieciowanie w ramach BMK nie jest zjawiskiem systemowym i stanowi jedynie „protezę” zastępującą nieobecne sieci, fora czy platformy angażujące ludzi kultury z całego województwa w działania na rzecz edukacji kulturowej. Podsumowując ustalenia dotyczące zasobów instytucjonalnych w województwie kujawsko-pomorskim, należy wskazać na problemy ilościowe i jakościowe związane z zasobami instytucjonalnymi.

Po pierwsze, widać wyraźne dysproporcje w liczbie i stopniu zróżnicowania instytucji kultury w różnych regionach województwa. Nierówna dystrybucja zasobów instytucjonalnych jest przeszkodą, która jest trudna do pokonania, a wyrównanie tych różnic jest kosztowne. Patrząc jednak na rozwój instytucjonalny, warto podkreślić występowanie „luki”, której nie wypełnia WOAK. Badani podkreślają, że działania w zakresie rozwoju edukacji kulturowej powinny podejmować instytucje, które mają charakter ponadlokalny (samorządy województwa albo działające w ich imieniu instytucje tego szczebla powołane do realizacji działań kulturalnych). W obecnej sytuacji instytucje te nie realizują tego celu.

Po drugie, jeśli odejdziemy od kategorii „zasobu instytucjonalnego”, a pomyślimy w kategorii powiązań, to dostrzeżemy, że relatywnie łatwym sposobem budowy programu edukacji kulturowej jest stworzenie nie kolejnej instytucji, ale programu czy platformy służącej sieciowaniu instytucji kultury w województwie, finansowanej ze środków urzędu marszałkowskiego, a funkcjonującej na zasadzie „quango” skupiającego ośrodki kultury w regionie. Podstawą jego funkcjonowania powinien być inkluzywny, rzeczniczy charakter i trwałość: długoletnia strategia działania i długoletnie finansowanie⁵³.

Konsekwencje decyzyjne tak sformułowanych diagnoz przenieść się muszą na konkretne strategie działań lokalnych. W przypadku istniejącej już sieci powiązań, które są efektem nagromadzenia i krzyżowania się działań realizowanych w ramach różnych projektów we współpracy z szeroką pulą instytucji, decyzje rozwijające program BMK kierować się muszą w kierunku promocji, dowartościowania i profilowania aktywności w znaczący sposób już istniejącej, nadając jej bardziej świadomą interpretację lub też konceptualizację zgodną z założeniami programu. Tak pojęta promocja programu BMK korzystać może ze środków w znaczny sposób „zewnętrznych”, inwestując wartości o charakterze intelektualnym, animacyjnym, często umiejętności i wiedzę. Zupełnie inaczej jest w przypadku słabej sieci powiązań międzyresortowych lub też poziomu zaplecza instytucjonalnego. Strategia decyzyjna ma przed sobą wówczas trudno rozwiązywalny dylemat: wybór pomiędzy większą liczbą działań o mniejszym, ale konkretnym wymiarze na poziomie konkretnej szkoły, ośrodka kultury czy wspólnoty osiedlowej lub też zaangażowaniem w infrastrukturę programu, gwarantującą budowanie sieci, której efekty mogą jednak okazać się iluzoryczne.

52 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie zachodniopomorskim.

53 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie kujawsko-pomorskim.

2. Wiele raportów podkreśla potrzebę rozwiązań strukturalnych, które połączą działania na poziomie lokalnym, regionalnym i centralnym.

W wielu raportach przewija się w istocie analogiczny postulat, który z punktu widzenia skuteczności realizacji programu zgłaszany jest jako kluczowy i nie dotyczy budowania sieci, a więc zasadniczo powiązań poziomych i międzysektorowych. Jest to postulat porozumienia pomiędzy sektorami na różnych poziomach zarządzania, który wyeliminowałby obawę o działania poza obszarem zarówno obowiązków, jak i uprawnień jakie podejmować mogą różne podmioty programu. Diagnoza wyraźnie wskazuje na marginalizowanie działań innowacyjnych, które wychodzą poza zakresy formalnie określonych schematów i standardów funkcjonowania tak ludzi, jak i instytucji. Najczęściej wymienianym elementem struktury instytucjonalnej w przestrzeni publicznej BMK są urzędy marszałkowskie, ale często wymieniane są urzędy z poziomu powiatowego i gminnego, nie omijając jednak instytucji centralnych. Postulat wypracowania stosownych podstaw prawnych takiego współdziałania to decyzja, na którą liczy wielu uczestników BMK.

Zwracano uwagę m.in. na mniejszą frekwencję na spotkaniach informacyjnych w południowo-zachodniej części województwa, a jednocześnie napięte terminy roczne realizacji działań narzuconych przez ogólnopolski format programu BMK, co utrudnia wzmoczoną pracę w określonych podregionach województwa. Z drugiej strony przedstawiciele Operatora zwracają uwagę, że musi tu nastąpić pewien proces. Trudno jest wyobrazić sobie szybki wzrost wskaźników uczestnictwa w programie przedstawicieli określonych podregionów, skoro wiele innych danych sugeruje wyraźne różnice kulturowe pomiędzy częściami województwa. Być może najwłaściwszą ścieżką działań na rzecz ich niwelowania byłoby postulowane wyżej wzmocnienie współpracy pomiędzy Operatorem a Urzędem Marszałkowskim⁵⁴.

Dostrzegamy potrzebę budowania regionalnej i lokalnych koalicji na rzecz edukacji kulturowej w województwie zachodniopomorskim. Jako Operator jesteśmy w stanie poddać lobbingowi EK na poziomie lokalnym (w ramach zasięgu terytorialnego naszego działania), korzystając także z zasobów poza samorządowymi instytucjami kultury (organizacje pozarządowe, podmioty prywatne). Do wypracowania w ciągu najbliższych trzech lat jest stworzenie regionalnej sieci wsparcia edukacji kulturowej – tego zadania nie jesteśmy w stanie wykonać sami, dlatego będziemy potrzebowali wsparcia partnerów (zarówno tych, z którymi już współpracujemy, jak i nowych) o zasięgu regionalnym (np. Urząd Marszałkowski, ZCDN, Zachodniopomorskie Kuratorium Oświaty, Uniwersytet Szczeciński)⁵⁵.

3. Potrzeba uwspólniania rozumienia sieci w kierunku dowartościowania powiązań instytucjonalnych.

Pomimo wyraźnego zdefiniowania charakteru i celu „usieciowienia” działań BMK jako czegoś znacznie więcej niż nawiązania indywidualnej współpracy liderów i animatorów konkretnych przedsięwzięć, w niektórych raportach taka właśnie redukcja pojęcia, ale i koncepcji programu znajduje swoje zaskakujące odzwierciedlenie. Dlatego bardzo praktycznym wskazaniem decyzyjnym jest skrupulatna weryfikacja dokumentacji

⁵⁴ Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie podlaskim.

⁵⁵ Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie zachodniopomorskim.

tak strategicznej, jak i wykonawczej każdego działania pod kątem promocji powiązań wielopodmiotowych. Jak wskazują niektóre z raportów, weryfikacja taka stanowi o realizacji fundamentalnej idei BMK.

Wśród kluczowych dla Operatora BMK – Regionalnego Instytutu Kultury w Katowicach obszarów strategicznych należy wymienić: a) lobbying / upowszechnianie edukacji kulturowej oraz próba zaszczepienia edukacji kulturowej na poziomie samorządowym; b) dalsze poszerzenie grona odbiorców oferty BMK (szkoleniowej, badawczej, regrantingowej) o powiaty, które dotychczas nie były aktywne w projekcie; c) intensyfikacja promocji tematyki edukacji kulturowej i motywowanie do uczestnictwa w programie BMK odbiorców z mniejszych miejscowości; d) dostosowywanie każdej kolejnej edycji konkursu regrantingowego (w tym regulaminu) do zdefiniowanych białych plam, braków, potrzeb – wynikających z przeprowadzonej diagnozy. Decyzją strategiczną w tym zakresie będzie rozbięcie konkursu na dotacje na subregiony.

4. Sieć podmiotów zajmujących się edukacją kulturową w wielu przypadkach działa w sposób rozproszony i nieskoordynowany.

Deklarowane w badaniach ilościowych formy współpracy nie są szczególnie zróżnicowane czy pogłębione. W badaniu ilościowym w 87% wskazań przyjmują formę „wspólnego organizowania wydarzeń i przedsięwzięć” o różnej skali, ale raczej incydentalnym charakterze.

Tylko w przypadku trzech podmiotów Badani deklarują długotrwałą współpracę w obrębie wspólnych działań, np. projektowych: przygotowywanie projektów czy długofalową wymianę doświadczeń (trzy przypadki). Interesująca była dla nas jednak głównie jakość tej współpracy.

Z badań ankietowych wynika, że instytucje kultury w większości przypadków deklarują współpracę z wieloma, zróżnicowanymi podmiotami (84%). Choć tylko w 21% przypadków współpraca ta jest sformalizowana [...]. Głównym partnerem jednostek kultury pozostają lokalne organizacje pozarządowe, działające nie tylko na polu kultury (organizacje kulturalne, a szerzej KGW czy OSP), ale i inne stowarzyszenia skupiające seniorów czy hobbystów funkcjonujące w otoczeniu instytucji kultury. Zdaniem respondentów współpraca z NGO jest stosunkowo łatwa, bowiem organizacje pozarządowe są bardziej elastyczne i mają doświadczenia w pozyskiwaniu i rozliczaniu środków grantowych⁵⁶.

Organizacje te nie wykazują się jednak stałością i stabilnością funkcjonowania. Sytuacja rozproszenia w mniejszym stopniu dotyczy działań koordynowanych przez Operatorów w województwach, które posiadają bogate zaplecze instytucjonalne. Wymusza ono planowanie i konkretyzację, a przede wszystkim kumulatywny efekt działań. Jego brak okazać się może szczególnym mankamentem programu, którego rezultaty nie wejdą w utrwalone doświadczenie podmiotów i nie będą w stanie dokonać oczekiwanych zmian w umiejętnościach beneficjentów, ale także w kulturze organizacyjnej podmiotów. Problem ten powinien stać się jednym z kluczowych elementów strategii

⁵⁶ Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie kujawsko-pomorskim.

decyzyjnych wszystkich Operatorów, zarówno tych, którzy mogą umocnić, jak i tych, którzy muszą dopiero wygenerować stabilne miejsca i sieci BMK.

5. Niski priorytet realizacji działań z obszaru edukacji kulturowej w instytucjach publicznych szczególnie z obszaru edukacji.

Osoby zaangażowane w PPK zwracają uwagę, że współpraca z nauczycielami i szkołami była w latach 2016–2018 jednym z trudniejszych wyzwań stojących przed Operatorem. Sformułowano dwie podstawowe bariery po stronie instytucji edukacyjnych, zresztą w jakimś stopniu powiązane ze sobą. Po pierwsze, zwracano uwagę na sztywność instytucji oświatowych (szczególnie w porównaniu z instytucjami kultury) – konieczność włączania edukacji kulturowej w ramy podstawy programowej oraz podziału przedmiotowego, a także niski poziom kreatywności nauczycieli. Innym, bardzo wyraźnym problemem jest sztywność czasowa, wynikająca z kalendarza szkolnego oraz kalendarza BMK⁵⁷.

Nie tylko sztywność kalendarza jest tu przyczyną niskiego priorytetu edukacji kulturowej w polityce i praktyce działania instytucji publicznych. Nie jest nią nawet brak takiej potrzeby, bo z łatwością daje się ją rozpoznać w innej, a znanej już terminologii obecnej w kulturze organizacyjnej tych instytucji. Jest nią przede wszystkim instytucjonalna bariera przekraczania, czyli łamania obowiązujących standardów i granic działalności poddawanej systematycznej sprawozdawczości, a więc rozliczanej w biurokratyczny sposób, bez którego instytucje te nie posiadają konceptualizacji, a więc uzasadnienia swojego istnienia. Dlatego wyraźnym wskazaniem w procesie decyzyjnym każdego Operatora musi być:

Dalsza współpraca z JST oraz lobbing i stałe upowszechnianie edukacji kulturowej oraz próba zaszczepienia edukacji kulturowej w świadomości podmiotów kreujących politykę publiczną w zakresie kultury i spraw społecznych⁵⁸.

Niewystarczająca współpraca oświaty z kulturą, czego efektem jest brak spójności i dublowanie się działań [...]. Współpraca ze środowiskiem edukacyjnym nie zawsze [...] była nawet przedmiotem stosownego monitoringu i badań⁵⁹.

Poprzedni Operator nie prowadził szczegółowych statystyk odbiorców ostatecznych – dzieci i młodzieży, według sugerowanych podziałów na: wiek / typy szkół / zasób kulturowy. Nie realizował on także bezpośrednich działań informacyjnych skierowanych do tej grupy – byli za to odpowiedzialni/e przedstawiciele i przedstawicielki partnerów lokalnych. Można odnieść wrażenie, że w poprzednich latach grupa odbiorców ostatecznych nie była objęta systematycznymi działaniami badawczymi. W dostępnym materiale przeważają informacje na temat środowiska edukacji kulturowej oraz oświaty. Natomiast informacje na temat odbiorców ostatecznych nie znajdowały się w centrum zainteresowań badawczych. Zarówno poprzedni, jak i obecny Operator kierował/kieruje działania do dzieci i młodzieży, bez określania

57 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie podlaskim.

58 Raport z diagnozy. Bardzo Młoda Kultura. Łączymy kulturę i oświatę. Województwo śląskie.

59 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie mazowieckim.

konkretnego zakresu wieku, typu placówki oświatowej, w której powinni się uczyć, czy też poziomu kompetencji, zasobów kulturowych, które powinni posiadać⁶⁰.

6. Brak systematyczności działań (częsta akcyjność tych działań wynikająca m.in. z logiki grantów, projektów).

Istotną cechą kultury – a ściślej jej społecznego oddziaływania – naszego regionu to kwestia niedostatecznego obiegu wiedzy i praktyk kultury. **Istniejąca wymiana doświadczeń pomiędzy praktykami i przedstawicielami różnych sfer społecznych jest nie tyle efektem jakiegoś działania strategicznego, co raczej spontanicznej aktywności części podmiotów i organizatorów kultury.** Stosunkowo niewielka ilość badań nad sferą kultury w regionie i brak platformy do dzielenia się wiedzą na ten temat wynika z braku takiej instytucji, która pełniłaby rolę regionalnego obserwatorium kultury. Wciąż nie ma w naszym województwie instytucji gromadzącej praktyki, dokumentację, realizującej badania i tworzącej zasoby wiedzy, prowadzącej szkolenia, kształtującej kadry animatorów. Istniejące opracowania i rozpoznania badawcze są rozproszone, albo nie ma ich wcale⁶¹.

Powyższy cytat odzwierciedla sformułowany już wcześniej wniosek o znaczeniu zaplecza instytucjonalnego, szkoleniowego i animacyjnego środowiska działań konkretnych Operatorów. Dodatkowym problemem sygnalizowanym nie tylko przez Autorów tego konkretnego raportu jest kwestia systematyczności istniejącej już aktywności. Istnieje argumentacja przeciwna, która postuluje się logiką „dawania szansy innym”, a więc lokowania programu w coraz to innych środowiskach oraz w innym rodzaju animacji. Dlatego tego typu dylemat jest poważnym komponentem procesu decyzyjnego w kolejnych fazach programu, którego rozwiązanie powinno mieć charakter kontekstualny. Wskazuje on także na wagę, ale i potrzebę czynności analitycznych i ewaluacyjnych skoncentrowanych na badaniach jego realizacji.

7. Potrzeba dalszych badań promocyjnych i diagnostycznych na poziomie regionalnym.

Wśród kluczowych dla Operatora BMK – Regionalnego Instytutu Kultury w Katowicach obszarów strategicznych należy wymienić: a) lobbying / upowszechnianie edukacji kulturowej oraz próba zaszczepienia edukacji kulturowej na poziomie samorządowym; b) dalsze poszerzenie grona odbiorców oferty BMK (szkoleniowej, badawczej, regrantingowej) o powiaty, które dotychczas nie były aktywne w projekcie; c) intensyfikacja promocji tematyki edukacji kulturowej i motywowanie do uczestnictwa w programie BMK odbiorców z mniejszych miejscowości d) dostosowywanie każdej kolejnej edycji konkursu regrantingowego (w tym regulaminu) do zdefiniowanych białych plam, braków, potrzeb – wynikających z przeprowadzonej diagnozy. Decyzją strategiczną w tym zakresie będzie rozbięcie konkursu na dotacje na subregiony⁶².

60 Tamże.

61 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie zachodniopomorskim.

62 Diagnoza stanu edukacji kulturowej w województwie śląskim.

Warto jednak zauważyć, że pozyskiwanie wiedzy diagnostycznej nie powinno rozpraszając „dotacji” na zbyt wiele rozbitych i mało kumulatywnych działań, które mają małe szanse na wejście w sieci powiązań. Działalność promocyjna z kolei może wiązać się z inspirowaniem instytucji partnerskich wraz z wykorzystaniem ich potencjału organizacyjnego i finansowego. W procesie decyzyjnym BMK warto zróżnicować strategie działania w środowisku wysokiego i niskiego poziomu kapitału instytucjonalnego oraz programowego bezpośredniego środowiska. W zależności od typu strategii inaczej projektować należy funkcje i metodologię badań diagnostycznych, które nie są działaniami pozakontekstualnymi i które odpowiadać muszą na potrzeby konkretnego regionu.

8. Większość raportów zawiera bardzo trafne i konkluzywne wnioski praktyczne.

Proponowane w raportach aktywności mogą przejawiać się na różnych poziomach interwencji publicznej, które warto wziąć pod uwagę jako wzajemnie komplementarne i budować swoisty zrównoważony model edukacji kulturowej. Efektywność modelu stanowić będzie rezultat dopełniania poszczególnych jej podmiotów, obszarów oraz konsekwentnej polityki integracji działań programowych w zależności od ustaleń badań diagnostycznych. Ze względu na podział obszarów diagnostycznych dotyczą one zarówno budowania strategii programów, partnerstwa w procesie budowania sieci, jak i „odbiorców ostatecznych”, zdefiniowanych w diagnozach jako grupa dzieci i młodzieży. Jako walor przyjąć można bardzo komunikatywny i konkluzywny charakter wniosków kończących każdy z raportów, odnosząc je do regionalnej sytuacji Operatora.

6. REKOMENDACJE

Analizowane raporty ukazują zróżnicowany stan realizacji programu BMK ze względu na poziom zaplecza organizacyjnego i infrastrukturalnego, który wykazują w swojej części sprawozdawczej. Do szczególnie bogatego „kapitału” sprzężonych działań nie tylko w sferze polityki edukacyjnej oraz działań na rzecz szeroko pojętej kultury, ale także polityki publicznej odwołać się mogą Operatorzy w typie regionów reprezentowanych przez takie województwa jak: wielkopolskie, małopolskie, śląskie, łódzkie, mazowieckie czy pomorskie, choć szczególną aktywnością animacyjną wykazuje się wiele innych województw, w których działania BMK stanowić muszą swoisty bodziec rozwojowy. Bariery takich działań bardzo jasno i komunikatywnie wyraża raport z województwa kujawsko-pomorskiego czy podlaskiego, stanowiąc bardzo syntetyczną diagnozę problemu.

Gdyby całość raportów wykorzystać w budowie dalszej strategii funkcjonowania programu BMK, to jako konieczne uznać należy jednocześnie działanie i oddziaływanie na następujących poziomach:

Makrostrukturalny

- ◆ Budowanie programów polityki i interwencji publicznej koordynującej działania centralne, regionalne i lokalne wykorzystujące jasno wyrażone założenia edukacji kulturowej, postrzegane jako konstruktywne cele działań publicznych.

Międzysektorowy

- ◆ Rozwój partnerstw i sieci z różnych sektorów życia społecznego stanowiących zaplecze instytucjonalne programów i działań nastawionych na rozwój edukacji kulturowej.

Organizacyjny

- ◆ Promowanie modeli funkcjonowania instytucji/organizacji otwartych, innowacyjnych, wykorzystujących założenia edukacji kulturowej.

Projektowy

- ◆ Poziom realizacji projektów, przedsięwzięć, zadań, kursów, cykli zajęć, wydarzeń itp. zbudowany na koncepcji edukacji kulturowej, unikający wewnętrznej sprzeczności i zwracania się przeciwko własnym komponentom w zintegrowanym modelu swoich założeń.

Osobowy

- ◆ Poziom działań pojedynczych edukatorów, animatorów i nauczycieli integrujących wiedzę, umiejętności i postawy promujące kompetencje kulturowe o charakterze innowacyjnym, dialogicznym i podmiotowym w realiach konkretnej społeczności i organizacji.

Łączenie działań na wszystkich z wyróżnionych poziomów przyczynić się może do redukcji dylematu, jaki przedstawiają autorzy raportu z województwa podlaskiego, pisząc:

Nierównowaga pod względem miejsc realizowanych projektów lokalnych w dużej mierze pokrywa się z rozpoznanymi obszarami lepiej lub gorzej rozwiniętymi pod względem aktywności kulturalnej, nie jest więc sama w sobie dużym zaskoczeniem.

Odsyła natomiast do pytania o świadome wykorzystanie narzędzi programu w kontekście regionalnej polityki kulturalnej. Innymi słowy, chodzi o ustalenie czy wsparcie programu powinno kierować się tam, gdzie istnieją kadry kultury gotowe do podjęcia nowych wyzwań, dysponujące odpowiednim kapitałem społecznym i kulturowym, czy raczej do tych obszarów województwa, które w większości wskaźników kultury należą do grona „maruderów”. Praktyka PPK w latach 2016–2018 pokazuje, że na programie skorzystali przede wszystkim przedstawiciele aktywniejszych społeczności, organizacji i instytucji, którzy posiadali odpowiednie kompetencje i doświadczenie w pracy projektowej i kreatywnej.

Z pewnością nie jest to jedyny dylemat, jaki stoi przed postulatami realizacji „zrównoważonego modelu zarządzania” BMK. Inaczej będzie on rozwiązywany w zależności od specyfiki regionu, poziomu relacji pomiędzy instytucjami samorządowymi oraz „zasobów” konkretnej sieci powiązań, w tym siły wsparcia strategicznego. Musi ono wyjść od niezbędnego porozumienia międzysektorowego na poziomie centralnym, który, jeśli nie będzie zachętą lub inspiracją, to przynajmniej wyeliminuje obawy działania dysfunkcjonalnego, poza kanonem zadań przewidzianych obowiązkiem rozliczeń, wskazanymi priorytetów i respektowanego zakresu kompetencji.

Jako rekomendację pod adresem raportów diagnostycznych w przyszłości ponownie sformułować można uwagi spisane w metodologicznej części niniejszego opracowania, które dotyczą sposobu konstruowania projektu badawczego, zasad i samego sposobu doboru próby, triangulacji danych, ale przede wszystkim funkcji, jakie diagnoza spełniać ma w stosunku do zadań programu. Funkcje te to związek z zasadniczymi pytaniami, na które odpowiedzi potrzebuje on do swojej realizacji. Pozwoli to nie pominąć tego, co pytania te odróżnia od wielu innych w badaniach, jakie realizuje się w Polsce nad stanem kultury i oświaty, nad społecznymi problemami partycypacji w obu tych systemach. Diagnoza ma dotyczyć tożsamości programowej przedsięwzięcia. Raporty powstałe w jej wyniku powinny unikać zalewu informacyjnego, nie stroniąc jednocześnie od kluczowych pytań dobrze zaprojektowanej diagnozy.



NARODOWE
CENTRUM
KULTURY



BARDZO
MŁODA KULTURA