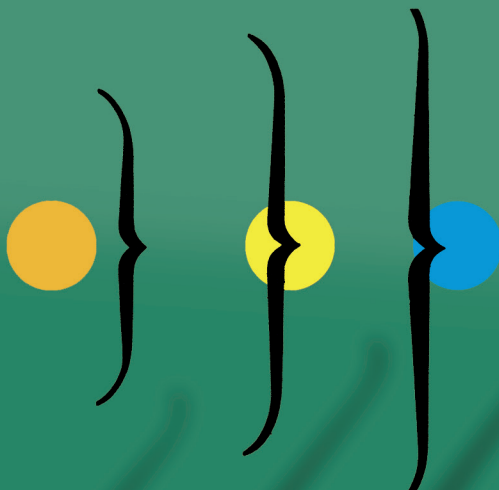


Edukacja poprzez kulturę

KREATYWNOŚĆ
I INNOWACYJNOŚĆ

REDAKCJA NAUKOWA
DOROTA ILCZUK
SŁAWOMIR RATAJSKI

JULIUSZ BRAUN
WOJCIECH BURSZTA
ROMAN CHYMKOWSKI
ANNA CZEKAJ
WOJCIECH DUDZIK
MARIAN GOLKA
DOROTA ILCZUK
RYSZARD JANIKOWSKI
WIKTOR JĘDRZEJEC
JERZY KŁOCZOWSKI
MAŁGORZATA LUDWISIAK
JAGODA PIETRYSZYN
SŁAWOMIR RATAJSKI
PAWEŁ RODAK
BRONISŁAW SIEMIENIECKI
RAFAŁ STRENT
JAROSŁAW SUCHAN
BOGUSŁAW SZMYGIN



Polski Komitet
do spraw UNESCO

Edukacja poprzez kulturę

KREATYWNOŚĆ
I INNOWACYJNOŚĆ

POD REDAKCJĄ NAUKOWĄ

PROF. DR HAB. DOROTY ILCZUK

PROF. DR. HAB. SŁAWOMIRA RATAJSKIEGO



Jerzy Kłoczowski Słowo wstępne **7**

Stawomir Ratajski Edukacja kulturalna w pracach UNESCO
i organizacji europejskich **13**

ROZDZIAŁ I *Rola kultury w kształtowaniu społeczeństwa
kreatywnego*

Marian Golka Od reprodukcji kultury do kreacji **35**

Wojciech Józef Burszta Praktykowanie kultury. Szkic do problemu **59**

Juliusz Braun Kultura – media – edukacja **77**

Bogusław Szmygin Edukacja i ochrona zabytków **111**

Rafał Strent Kultura – co to pojęcie dla nas znaczy? **133**

Dorota Ilczuk Ekonomika kultury jako dziedzina badawcza **153**

ROZDZIAŁ II *Nowe wyzwania edukacyjne*

Wiktor Jędrzejec Edukacja artystyczna – perspektywy **189**

Paweł Rodak, Roman Chymkowski, Wojciech Dudzik Antropologia,
komunikacja, animacja – trzy wymiary „wiedzy o kulturze” **205**

Bronisław Siemieniecki Media w przemianach kulturowych
– odniesienia edukacyjne **223**

Jarosław Suchan, Małgorzata Ludwisiak Muzeum jako narzędzie
edukacji **235**

Anna Czekaj, Jagoda Pietryszyn Edukacja muzealna w praktyce
Zamku Królewskiego w Warszawie **249**

Ryszard Janikowski Posłowie **273**

Przykłady projektów dotyczących kreatywnego nauczania poprzez
kulturę w Europie **289**

DOKUMENTY UNESCO

Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej **307**

Plan z Seulu: Cele rozwoju edukacji artystycznej **343**

Wybór wydawnictw i dokumentów **353**

o Autorach

Słowo wstępne

Sprawą zasadniczą w naszych rozważaniach na temat kultury jest pojmowanie jej w ścisłym związku z człowiekiem, człowieczeństwem, ludźmi. Dobitnie ujął to Jan Paweł II w znanym przemówieniu wygłoszonym w siedzibie UNESCO w Paryżu w 1980 roku: „Człowiek żyje prawdziwym ludzkim życiem dzięki kulturze. [...]. Kultura jest tym, przez co człowiek, jako człowiek, staje się bardziej człowiekiem, bardziej jest”¹.

Człowiek i jego kultura, jego „człowieczeństwo”, kształtują się w długich procesach wychowawczych – od dzieciństwa w zasadzie do końca życia. Edukacja każdego człowieka ma oczywiście ogromne znaczenie dla stosunków międzyludzkich i społeczeństwa.

Dziś, jak dobrze wiemy, procesy globalizacji dotyczą bardzo głęboko kultury i edukacji. Kryzys zaznacza się we wszystkich kulturach tradycyjnych, religiach, wierzeniach. Rosną znaki zapytania i obawy co do przyszłości, trwają poszukiwania skutecznych rozwiązań na różnych polach.

Można postawić pytanie – czy humanistyczne ujęcia Kultury, Człowieka (ludzi i ich kultur) nie mają fundamentalnego, priorytetowego wręcz znaczenia dla przyszłości ludzkiego świata na całej kuli

¹ Przemówienie Jana Pawła II wygłoszone w siedzibie UNESCO w Paryżu

2 czerwca 1980 roku, Polski Komitet do spraw UNESCO, Warszawa 1999. s. 8.

ziemskiej? Czy na przykład UNESCO, powołana do życia w połowie dramatycznego wieku XX, rzeczywiście spełnia w świecie swą rolę zapewniania pokojowej przyszłości właśnie przez kulturę oraz mądrą i skuteczną edukację? Rzecz warta jest ciągłej i poważnej debaty, niezależnej od poprawności politycznej i pragmatycznych postaw „na dzisiaj”, bez szerszej perspektywy długiego trwania niezbędnej dla rozumienia zjawisk kulturowych.

Do tej perspektywy długiego trwania chciałbym odnieść się w uwagach na temat rysujących się dzisiaj zasadniczych potrzeb wprowadzania młodego człowieka – Polaka, w kulturę, poczynając od dzieciństwa i od języka ojczystego. Do niedawna w grę wchodziła najczęstsza droga pamięci rodzinnej, lokalnej, nieraz sąsiedzkiej, przyjacielskiej czy szkolnej i kościelnej. Tradycja rodzinna miała niewątpliwie szczególne znaczenie, co dzisiaj z naciskiem przypominają Kościoły chrześcijańskie, mówiąc o poszanowaniu tradycji. Trzeba się liczyć z wielką różnorodnością treści docierających do młodych ludzi „budujących” swą kulturę, w tym także ze stereotypami utrwalonymi od dawna w różnych środowiskach, zwłaszcza wobec „obcych” czy „innych”.

Dzisiaj w ten świat tradycyjnego oddziaływania, krótko tu przypomnianego, wkracza coraz szybciej i skuteczniej świat mediów, masowej informacji, ze wszystkimi plusami i minusami. Wiemy na przykład dobrze, że nadmiar informacji chaotycznie przyjętych łatwo prowadzi w gruncie rzeczy do dezinformacji, czy fałszywego rozumienia różnych treści. Łatwość manipulowania tłumami poprzez rozbudowane środki informacji zdaje się stanowić jedno z wielkich niebezpieczeństw nadchodzących czasów. Tym bardziej uzmysławia nam to wagę edukacji kulturowej pojętej szeroko, wieloaspektowo, w której osobowość człowieka mocno kulturowo uformowana obejmuje także – między innymi – obywatela o silnym poczuciu odpowiedzialności za wszystkie małe i wielkie wspólnoty, do których przynależy.

Dla Polaka, jak i dla ludzi innych narodowości, świadoma przynależność do polskiej kultury narodowej będzie tu miała zasadnicze znaczenie, ale musi to być przynależność mądra, przemyślana, nawiązująca do współczesnych potrzeb i sytuacji. Spokojne spojrzenie na doświadczenia, sukcesy i słabości dziesiątek pokoleń w tysiącletnich

dziejach naszego kraju jest konieczne dla każdego człowieka identyfikującego się z polskością i kulturą polską. Mieści się w tych ramach pokojowe doświadczenie współżycia wielu narodów w ramach I Rzeczypospolitej i federacji zawiązanej w Lublinie w 1569 roku. Dzisiaj istnieje pilna potrzeba spojrzenia na dzieje europejskiego kręgu cywilizacyjnego. Istotne jest tu widzenie kultury polskiej jako kultury w pełni europejskiej, wraz z jej dobrze widoczną – w niektórych zwłaszcza okresach – swoistością.

Umocnienie naszego miejsca w aktualnej, dzisiejszej Unii Europejskiej wymaga naszej wyraźnej świadomości opartej o tysiącletnią historię, o to, że Polacy są jednocześnie Europejczykami właśnie w tym kulturalnym przede wszystkim znaczeniu.

W analizie maksymalnie obiektywnej bez łatwej idealizacji, ani łatwego, jednostronnego pesymizmu widzącego tylko słabości, wykrzesać trzeba dorobek najnowszej historiografii polskiej i europejskiej, także naszych sąsiadów. Mam tu na myśli porównawczą historię narodów, państw, wyznań, społeczeństw, dzisiaj stopniowo rozbudowywaną, która wnosi wielki wkład w lepsze, pełne rozumienie naszej przeszłości, wychodząc poza jednostronne wizje, często spotykane w dawnych historiografiach. Takie zasadnicze zmiany zaszły na przykład w naszym pojmowaniu historii chrześcijaństwa ujętej ekumenicznie. Powoli, nie bez trudności, rozpatrujemy nie tylko historię poszczególnych narodów, ale także historię porównawczą wszystkich narodów europejskich².

Rysująca się coraz lepiej wizja historii zachodniego, łacińskiego wolno powiedzieć, kręgu cywilizacyjnego uwidacznia jego intensywny, wielostronny rozwój od X do XII wieku. Porównawcza historia wielkich cywilizacji wyraźnie ukazuje wyjątkowe wręcz znaczenie tych procesów rozwojowych na wielu polach – aż do totalnej katastrofy naszego kręgu cywilizacyjnego w XX wieku. W postawach i całej kulturze, w wartościach żywotnych i rozbudowanych w kolejnych pokoleniach, m.in.: w innowacjach, postępie naukowym i wielu innych sferach, dostrzegamy oryginalne cechy europejskiej kultury leżące u podstaw jej sukcesów w skali świata.

² zob. Jerzy Kłoczowski, *Nasza tysiącletnia Europa*, Świat Książki, Warszawa 2010.

Trudno dzisiaj powiedzieć, czy powstała w drugiej połowie XX wieku Unia Europejska zdoła nawiązać w nowych warunkach i obecnej sytuacji świata do wybitnych osiągnięć europejskich z wielkich stuleci. Losy Polski i nasza przyszłość związane są głęboko z losami Unii, stąd też waga naszego pełnego narodowego zaangażowania w umacnianie jej jako autentycznej i solidarnej wspólnoty narodów europejskich.

W aktualnej debacie wokół przyszłości Europy i Unii Europejskiej zarysowują się w krajach „starej” Unii (tej sprzed 2004 roku) dwa nurty. Pesymistyczny – skłonny jest odrzucać całą przeszłość jako zło (różnorodność narodów i religii stwarza podstawę do stałych konfliktów między nimi). Nurt bardziej optymistyczny – wskazuje na wagę dziedzictwa historycznego, zwłaszcza „Rzeczypospolitej Chrześcijańskiej” i Oświecenia, odrzucając nowe tradycje agresywnych nacjonalizmów i totalitaryzmów.

W tym bardzo aktualnym, i jakże ważnym sporze europejskim, trzeba umieścić całą debatę wokół historii i kultury. W grę wchodzi i z naszej strony postawy Polaków–Europejczyków – ludzi o kulturach mocno i mądrze zakorzenionych w historii, ale zarazem bardzo otwartych na szeroko pojęte potrzeby współczesności. To tacy ludzie, tacy „narodowi Europejczycy”, świadomi obywatele swoich ojczyzn narodowych i wspólnoty europejskiej, zadecydują o przyszłości nowej i naszej Unii Europejskiej³.

Bronisław Geremek, wielki Polak–Europejczyk, na krótko przed śmiercią, po latach doświadczeń polskich i europejskich, tak sformułował program europejski z powołaniem się na doświadczenie polskie i naszej Europy Środkowo-Wschodniej: „Stworzyliśmy Europę – mówił w 2007 roku, ale – trzeba teraz stworzyć Europejczyków”.

Można być pewnym, że to ludzie kultury, świadomi obywatele zdecydują o naszej przyszłości. I dalej, że atmosfera lęku, skrajnego pesymizmu nie może prowadzić do dobrych rozwiązań. Ważna jest zawsze nadzieja, której – wiemy to dzisiaj coraz lepiej – nie brakowało w trudnych epokach europejskiego rozwoju. I tu warto pamiętać chociażby o naszym niedawnym doświadczeniu, ale jak słusznie przypomina też

³ Jerzy Kłoczowski, *Być sobą i umieć żyć z innymi*, [w:] *Dialog dla przyszłości*.

Ten Inny w pamięci zbiorowej, Sandomierz 2007, s. 45-52.

Bronisław Geremek: „W Polsce, w trudnym obrazie poprzedzającym upadek komunizmu, udało się nam przekonać obywateli, odwołując się do nadziei”⁴. I to, dodajmy, przyniosło nam w 1989 roku zwycięstwo o rozmiarach prawie przez nikogo nieprzewidzianych.

Prof. dr hab. Jerzy Kłoczowski
Przewodniczący Polskiego Komitetu ds. UNESCO

⁴ Bronisław Geremek, *Głos w Europie*, Universitas, Kraków 2010.

Edukacja kulturalna w pracach UNESCO i organizacji europejskich

Polski Komitet ds. UNESCO przedstawia w niniejszej książce rozważania na temat szeroko rozumianego udziału kultury i sztuki w edukacji. Podjęcie tej tematyki stanowi wynik wcześniejszych przemyśleń zawartych w wydanej w 2009 roku publikacji Komitetu pt. „Kultura a zrównoważony rozwój. Środowisko, ład przestrzenny, dziedzictwo”¹.

Wydawnictwo to skupiało się na problematyce odzwierciedlonej w najnowszych dokumentach UNESCO – szczególnie ważnej, naszym zdaniem, ze względu na określoną fazę rozwojową, w jakiej znalazła się Polska i Europa. Wyjątkowo istotne wydawało nam się podkreślenie znaczenia kultury jako osi rozwoju. We wspomnianej publikacji autorzy artykułów z różnych pozycji definiowali rolę kultury, ukazując ją jako warunek zrównoważonego rozwoju i budowania tożsamości lokalnej, jako integralną część różnorodnego środowiska biokulturowego, a także jako istotny kapitał rozwojowy oraz czynnik rozwoju demokracji, zwłaszcza demokracji lokalnej.

Mimo wielu opracowań i dokumentów międzynarodowych, tak postrzegana rola kultury nie funkcjonuje jeszcze w powszechnej świadomości społecznej.

¹ R. Janikowski, K. Krzysztofek (red.), *Kultura a zrównoważony rozwój. Środowisko, ład przestrzenny, dziedzictwo*, Polski Komitet ds. UNESCO, Warszawa 2009.

Widząc zatem potrzebę nakreślenia wizji poszerzenia zakresu edukacji o tę tematykę, zwróciliśmy się w tym celu do wybitnych ekspertów reprezentujących takie dyscypliny jak: antropologia kultury, kulturoznawstwo, pedagogika, socjologia czy ekonomia, a także do twórców i liderów wiodących ośrodków edukacji nieformalnej. Szeroka mapa zagadnień i sposobów interpretacji, która złożyła się na treść książki, ma na celu przybliżenie tej problematyki. Mamy nadzieję, że przyczyni się w pewnym zakresie do podjęcia działań zmierzających do unowocześnienia systemu edukacji, służąc dalszemu rozwojowi kraju między innymi poprzez implementację szeregu rekomendacji i postanowień przyjętych na forum UNESCO, ale także na forum Unii Europejskiej i Rady Europy. Refleksji na ten temat niewątpliwie sprzyja przyjęta w październiku 2010 roku rezolucja 65. sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych, która podkreśla ważną rolę kultury w działaniach niezbędnych dla osiągnięcia Milenijnych Celów Rozwoju.²

Kultura niezbędnym elementem edukacji obywatelskiej

Ratyfikowane przez Polskę konwencje UNESCO: Konwencja w sprawie ochrony dziedzictwa kulturalnego i naturalnego³, Konwencja w sprawie ochrony różnorodności form wyrazu kulturowego⁴ i Konwencja w sprawie ochrony kulturowego dziedzictwa niematerial-

² UN General Assembly A/RES/65/1, 19 października 2010, art.16 i 66. Milenijne Cele Rozwoju przyjęte do 2015 r. to: 1) Wyeliminowanie skrajnego ubóstwa i głodu, 2) Zapewnienie powszechnego nauczania na poziomie podstawowym, 3) Promowanie równości płci i awansu społecznego kobiet, 4) Ograniczenie umieralności dzieci, 5) Poprawa opieki zdrowotnej nad matkami, 6) Ograniczanie rozprzestrzeniania się HIV/AIDS, malarii i innych chorób zakaźnych, 7) Zapewnienie ochrony środowiska naturalnego, 8) Stworzenie globalnego partnerskiego porozumienia na rzecz rozwoju (przypis: autor).

³ Konwencja w sprawie ochrony światowego dziedzictwa kulturalnego i naturalnego, Dz.U. z 1976 r., nr 32, poz. 190.

⁴ Konwencja UNESCO w sprawie ochrony i promowania różnorodności form wyrazu kulturowego, Dz.U. z 2007 r., nr 215, poz. 1585.

nego⁵ dostrzegają ogromną rolę samorządnych społeczności lokalnych w kształtowaniu warunków rozwojowych opartych na świadomości kulturowej, poczuciu tożsamości, rozpoznaniu własnego dziedzictwa materialnego i niematerialnego, czy możliwości istotnego udziału kultury w rozwoju. Konwencja przyjęta w 1972 roku i utworzona na jej podstawie „Lista Światowego Dziedzictwa”, najbardziej chyba rozpoznawalne świadectwo obecności UNESCO w świecie, nie w pełni jeszcze oddają ideę, którą kierowali się twórcy konwencji w dziedzinie kultury z 2003 i 2005 roku. Rozpoczęty w 1978 roku proces budowania zasobów najbardziej wartościowych przykładów zabytków nieruchomych i dziedzictwa naturalnego stał się dość szybko polem swoistej rywalizacji państw ze wszystkich regionów świata o uznanie wartości własnej kultury. Okazało się, że kryteria wpisu wywodzące się z tradycji aksjologicznej zachodniej cywilizacji doprowadziły do dominacji obiektów europejskich. Hierarchiczność w konstrukcji opartej na zasadzie reprezentatywności i wartościowania „Listy Światowego Dziedzictwa”, na którą wpisywano tylko obiekty najwybitniejsze w danej dziedzinie i mające wyjątkowe walory uniwersalne, niestety faworyzowała także podział świata na centra i prowincje. Innymi zasadami kieruje się już o 30 lat późniejsza „Lista reprezentatywna niematerialnego dziedzictwa kulturowego ludzkości”, utworzona na podstawie „Konwencji w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturowego” z 2003 roku. Wpisywane są na nią takie przejawy kultury, które są wyjątkowo cenione przez daną społeczność lokalną, świadczą o jej tożsamości, stanowią jej żywe świadectwo i będą przekazane następny pokoleniom. Szczególnym wyróżnikiem jest w pełni realizowana – dzięki przyjętym kryteriom – zasada równości i równoważności, odnosząca się do wszystkich kultur, narodów i społeczności zachowujących własną, żywą kulturę we wszystkich regionach świata. Podobne reguły przyświecają „Konwencji w sprawie ochrony i promocji różnorodności form wyrazu kulturowego” z 2005 roku, która dodatkowo nakłada na rządy państw członkowskich obowiązek promowania różnorodności oraz upowszechniania wyrazu kulturowego i wytwor-

⁵ Konwencja UNESCO w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturowego, Dz.U. z 2010 r., nr 225, poz. 1462.

rów kultury. Co istotne, Konwencja zaleca wprowadzenie polityki kulturalnej do polityki rozwojowej kraju jako jej ważnego elementu.

Realizacja założeń, wynikających z wyzwań współczesnego świata, wymaga podjęcia przez państwa członkowskie działań na rzecz tworzenia takich systemów edukacyjnych, które mogłyby kształtować i rozwijać świadomość różnych przejawów kultury. Ujawniają się one w najbliższym otoczeniu, w środowisku lokalnym, w kulturze narodowej czy kręgu cywilizacyjnym. Zadaniem edukacji staje się kształtowanie umiejętności rozpoznawania i doceniania ładu przestrzeni publicznej, a także formowanie postawy otwartości na różnorodność wyrazu kulturowego zarówno jednostek, jak i różnych społeczności. Tworzy się tym samym warunki możliwie pełnego uczestnictwa w kulturze przenoszonej przez dziedzictwo, ale także uczestnictwa w sztuce współczesnej – włącznie z jej nurtem krytycznie komentującym rzeczywistość.

Wspomniane konwencje UNESCO odwzorowują ideę budowania kontekstu dla dialogu pokoju poprzez uznanie m.in. różnorodności i równowartości wyrazu kulturowego reprezentowanego przez społeczności różnych narodów i regionów świata, które jest podstawowym czynnikiem kształtującym postawę tolerancji oraz akceptacji dla drugiego człowieka i jego inności. Osiągnięcie takiej postawy jest możliwe pod warunkiem uznania własnej tożsamości kulturowej. Składa się na nią szacunek dla materialnego i niematerialnego dziedzictwa przeszłości, który współkształtuje świadomość historyczną, lecz również ukazuje drogę do zrozumienia wartości kultury współczesnej. Tym sposobem tworzy się łańcuch przynależności kulturowej, łączący teraźniejszość z przeszłością przy jednoczesnym otwarciu na przyszłość. Świadomość usytuowania międzypokoleniowego wpływa na kształtowanie postawy odpowiedzialności i zakorzenienia społecznego, tak jak szacunek dla pamiątek rodzinnych pobudza refleksję nad odpowiedzialnością własną w stosunku do pokolenia ojców, ale także nad odpowiedzialnością za kształtowanie warunków życia przyszłym pokoleniom.

Głębokie rozpoznanie własnej tożsamości kulturowej jest podstawowym budulcem wspólnoty społeczności lokalnej i w dużym stopniu warunkuje postawy obywatelskie. Z tej perspektywy edukacja poprzez

kulturę jest niezbędnym elementem przygotowania obywatelskiego. Przygotowuje również do świadomego uczestnictwa w procesie kształtowania otoczenia, miejsca zamieszkania, które sytuuje się w lokalnym środowisku biokulturowym – zarówno miejskim, jak i wiejskim. Może też mieć ogromny, pozytywny wpływ na procesy zrównoważonego rozwoju państwa, zwłaszcza – dzięki jej roli w kształtowaniu postaw kreatywnych i innowacyjnych, które pozostają w ścisłym związku ze sztuką i kulturą.

Biorąc pod uwagę spoczywający na rządzie obowiązek zapewnienia obywatelom możliwości realizacji prawa do współrzędzenia – poprzez nieskrępowane korzystanie z czynnego i biernego prawa wyborczego, a także to, że świadome rządzenie jest zależne od poziomu wykształcenia w dziedzinie, którą się zarządza oraz od postaw ukształtowanych w procesie wychowania, możemy stwierdzić, że całościowo ujęta edukacja – a więc edukacja obejmująca edukację kulturalną – jest jednym z warunków rozwoju nowoczesnego i demokratycznego państwa.

Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej

Podczas Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej zorganizowanej pod hasłem „Rozwijanie możliwości kreatywnych w XXI wieku”, która miała miejsce w Lizbonie w 2006 roku opracowano „Mapę Drogową UNESCO dla Edukacji Artystycznej”⁶. Celem tego dokumentu było zbadanie roli edukacji artystycznej pod kątem pobudzania kreatywności i podnoszenia poziomu świadomości kulturalnej w nowym stuleciu oraz określenie strategii wprowadzania i promowania edukacji artystycznej w środowisku edukacyjnym. W nakreślonej w nim wizji mówi się o znaczeniu edukacji

⁶ UNESCO Road Map for Arts Education/*Feuille de route pour l'éducation artistique*, dokument końcowy I światowej Konferencji UNESCO na temat Edukacji Artystycznej pod hasłem „Rozwijanie możliwości kreatywnych w XXI wieku” (Lizbona, Portugalia, 6–9 marca 2006), tłum. Polski Komitet ds. UNESCO, opublikowany w tym tomie pod tytułem „Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej”, s. 307.

artystycznej zintegrowanej z systemami edukacyjnymi i programami szkolnymi dla poprawy jakości całościowego kształcenia – zarówno formalnego, jak i nieformalnego w celu budowania kreatywnego i kulturowo świadomego społeczeństwa. Powołując się na artykuły 22, 26, a zwłaszcza na artykuł 27 „Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka”⁷ oraz artykuły 29 i 31 „Konwencji o prawach dziecka”⁸, podkreśla się prawo każdego człowieka do edukacji i uczestnictwa w życiu kulturalnym, zaznaczając przy tym, że kultura i sztuka są podstawowymi elementami wszechstronnej edukacji. Jak dowodzą badania uzyskane przez UNESCO, na które powołuje się „Mapa drogowa”, zapoznanie osób uczących się z procesami artystycznymi – związanymi z ich własną kulturą – wykształca w człowieku „potrzebę kreatywności, zmysł inicjatywy, pobudza wyobraźnię, inteligencję emocjonalną i zdolność krytycznej refleksji, daje moralną „busolę”, a także poczucie niezależności oraz wolność myśli i działania”⁹. Według znanego neurobiologa, prof. Antonio Damasio¹⁰, na którego powołuje się „Mapa drogowa”, poprzez wpływ na rozwój emocjonalny – sprzyjający wychowaniu obywatelskiemu, edukacja artystyczna „może pomóc w utrzymaniu równowagi pomiędzy rozwojem poznawczym i emocjonalnym, przyczyniając się do budowy pokoju”, zgodnie z naczelnym przesłaniem UNESCO, którym jest „budowanie pokoju w umysłach ludzi”¹¹.

Autorzy „Mapy drogowej” zauważają, że – poprzez wpływ na kształtowanie kreatywności, innowacyjności, umiejętności dostosowania się do zmieniających się warunków dynamicznie rozwijających się społeczeństw XXI wieku – edukacja artystyczna umożliwia budowanie potencjału niezbędnego w wykorzystaniu kapitału ludzkiego poszczególnych krajów, oddziałując na rozwój prężnej gospodarki i przedsiębiorczości.

⁷ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 (III), 10 grudnia 1948 r.

⁸ Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ, 20 listopada 1989 r., Dz.U. z 1991 r., nr 120, poz. 526.

⁹ Mapa drogowa..., s. 310.

¹⁰ zob. A. Damasio, *Tajemnica świadomości*, Rebis 2000.

¹¹ Konwencja dotycząca utworzenia Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Wychowania, Nauki i Kultury, Dz. U. z dnia 21 czerwca 1947 r.

W przytoczonym dokumencie stwierdza się dalej, że edukacja artystyczna odgrywa ważną rolę w odkrywaniu różnorodności form wyrazu kulturowego i artystycznego oraz praktyk kulturowych. Świadomość i wiedza dotycząca praktyk kulturowych oraz form ekspresji artystycznej mają istotny udział w kształtowaniu poczucia tożsamości jednostki i poszczególnych zbiorowości, a także w rozpoznawaniu wartości, przez co przyczyniają się do zachowania, promowania i przekazywania materialnych i niematerialnych wytworów kultury następnym pokoleniom.

Widząc potrzebę włączenia do systemów edukacyjnych wiedzy o kulturze i znajomości środków wyrazu kulturowego – z uwzględnieniem edukacji artystycznej, w zakresie zarówno edukacji formalnej, jak i nieformalnej, w 2001 roku państwa członkowskie przyjęły „Linie Planu Działania dla wprowadzenia Powszechnej Deklaracji UNESCO o Różnorodności Kulturowej”¹². Zachęca się w nich państwa członkowskie do wspierania m.in.:

- różnorodności językowej z poszanowaniem języka ojczystego na wszystkich poziomach edukacji oraz nauki kilku języków od najmłodszych lat,
- promowania poprzez edukację świadomości pozytywnego znaczenia różnorodności kulturowej oraz działań na rzecz poprawy programów nauczania i kształcenia nauczycieli w tym zakresie.

„Mapa drogowa” powołuje się na „Ramowy Program Działania na rzecz Edukacji dla Wszystkich” (EFA)¹³ powstały rok wcześniej

¹² Powszechna Deklaracja UNESCO o Różnorodności Kulturowej, przyjęta na 31 sesji Konferencji Generalnej UNESCO, Paryż, 2 listopada 2001 r., tłum. Polski Komitet ds. UNESCO, www.unesco.pl

¹³ Na Światowej Konferencji w Jomtien w 1990 roku przyjęto dokument pn. „Światowa Deklaracja – Edukacja dla Wszystkich”(EFA), który jest głównym programem w dziedzinie edukacji w UNESCO. Zakłada się w nim, że kształcenie warunkuje rozwój osobisty jednostki, a od poziomu wykształcenia członków społeczeństwa zależy rozwój ekonomiczny krajów i rozwój społeczeństw. Pod pojęciem „edukacja dla wszystkich” rozumieć należy edukację dostępną dla wszystkich, na wszystkich poziomach, dla wszystkich grup wiekowych.

w Dakarze. Jego realizacja jest obecnie jednym z naczelných zadań UNESCO i innych organizacji systemu Narodów Zjednoczonych. Jedną z ważnych kwestii poruszanych w tym dokumencie jest zagadnienie jakości kształcenia. „Mapa drogowa” odwołuje się do tego pojęcia, stwierdzając, że uczenie się sztuki i uczenie poprzez sztukę mogą mieć pozytywny wpływ na niektóre czynniki istotne dla jakości kształcenia, jak: „aktywne uczenie się; program nauczania dostosowany do lokalnego kontekstu i motywujący osoby uczące się; współpraca ze społecznościami lokalnymi przy poszanowaniu ich kultur oraz dobrze przygotowani i mający silną motywację nauczyciele”¹⁴. Zgodnie ze sformułowaniem zawartym w raporcie UNESCO na temat wdrażania programu Edukacja dla Wszystkich (EFA) z 2006 roku, poprzez jakość kształcenia rozumie się edukację dostosowaną do potrzeb osób uczących się i promującą jednocześnie wartości uniwersalne. Jakość kształcenia oznacza także sprawiedliwy dostęp do

UNESCO kładzie szczególny nacisk na jakość kształcenia na każdym jego etapie.

Obrady Światowego Forum nt. Edukacji dla Wszystkich w Dakarze zakończyły się przyjęciem sześciu celów, które powinny zostać zrealizowane do 2015 roku:

- (i) Edukacja przedszkolna – upowszechnienie, poprawa jakości, objęcie nią dzieci ze środowisk zaniedbanych, ubogich;
- (ii) Zapewnienie edukacji podstawowej, obowiązkowej, bezpłatnej i na odpowiednim poziomie /jakość/ wszystkim dzieciom, ze zwróceniem uwagi na dziewczęta, dzieci ze środowisk zaniedbanych i dzieci mniejszości etnicznych;
- (iii) Zaspokojenie potrzeb edukacyjnych młodzieży i dorosłych, aby umożliwić zdobywanie umiejętności i wiedzy niezbędnej w codziennym życiu;
- (iv) Zmniejszenie o 50% liczby analfabetów wśród dorosłych, zapewnienie równego dostępu do edukacji bazowej i możliwości stałego dokończenia się;
- (v) Eliminacja nierówności w dostępie kobiet do edukacji podstawowej i średniej (do 2005 r.) i zapewnienie wszystkim kobietom edukacji bazowej (do 2015 r.);
- (vi) Poprawa jakości kształcenia, we wszystkich jego aspektach – tak, aby zapewnić wszystkim osiągnięcie uznawalnych, wymiernych rezultatów.

zob. www.unesco.pl.

¹⁴ Mapa drogowa..., s. 313.

edukacji i zapewnienie integracji społecznej zapobiegającej wykluczeniu oraz nabycie umiejętności korzystania z przysługujących jednostce praw.¹⁵

Zaznaczając różnice w pojmowaniu sztuki w różnych kulturach, „Mapa drogowa dla edukacji artystycznej” proponuje umowną listę dziedzin artystycznych, wymieniając sztuki performatywne (taniec, sztuki teatralne, muzykę, etc.), literaturę, poezję, rzemiosło artystyczne, sztukę projektowania, sztukę komputerową, sztukę opowiadania, dziedzictwo, sztuki wizualne i film, sztukę mediów oraz fotografię.

Dokument podaje różne sposoby podejścia do edukacji artystycznej, powołując się na Sir Kena Robinsona¹⁶, który stwierdza, że „wyobraźnia jest cechą charakterystyczną inteligencji ludzkiej, kreatywność jest zastosowaniem wyobraźni, a innowacyjność jest dopełnieniem tego procesu poprzez zastosowanie idei w wyniku krytycznej refleksji”¹⁷.

Wychodząc z założenia, że każda forma edukacji artystycznej musi uwzględniać przynależność kulturową ucznia, wskazuje się na wagę zakorzenienia we własnej kulturze i rozumienia jej, co stwarza warunki do późniejszego rozumienia i szanowania innych kultur.

Biorąc pod uwagę dynamizm zmian zachodzących na polu kultury i przewartościowań – zarówno w perspektywie historycznej, jak i współczesności – wymienia się dwa zasadnicze podejścia do edukacji artystycznej:

- sztuka może być nauczana jako oddzielny przedmiot z nastawieniem na rozwój umiejętności artystycznych i wrażliwości oraz rozumienie sztuki,
- sztuka i kultura mogą być postrzegane jako metoda nauczania oraz uczenia się poprzez sztukę i kulturę, dzięki włączeniu ich w sposób zintegrowany do programu nauczania innych przedmiotów.

Za przykład tego drugiego ujęcia służy rozpowszechniony w USA

¹⁵ Global monitoring report on Education for All, Paris, 2006, s. 58.

¹⁶ zob. Sir Ken Robinson, *Out of our minds, Learning to Be Creative*, Capstone Publishing Ltd., 2001, tenże *The Arts In Schools*, Colouste Gulbenkian Fundation.

¹⁷ Mapa drogowa..., s. 315.

program „Arts in Education” (AiE)¹⁸. Działania w tym kierunku prowadzi również – w odniesieniu do systemów nauczania w Azji – Biuro UNESCO w Bangkoku¹⁹. Zgodnie z „Mapą drogową”, podejście zwane „Arts in Education” jest użyteczne w nauczaniu takich przedmiotów jak: fizyka, biologia czy geometria, które może czerpać z bogactwa sztuk wizualnych oraz w nauczaniu języków obcych wykorzystującym teatr i muzykę. W tym kontekście oczywiste wydaje się włączenie sztuki do nauczania historii lub nauki o społeczeństwie. Najnowsze badania historii w ujęciu antropologicznym potwierdzają, że nie sposób w pełni zrozumieć procesy historyczne bez umiejętności rozpoznawania wyrazu kulturowego.

Dokument określa strategię wprowadzania edukacji artystycznej opartą przede wszystkim na dwóch celach:

- zapewnieniu nauczycielom, artystom i innym osobom dostępu do materiałów oraz do różnych form kształcenia zgodnie z założeniem, iż kreatywne uczenie się wymaga kreatywnego nauczania;
- promowaniu kreatywnej współpracy na wszystkich szczeblach pomiędzy ministerstwami, szkołami, nauczycielami, organizacjami zajmujących się sztuką i nauką oraz lokalnymi organizacjami społecznymi.

Twórcy dokumentu UNESCO zwracają szczególną uwagę nie tylko na kształcenie nauczycieli sztuki posiadających kompetencje warsztatowe i szersze przygotowanie umożliwiające współpracę z artystami, lecz także na kształcenie nauczycieli przedmiotów ogólnych, którzy powinni być wyposażeni w możliwości wykorzystania sztuki w nauczaniu tych przedmiotów. Zastosowanie podejścia „Arts in Education” może być jednym ze sposobów na zmniejszenie przeładowania programu nauczania – zwłaszcza w szkole podstawowej. Zintegrowanie sztuki z innymi przedmiotami nie będzie jednak

¹⁸ zob. H. Gardner, *Art, Mind and Brain: a cognitive approach to creativity*, Basic Books, 1982.

¹⁹ Sahasrabudhe P., *Design for Learning Through the Arts*, [w:] *Educating for Creativity*, UNESCO, Bangkok 2005, s. 47-54.

skuteczne, jeżeli jednocześnie nie będzie się poszerzać wiedzy o kulturze i sztuce. Odpowiednie programy w tej dziedzinie powinny obejmować wiedzę i umiejętności w zakresie jednej lub wielu dziedzin sztuki – interdyscyplinarnych form wyrazu artystycznego, metodologii nauczania sztuki, metodologii nauczania interdyscyplinarnego sztuki i poprzez sztukę, konstrukcji programu nauczania, formalnej i nieformalnej edukacji artystycznej. W przypadku tej ostatniej, szczególnie rolę przypisuje się ośrodkom prowadzonym przez społeczności lokalne, ale istotną rolę mogą spełniać nowocześnie zorganizowane muzea z rozwiniętymi programami edukacyjnymi, galerie i ośrodki sztuki współczesnej, ośrodki muzyczne, biblioteki czy teatry. Co ciekawe, wskazuje się także na bardzo pozytywną rolę synergii nauczania poprzez sztukę z edukacją środowiskową. Wyzwania XXI wieku związane między innymi z rozwojem nowych technologii i mediów wymuszają poszerzenie edukacji artystycznej o zagadnienia związane z nowymi mediami, sztuką komputerową, sztuką w sieci, etc. Szersze włączenie artystów do procesu nauczania poprzez ich współpracę z nauczycielami różnych przedmiotów – nie tylko związanych z nauczaniem poprzez kulturę, lecz także bezpośrednią pracę z uczniami – wymaga od nich przygotowania pedagogicznego uzyskanego w szkołach artystycznych.

W większości strategii rozwojowych kreatywność spełnia istotną rolę, ale na ogół nie dostrzega się znaczenia edukacji uwzględniającej edukację artystyczną jako „głównego środka wspomagania kreatywności”. Aby to zmienić, potrzebna jest współpraca instytucji na wielu szczeblach: ministerialnym – ze szczególnym uwzględnieniem współdziałania ministerstwa właściwego do spraw kultury z ministerstwem właściwym do spraw edukacji oraz ministerstwem do spraw nauki i szkolnictwa wyższego; na poziomie samorządowym – między instytucjami odpowiadającymi za sprawy kultury i za sprawy edukacji; na płaszczyźnie współpracy instytucji kultury ze szkołami oraz nauczycieli z twórcami kultury. Jak stwierdza się w dokumencie – „współpraca ta ma na celu usytuowanie kultury i sztuki w centrum edukacji, a nie na marginesie programów nauczania”.

W ostatniej części „Mapy drogowej” wiele uwagi poświęca się badaniom dotyczącym edukacji artystycznej i kreatywności, sugerując

skupienie się m.in. na następujących obszarach: analizie istniejących programów edukacji artystycznej, powiązaniach między edukacją artystyczną a kreatywnością oraz między edukacją artystyczną a aktywnym obywatelstwem, skuteczności polityki edukacji artystycznej, współdziałaniu między edukacją a kulturą przy wprowadzaniu edukacji artystycznej, standardach edukacyjnych dla nauczycieli oraz wpływie przemysłów kultury – w tym filmu i telewizji – na osoby uczące się. W celu realizacji tych badań proponuje się podjęcie kroków dla stworzenia programu badań nad sztuką i odpowiednich mechanizmów finansowych, rozpoznanie zainteresowań badawczych w tej dziedzinie wśród nauczycieli, promowanie badań poprzez różnego rodzaju inicjatywy, takie jak np. seminaria, czy promowanie interdyscyplinarnej współpracy nad metodologią badań edukacji artystycznej.

Dokument uzupełnia szereg zaleceń pod adresem rządów państw członkowskich UNESCO dotyczących wprowadzenia szeroko rozumianej edukacji artystycznej. Są one poparte przykładami tzw. dobrych praktyk wdrażania edukacji artystycznej przez różne ośrodki m.in.: w Kanadzie, Wielkiej Brytanii, Norwegii, Republice Korei, USA, Hiszpanii, Australii, Finlandii i na Litwie.

Plan z Seulu

Opracowaniu działań na rzecz dalszego upowszechnienia i wprowadzenia w życie zaleceń „Mapy drogowej” z Lizbony była poświęcona II Światowa Konferencja na temat Edukacji Artystycznej, która odbyła się w Seulu w maju 2010 roku, gromadząc ponad 650 uczestników z 95 krajów. W preambule dokumentu końcowego zatytułowanego „Cele rozwoju edukacji artystycznej”²⁰ czytamy, że „edukacja artystyczna spełnia ważną rolę w konstruktywnej transformacji systemów edukacyjnych borykających się z potrzebami uczących się w gwałtownie zmieniającym się świecie, który z jednej strony cechuje znaczący postęp technologiczny, a z drugiej – trudne do przewyżczenia

²⁰ Seul Agenda: Goals for the Development of Arts Education, Seul 2010, tłum. Polski Komitet ds. UNESCO, dokument opublikowany pod tytułem „Plan z Seulu: Cele rozwoju edukacji artystycznej” w tym tomie, s. 343.

przejawy niesprawiedliwości na tle społecznym i kulturowym”²¹. Zagadnienia, które poruszano w pracach przygotowujących dokument końcowy dotyczyły rozważań „na temat pokoju, różnorodności kulturowej i jej zrozumienia oraz zapotrzebowania na pracowników kreatywnych i umiejących dostosować się do warunków gospodarki post-industrialnej”. Przyjęto, że „edukacja artystyczna może mieć bezpośredni udział w rozwiązywaniu społecznych i kulturowych wyzwań współczesnego świata”²².

Konferencja w Seulu wykazała, iż koncepcja edukacji artystycznej określona w Lizbonie w 2006 roku jest mniej lub bardziej zawężona do nauczania w szkołach – zgodnego z zachodnim pojmowaniem teatru, tańca czy sztuk wizualnych. Pod wpływem delegatów z krajów Południa i Dalekiego Wschodu pojawiła się wizja otwarcia na szeroko pojmowaną kulturę, z udziałem ośrodków edukacji nieformalnej, organizacji pozarządowych i ośrodków lokalnych. Skupiono się na rozwinięciu idei wspierających edukację artystyczną, uwzględniając różne płaszczyzny lokalne, regionalne, krajowe i międzynarodowe. „Plan z Seulu”, który jest efektem obrad, został zarekomendowany przez delegatów europejskich do włączenia do programu „Culture Action Europe”²³, europejskiej platformy sieci różnego typu organizacji działających na polu kultury w łonie państw Unii Europejskiej oraz do ustanowionej przez Komisję Europejską strategii rozwoju do 2020 roku.

W dokumencie z Seulu potwierdzono, iż edukacja artystyczna jest podstawowym środkiem służącym harmonijnemu rozwojowi umiejętności poznawczych, emocjonalnych, estetycznych oraz społecznych u dzieci i młodzieży. Zawarto w nim postulat wzmocnienia procesu nauczania poprzez sztukę przez rozszerzenie współpracy z artystami, podkreślając też potrzebę ich wykształcenia pedagogicznego,

²¹ Tamże, s. 344.

²² Tamże, s. 345.

²³ Culture Action Europe (poprzednio: European Forum for the Arts and Heritage) jest czołową organizacją europejską na rzecz sztuki i kultury reprezentującą ponad 10 tysięcy organizacji zajmujących się 14 dyscyplinami artystycznymi; powstała w 1992 roku.

ale i wykształcenia z dziedziny sztuki u nauczycieli. Wskazano na potrzebę promocji udziału edukacji artystycznej w procesie uczenia się przez całe życie. Zwrócono także uwagę na jej rolę w rozwoju kulturalno-społecznego wymiaru życia, w kształtowaniu społecznej odpowiedzialności i poczucia wspólnoty oraz świadomości różnorodności kulturalnej i zdolności do dialogu kultur. Wskazano na możliwości poszukiwania poprzez edukację artystyczną odpowiedzi na problemy globalne, takie jak pokój i zrównoważony rozwój, zwracając uwagę na konieczność poszerzenia współpracy z różnymi partnerami w wielu dziedzinach kultury i przemysłu. Niezbędnym środkiem do osiągnięcia tych celów jest stałe utrzymywanie „wysokiej temperatury dialogu” pomiędzy teorią, badaniami i praktyką.

Ewolucja idei udziału sztuki w procesie wychowawczym, jaka dokonała się w okresie dzielącym konferencje z Lizbony i Seulu, wskazuje na stopniowe rozszerzanie zakresu edukacji artystycznej w kierunku całościowego ujęcia edukacji kulturalnej przenikającej programy nauczania. Takie ujęcie jest coraz bardziej obecne w Europie.

Edukacja artystyczna w dokumentach europejskich

Rozważania i działania związane z rolą kultury w rozwoju i związku edukacji z kulturą oraz dotyczące edukacji artystycznej już od dłuższego czasu skupiają uwagę nie tylko UNESCO, ale także Rady Europy i Komisji Europejskiej. We wrześniu 2008 roku, w czasie głębokiego kryzysu ekonomicznego, który dotarł do Europy, Parlament Europejski zatwierdził propozycję Komisji Europejskiej o ustanowieniu w roku 2009 „Europejskiego Roku Kreatywności i Innowacyjności”, stawiając w centrum uwagi edukację i kulturę jako dziedziny zasilające inne obszary działań politycznych dotyczących przedsiębiorczości, społeczeństwa informacyjnego, zatrudnienia i polityki regionalnej. W „Manifeście” Europejskich Ambasadorów Kreatywności i Innowacji²⁴ podpisanym przez wybitnych przedstawicieli świata kultury i nauki z Europy, czytamy m.in., że „Rozważny rozwój wymaga

²⁴ Europejscy Ambasadorzy Kreatywności i Innowacji, Manifest 2009. Tekst w języku polskim na stronie: <http://create2009.europa.eu>.

szacunku dla historii i dziedzictwa kulturowego” i dalej, że „Kultura, z szacunkiem dla indywidualnej i zbiorowej pamięci, pomaga zachować orientację w obecnej rzeczywistości, podlegającej nieustannym zmianom”, a także, że „Kreatywność jest szczególnie istotna w kontekście kultury. [...]. Bardziej niż kiedykolwiek przyszłość Europy zależy od wyobraźni i kreatywności jej obywateli”. Odnosząc się do kryzysu gospodarczego, ekologicznego i społecznego, autorzy tego tekstu odwołują się właśnie do kreatywności i innowacyjności, „które mogą poprowadzić społeczeństwo do dobrobytu”, a odpowiedzialnie wykorzystane zasoby „muszą zostać użyte w interesie sprawiedliwego i ekologicznego społeczeństwa, opierając się na dialogu międzykulturowym i odnosząc z szacunkiem dla przyrody oraz zdrowia, mając na uwadze dobrobyt ludzi na całym świecie”. Na zakończenie „Manifest” wzywa Unię Europejską i państwa członkowskie, by „postawiły na kreatywność i innowację w celu znalezienia wyjścia z obecnego marazmu”. Pośród postulatów – zawierających wspieranie kreatywności w procesie uczenia się przez całe życie, w szkołach i na uniwersytetach, a nawet w miejscu pracy – zaleca się wspieranie „silnego, niezależnego i zróżnicowanego sektora kultury, który będzie w stanie podtrzymać dialog międzykulturowy”. Wśród kierunków działania wynikających ze wspólnych wizji i inicjatyw „przecinających tradycyjne obszary polityki” wymienia się konieczność inwestowania w wiedzę i edukację – m.in. poprzez szkolenie nauczycieli – by we współpracy z rodzicami mogli uczestniczyć w tworzeniu systemu edukacyjnego „rozwijającego wiedzę, zdolności i postawy niezbędne do dialogu międzykulturowego, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i projektów twórczych”. Na szczególnie istotne wsparcie, zgodnie z opinią sygnatariuszy „Manifestu”, zasługują „branże kreatywne poprzez budowanie nowych pomostów pomiędzy sztuką, filozofią, nauką oraz gospodarką. Stwierdzają oni również, że „rozwój nowych mediów i korzystanie z nich powinny być stymulowane poprzez podnoszenie jakości przekazywanej treści”, w związku z czym konieczne jest „opracowanie nowych modeli ekonomicznych, umożliwiających finansowanie wolnych, zróżnicowanych, niezależnych i wysokiej jakości cyfrowych mediów informacyjnych”. Na postulaty zawarte w „Manifestie” powołała się Komisarz ds. Edukacji, Kultury, Wielojęzyczności i Młodzieży,

Androulla Vassiliou, w wystąpieniu na temat roli edukacji w strategii „New Europe 2020” wygłoszonym w czerwcu 2010 roku²⁵. Określiła w nim kulturę jako „ważną dźwignię innowacji”, podkreślając, że kulturalne i kreatywne sektory przemysłu są silnym atutem Europy i stanowią „czynnik szerszej działalności gospodarczej”. Komisarz wskazała na potrzebę tworzenia w Europie takich systemów edukacyjnych, „które wyłaniają i pielęgnują talenty, promując i doceniając umiejętności i postawy oparte na innowacyjności – kreatywności, inicjatywie, odpowiedzialności, pracy w zespole – wykorzystując dostępne środki, takie jak – nowe technologie informacyjne i komunikacyjne” (ICT). W tej wypowiedzi, obok kreatywności i odpowiedzialności, pojawia się wśród wymienionych już w tym artykule umiejętności, „umiejętność pracy w zespole”. Umiejętność ta wiąże się z wymiarem społecznym cech indywidualnych i możliwością ich jak najefektywniejszego wykorzystania w budowaniu sprawności grupy, zwielokrotnionej sumą talentów jej uczestników. Zdolności takie w sposób oczywisty kształtuje m.in. uczestnictwo w sztukach performatywnych. Umiejętność porozumienia i wzajemnego szacunku dla indywidualnego wkładu do działań zespołowych jest nieodzowna w realizacji coraz bardziej złożonych projektów, opartych na nowoczesnych technologiach.

W listopadzie 2009 roku Rada Unii Europejskiej przyjęła „Wnioski dotyczące promowania pokolenia ludzi kreatywnych za pomocą rozwijania kreatywności i zdolności innowacyjnych u dzieci i młodzieży poprzez kulturę i dostęp do niej”²⁶. Dokument ten, ujmując w większości sformułowania zawarte w przytoczonych powyżej materiałach, zobowiązuje państwa Unii Europejskiej m.in. do wspierania szerokiego dostępu do kultury i jej różnorodnych przejawów poprzez edukację formalną i nieformalną, wspomaganą stosowaniem nowoczesnych metod i narzędzi opartych na technologiach informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) oraz położenia większego nacisku w szkołach na

²⁵ A. Vassiliou, The role of education in the New Europe 2020, 29 czerwca 2010, tłum.: autor.

²⁶ Rada Unii Europejskiej, Bruksela, 14453/09, CULT 64, 5 listopada 2009, tłum.: autor.

edukację artystyczną w celu kształtowania świadomości kulturowej (art.2 p. i, ii). Wśród dokumentów, na których opierają się wnioski, na drugim miejscu za „Konwencją o Prawach Dziecka ONZ” przywołana jest „Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej” z Lizbony.

Podobne postulaty sformułowała Rada Europy. W 2009 roku przyjęła Rekomendację Nr 1884 pt. „Edukacja kulturalna: promocja kultury, kreatywność i porozumienie międzykulturowe poprzez edukację”²⁷. Zaleca się w niej edukację kulturalną rozumianą jako „uczenie się i praktykowanie działań artystycznych oraz uczenie się przez sztukę”, która powinna służyć „promowaniu celów kulturalnych i społecznych, takich jak: wzajemny szacunek, zrozumienie i tolerancja dla innych, docenianie różnorodności, praca w zespole i inne działania społeczne, jak również kreatywność, rozwój osobisty, zdolność do innowacyjności”, etc. Rekomendacja wskazuje na konieczność włączenia edukacji kulturalnej i artystycznej do edukacji formalnej – zwłaszcza szkolnej – jako jej zasadniczej części składowej. Zaleca się także korzystanie w pełni z nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych w edukacji kulturalnej – zarówno w systemie formalnym, jak i nieformalnym. W dokumencie zwraca się uwagę na „analfabetyzm kulturalny”, który staje się przeszkodą prowadzącą do wykluczeń z uczestnictwa w życiu społecznym oraz trudności we wzajemnym zrozumieniu między różnymi społecznościami. W tym kontekście problemem, na który zwraca się uwagę w Rekomendacji Rady Europy, jest zdolność do komunikowania się jako jeden z istotnych celów edukacyjnych. W realizacji tego celu edukacja kulturalna i artystyczna powinna odgrywać pierwszorzędą rolę, gdyż zdolność do komunikowania się realizuje się nie tylko poprzez mówienie, czytanie i pisanie czy liczenie, lecz także poprzez środki wyrazu artystycznego i kulturalnego.

Rekomendacje zalecają ministrom państw członkowskich Rady Europy – odpowiadającym za sprawy edukacji, kultury i mediów – podjęcie działań w celu opracowania strategii krajowych na rzecz włączania do programów szkolnych edukacji poprzez kulturę oraz

²⁷ Parliamentary Assembly, Council of Europe, Recommendation 1884, Cultural education: the promotion of culture, creativity and intercultural understanding through education, 29 września 2009, tłum.: autor.

wykorzystywania jej w edukacji nieformalnej i w edukacji ustawicznej. W tym samym punkcie zaleca się także państwom członkowskim – we współpracy z Radą Europy – opracowanie projektów wdrażających „Mapę drogową UNESCO dla edukacji artystycznej”.

Miejmy nadzieję, że wprowadzane od ubiegłego roku podstawy programowe dotyczące edukacji artystycznej w polskich szkołach, opracowane wspólnie przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej, przynajmniej w części nadrobią wieloletnie zaniedbania w tym obszarze.

Kultura i media

Wieloletnia nieobecność edukacji artystycznej w polskich szkołach i ograniczona edukacja kulturalna przyczyniły się niewątpliwie do wspomnianego w przytoczonych dokumentach poszerzania się zjawiska „analfabetyzmu” z zakresu kultury i sztuki, ale także ograniczenia w istotny sposób umiejętności poruszania się w rzeczywistości medialnej, w której język sztuk wizualnych jest jednym z podstawowych nośników informacji. Pojawia się on na ekranach telewizora, komputera czy telefonu komórkowego, nie mówiąc o zalewie obrazów płynących z reklam i pism ilustrowanych. Kształtuje on w istotny sposób wyobrażenie o świecie współczesnym – zwłaszcza mieszkańca jego rozwiniętej części – w coraz większym stopniu niż w epoce „galaktyki Gutenberga”²⁸. Znajomość tego języka staje się niezbędnym elementem wykształcenia decydującym o możliwości swobodnego funkcjonowania w przestrzeni zdefiniowanej przez J. Baudrillarda²⁹ jako „obszar wspólny rzeczywistości naturalnej i wirtualnej, kreowanej przez media”.

Edukacja medialna powinna być zatem jednym z istotnych elementów programów szkolnych – bądź jako osobny przedmiot, bądź jako składnik platformy edukacyjnej obejmującej edukację poprzez kulturę przenikającą programy szkolne. Przygotowanie do funkcjonowania w świecie mediów powinno pozostać domeną szkoły, tym

²⁸ por. M. McLuhan, *Galaktyka Gutenberga*, 1962.

²⁹ zob. J. Baudrillard, *Spisek sztuki*, przedmowa S. Lotringer, tłum. S. Królak, Warszawa 2006.

bardziej, że media stają się coraz bardziej atrakcyjnym źródłem wiedzy i kultury. Szkoła powinna wyposażyć w odpowiednie kompetencje niezbędne do świadomego działania we współczesnym świecie. Można je przytoczyć za profesorem Tapio Varisem:³⁰

- kompetencja techniczna: zdolność wykorzystania nowych mediów, takich jak Internet, by umieć docierać do informacji lub skutecznie przekazywać ją innym;
- kompetencja informacyjna: zdolność zbierania, organizowana i oceny informacji oraz formułowania właściwych wniosków na tej podstawie;
- kompetencja twórczości medialnej: umiejętność tworzenia i rozpowszechniania zawartości medialnej na rzecz jednostek i szerszej publiczności;
- kompetencja globalna: rozumienie współzależności między ludźmi i narodami oraz zdolność do interakcji i współpracy z ludźmi innych kultur;
- kompetencja i odpowiedzialność: zdolność rozumienia społecznych skutków działalności mediów z punktu widzenia bezpieczeństwa, prywatności, etc.

W 47. motywie dyrektywy Komisji Europejskiej o audiowizualnych usługach medialnych (DAUM)³¹ wskazuje się na kompetencje medialne, stwierdzając, że: „Osoby cechujące się umiejętnością korzystania z mediów potrafią dokonywać świadomych wyborów, zdają sobie sprawę z charakteru treści i usług, są w stanie korzystać z całego zakresu możliwości stwarzanych przez nowe technologie komunikacyjne. Umieją lepiej chronić siebie i swoją rodzinę przed materiałami szkodliwymi i obraźliwymi”. Na zasadność wprowadzenia edukacji medialnej zwracała już uwagę przyjęta na konferencji w Niemczech w 1982 roku „Deklaracja z Grünwald”³²,

³⁰ T. Varis, *New Literacies and e-Learning Competences*, 2005, tłum. K. Jakubowicz, materiały robocze opracowane na posiedzenie Polskiego Komitetu Programu Informacja dla Wszystkich IFAP działającego przy Polskim Komitecie ds. UNESCO.

³¹ Dyrektywy Komisji Europejskiej o audiowizualnych usługach medialnych <http://pl.vlex.com/vid/audiowizualnych-medialnych-192995947>

³² Grünwald Declaration on Media Education, Federal Republic of Germany, 22 January 1982.

a później „Agenda Paryska”³³ – dokument przygotowany na międzynarodowej konferencji w 2007 roku w Paryżu, zorganizowanej przez Francuski Komitet ds. UNESCO przy wsparciu Rady Europy. Zaleca się w tym dokumencie stworzenie wszechstronnego programu edukacji medialnej dla wszystkich poziomów nauczania, uwzględniając odpowiednie kształcenie nauczycieli i wykorzystanie ośrodków badawczych.

W perspektywie otwartego i ogólnie dostępnego Internetu ogromne możliwości edukacyjne stwarza kontakt z dobrami kultury dzięki wykorzystywaniu technologii cyfrowej. Palącą potrzebą staje się cyfryzacja dóbr kultury i ich obecność w sieci, co daje możliwość uczestnictwa w kulturze rzeszy wykształconych internautów – zarówno jako odbiorców, jak i jej niezależnych współtwórców, a nierzadko również autorów treści o charakterze artystycznym. Telewizja, schlebająca gustom masowego odbiorcy, coraz bardziej zaniedbuje swoją rolę edukacyjno-kulturalną, spychając na margines ofertę programową skierowaną do widza przygotowanego do odbioru niekonsumpcyjnych treści. Mimo że – zgodnie z ustawą z 1992 roku – udostępnianie dóbr kultury i sztuki, obok dostarczania informacji, stanowi jedno z najważniejszych zadań radiofonii i telewizji.

Rola mediów jest z pewnością tak szerokim zagadnieniem, że należałoby mu poświęcić osobne opracowanie. W rozważaniach o edukacji poprzez kulturę nie może jednak zabraknąć kwestii edukacji medialnej, jako że obie te dziedziny są ze sobą ściśle związane, wzajemnie się przenikając. Zadaniem nowoczesnie skonstruowanych systemów edukacyjnych jest uwzględnienie tego współdziałania, zwłaszcza jeśli mają one – w odpowiedzi na wyzwania współczesnej Europy i świata – mieć istotny udział w przygotowaniu obywatela do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym, zdolnego do dzielenia się swoją kreatywnością i innowacyjnością z innymi.

prof. dr hab. Sławomir Ratajski

Sekretarz Generalny Polskiego Komitetu ds. UNESCO

³³ zob. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, French Commission for UNESCO, UNESCO, Council of Europe, French Education Ministry, Paris, 21-22 June 2007.

ROZDZIAŁ I

Rola kultury w kształtowaniu społeczeństwa kreatywnego

Marian Golka

Od reprodukcji kultury do kreacji

Kultura jest formą samoodtworządzającą się. Samoodtworzanie może być jednak mniej lub bardziej wierne *versus* zmienne: może ono polegać na prostym reprodukowaniu wzorów, może też przejawiać się w nim więcej kreatywności. O jednym lub drugim decyduje wiele czynników. Artykuł jest próbą ich wyodrębnienia ze szczególnym uwzględnieniem tych, które przyczyniają się do innowacji kulturowych: szeroko rozumianej twórczości¹.

1. Nikt nie przychodzi na świat z kulturą

Na pozór wszystko wiadomo: jednostka ludzka żyjąc w danej zbiorowości przejmuje jej cechy kulturowe, które są jej na różne sposoby wpajane. A jednak ten mechanizm przejawia – szczególnie współcześnie – wiele zakłóceń, niespodzianek, zmian, a także porażek. Można powiedzieć, że obecnie odtwarzanie kultury poprzez procesy enkultuacji – czyli nabywanie kultury przez jednostki – przypomina tworzenie form z piasku na brzegu morza, kiedy to fale i przechodzący ludzie nieustannie im zagrażają, a ulepiony z piasku kształt zachowany jest tylko przez chwilę. A przecież proces ten jakoś funkcjonuje, tak jak

¹ M. Golka, *Socjologia kultury*, WN Scholar, Warszawa 2007; *Socjologia sztuki*, Difin, Warszawa 2008.

i funkcjonują społeczeństwa, których istnienie jest na enkulturacji jednostek oparte.

Trzeba mieć świadomość, że gdy mówimy o enkulturacji, próbujemy uchwycić niezwykle skomplikowane, nieokreślone przebiegi zjawisk i sytuacji, które są trudne do zrekonstruowania i jednoznacznego poznania. Tym bardziej, że proces ten zaczyna się w pierwszych momentach życia dziecka i praktycznie trwa do końca życia, choć oczywiście zazwyczaj ze zmniejszającą się intensywnością.

Nabywanie kultury przez jednostkę jest nazywane „wychowywaniem” (gdy przeważają w nim działania zamierzone) lub ogólnie – „socjalizacją” (gdy mamy na myśli wszelkie działania otoczenia sprawiające, iż człowiek z istoty biologicznej staje się istotą ludzką, przejawiającą zachowania społeczne determinowane w dużym stopniu kulturą zbiorowości, w której socjalizacja przebiegała). Z natury rzeczy dominuje w nim przekaz wzorów kulturowych, tak więc, aby podkreślić ich obecność w socjalizacji, warto ten proces nazywać właśnie mianem „enkulturacji” – terminu upowszechnionego przez Melville’a J. Herskovitsa. Wtedy jednoznacznie mamy na myśli fakt wrastania danej jednostki w kulturę danej zbiorowości albo – bardziej słusznie – fakt „wrastania” danej kultury w osobowość jednostki.

Proces enkulturacji jest niezwykle bogaty, w małym stopniu rozpoznany, w dużym zaś nieprzewidywalny. Można dostrzec w nim kilka zasadniczych cech:

- jest to swoista *przemoc symboliczna* (wg określenia Pierre’a Bourdieu);
- jednostka stawia mu opór;
- jest niemal wyłącznie przejawem życia społecznego gatunku ludzkiego;
- jest stopniowy i towarzyszy biologicznemu rozwojowi jednostki;
- jest mechanizmem selektywnym;
- jest procesem częściowo uświadomionym, a częściowo nieświadomym;
- współcześnie przebiega on bez wyraźnych algorytmów;
- dokonuje się w różnych środowiskach.

Tej ostatniej cesze należy poświęcić więcej uwagi.

Nabywanie kultury dokonywało się i dokonuje w pewnych środowiskach wychowawczych, których zestaw niewiele się zmienia

od czasu propozycji ich wyróżnienia sformułowanej przez Floriana Znanieckiego. I tak najważniejsze, a zarazem typowe środowiska to: (a) rodzina, (b) grupy rówieśnicze, (c) otoczenie sąsiedzkie, (d) typowe instytucje wychowawcze, (e) sama kultura (w tym kultura upowszechniania przez środki masowego przekazu oraz Internet).

Należy je nieco rozwinąć.

Rodzina jest uznawana za swoistych „oddźwiernych” do kultury i życia społecznego w większości społeczeństw. Wskutek więzi biologicznej rodziców i dzieci (choć nie zawsze – zważywszy na dzieci adoptowane), konieczności długiego procesu biologicznej opieki nad dzieckiem, istnieje „przyzwolenie społeczne” na daleko idące działania wychowawcze (z relatywnie narastającą współcześnie wobec niego rezerwą i zastrzeżeniami ze strony instytucji prawa). Tak czy inaczej, rodzina w sposób „monopolistyczny” kształtuje dziecko do 7, a nawet 10 roku życia. Obserwuje się zasadnicze zmiany rodziny, a w tym pojawienie się jej form, które dotąd były albo uznawane za przejaw patologii, albo skrywane (związki homoseksualne, rodziny rozbite, rodziny niepełne, konkubinaty, rodziny nomadyczne, etc.); często obserwuje się też kryzys rodziny (nawet tam, gdzie pozornie forma rodziny nie odbiega zasadniczo od normy, ale w ukryciu przejawia się w niej alkoholizm czy narkomania). Jaka by jednak nie była jej forma, rodzina na dobre i złe pełni funkcje wychowawczą – nawet wtedy, gdy przekazuje młodemu pokoleniu wzory uznawane przez innych za naganne czy wręcz patologiczne.

Grupy rówieśnicze są swoistym przejawem grup pierwotnych – prostych w budowie, mało zinstytucjonalizowanych, powstających i funkcjonujących spontanicznie. Wskutek tych ich cech, a tym samym poprzez kontrast z rodzicami silnie oddziałują one na swych uczestników, co często powoduje niepokój ze strony rodziców, a nawet dramatyczne poczucie odrzucenia. Grupy rówieśnicze zaspokajają pragnienie nowych doświadczeń, uczą różnych ról społecznych (m.in. przodowania i podporządkowania w grupie). Trzeba też wspomnieć, że grupy rówieśnicze, choć nie zawsze funkcjonują demokratycznie, to na swój sposób uczą współdziałania w różnorodności (członkowie danej grupy w młodym wieku często wywodzą się z rodzin o różnym statusie ekonomicznym i społecznym). Tak więc

zazwyczaj ich oddziaływanie na jednostkę jest nader pozytywne – szczególnie gdy łączyło się z zabawą. Tym bardziej, że zwykle w późniejszym wieku życia jednostki ich wpływ zmniejsza się, a jednostka niejako „wraca” do zasadniczych wskazań płynących od rodziny. Współcześnie obserwuje się jednak dość niebezpieczne „przedłużanie” ich oddziaływania, co wiąże się z narastającym i utrzymującym się dystansem międzypokoleniowym oraz swoistym rozczarowaniem porażkami oraz „zmęczeniem” rodziców wobec kontynuowania procesu wychowywania.

Otoczenie sąsiedzkie w przeszłości zawsze przejawiało bardzo silne oddziaływanie konformizujące, wymuszając konieczność stosowania wzorów kulturowych grupy. Działo się to poprzez silną kontrolę społeczną i poprzez dużą rolę opinii publicznej w środowisku zamieszkania. Jednakże największą rolę należy przypisać swoistemu sprzężeniu relacji: podmiot–przedmiot oddziaływania. Otóż w tradycyjnym otoczeniu sąsiedzkim każdy potencjalnie pełnił rolę czynną: napominał, krytykował, czuwał, etc. Jednocześnie każdy potencjalnie był poddawany krytyce, każdy mógł być upominany, kontrolowany. Na zasadzie przysłowia: „w swoim oku nie widzi się belki, gdy w cudzym dostrzega się żdźbło”, mechanizm kontroli działał z dużą perfekcją, a funkcjonujące w danej zbiorowości wzory były w ten sposób może nie tyle wpajane, ile egzekwowane. Oczywiście to, co było społecznym pożytkiem dla zbiorowości, mogło być – i bywało – dyskomfortem, a nieraz i przekleństwem dla pojedynczych jej członków. Obecnie, szczególnie w większych miastach cywilizacji współczesnej, ale też we wszelkich obszarach zurbanizowanych, rola otoczenia sąsiedzkiego zmniejsza się wskutek rozpadu wspólnot sąsiedzkich i anonimowości życia. Żałować jednak należy, że nie obserwujemy współcześnie ich „przedłużonego” działania w przestrzeniach publicznych: na ulicach miast, w środkach komunikacji publicznej, na boiskach. Mogłoby to zapobiec brutalizacji zachowań i obyczajów.

Typowe instytucje wychowawcze: szkoły, internaty, więzienia, zakłady poprawcze, kluby, etc. mają stosunkowo niedawny rodowód (są produktem nowoczesności). Miały służyć wychowaniu i kształceniu zgodnie z kanonami nowoczesnych społeczeństw narodowych; miały też korygować niedomagania wychowawcze, tak jak je pojmowano,

innych środowisk socjalizacyjnych. Cechą typowych instytucji wychowawczych jest relatywne odosobnienie od innych grup i środowisk. Trzeba jednak zauważyć, iż owo odosobnienie jest coraz mniejsze (nawet więzienia nie są już tak ściśle oddzielone od życia na wolności, jak było to jeszcze do niedawna), a wzajemne łączenie się różnych oddziaływań wychowawczych jest coraz większe. Dyskusyjna jest rola wychowawcza typowych instytucji powołanych w tym celu, ba, są opinie, że ich wpływ jest bardziej destrukcyjny niżeli konstruktywny. Na przykład szkoła współczesna jest krytykowana za niedostatki działań wychowawczych, choć ciągle uznawana jest jej rola edukacyjna. Zawód czy rozczarowanie, jaki sprawiają typowe instytucje wychowawcze wynika w dużym stopniu z tego, że w dobie ponowoczesności, nie bardzo wiadomo, w czym imieniu one działają czy działać powinny. Wszak maleje w tym względzie rola państwa, które dotąd było ich zleceńodawcą, protektorem oraz źródłem finansów i praw, w oparciu o które działały.

I wreszcie sama kultura jako czynnik tzw. pośredniego oddziaływania. Właściwie większość zobiektywizowanych wytworów kultury może przyczyniać się do nabywania kultury przez ich odbiorców. Potencjalnie służą temu: literatura, przysłowia, sztuki plastyczne, filmy, piosenki, religia. Do tego dochodzi środowisko przestrzenno-kulturowe: architektura, pomniki, ład lub bezład wizualny, etc. Wszystko to – jeżeli tylko funkcjonuje w obiegu społecznym, jeżeli ma swych odbiorców – może kształtować wzory ich zachowań, system wartości, kryteria oceny ludzi i świata. Oczywiście, nie wszystkie wytwory kultury zawierają tego rodzaju przekazy; są jednak takie, których jedyną rolą jest funkcja hedonistyczna – uprzyjemnianie życia. Skądinąd i one w pewien sposób oddziałują – choćby poprzez zaniechanie oddziaływania.

Taką właśnie funkcję pełni dziś przede wszystkim kultura masowa – głównie telewizja. Nie dość, że jej odbiorcy zamiast tego, co pożyteczne, wybierają zazwyczaj to, co jest przyjemne, to ponadto niesie ona ze sobą inne niebezpieczeństwa. Kultura masowa, jeżeli już proponuje jakieś wzory zachowań, to są to zazwyczaj wzory przeniesione z innych kręgów kulturowych, odległe w przestrzeni, a nieraz i w czasie, i tym samym rzadko adekwatne do potrzeb odbiorców. A bywa, że

wzory te są swoiście spreparowane, tworząc osławione baudrillardowskie *symulakrum*. Jeszcze bardziej niebezpieczne jest to, że wymyka się ona spod kontroli innych środowisk wychowawczych (np. rodziny – szczególnie wtedy, gdy w domu jest kilka odbiorników telewizyjnych). Mamy więc w efekcie do czynienia z nową, prawdopodobnie nigdzie dotąd nie występującą sytuacją. Jest to zamiana odwiecznej asymetrii: wychowawca – wychowanek. Dotąd było tak, iż „wychowawca” miał pewną przewagę – raz większą, innym razem mniejszą – nad „wychowankiem”, a co za tym idzie, miał pewne możliwości oddziaływania na niego. W kulturze masowej doszło do swoistego paradoksu: „wychowanek sam się wychowuje”! Jego zainteresowania i potrzeby, a raczej jego wyobrażenia o tym, czego potrzebuje, są głównym kryterium dla nadawców i właścicieli mediów. Opierając się na wskaźnikach tzw. oglądalności czy poczytności, dostarczają oni taką ofertę programową, która zadowala domniemane gusta i zaspokaja domniemane potrzeby. Skądinąd zazwyczaj najbardziej trywialne. Zaś odbiorcom, w nadmiarze bodźców trudno wybrać to, co własne; to, co pożyteczne; to, co dobrze może wpływać na ich rozwój. Oczywiście sprawa jest bardziej złożona, bowiem Internet zmienia to oddziaływanie kultury masowej, choć kierunki tych zmian nie są jeszcze rozpoznane.

Wszystkie te czynniki ogółem składają się na środowisko społeczno-kulturowe jednostki, w którym ona żyje i przez które jest kształtowana. Jest to coś w rodzaju formy, której kształt nie jest łatwy do jednoznacznego rozpoznania. Także i odlewy wychodzące z tych form nie są jednoznaczne, całkowicie przewidywalne i w pełni gotowe. Charakter środowisk społeczno-kulturowych jest oczywiście różny, i różne też są skutki ich oddziaływań wychowawczych. Można jednak w tym miejscu pokusić się o stwierdzenie, że człowieka można o tyle zmienić, o ile ma się wpływ na owo środowisko, w którym dorasta i żyje.

Należy podkreślić, że w większości przypadków, procesy te polegały na reprodukowaniu kultury, a stopień obecnych w nich zmian był niewielki, choć oczywiście były i bywają tu różne sytuacje oraz typy.

2. Typy enkulturacji

Jest wiele kryteriów wyodrębniania typów enkulturacji, a w tym m.in.: (a) stopień przymusu, (b) treść przekazywanych wzorów i wartości, (c) trwałość nabywanych wzorów, (d) stopień funkcjonalności nabywanych wzorów.

Trzeba im poświęcić nieco uwagi.

Różny może być stopień przymusu stosowanego wobec wychowanka: od procesów oddziaływania wręcz totalitarnego, poprzez autorytarny i wiążący się z daleko idącym reżimem oraz przymusem aż do wychowania swobodnego, poprzez dobrowolne naśladownictwo czy wręcz tzw. wychowanie bezstresowe, gdzie wychowanek nie jest poddawany żadnym naciskom ze strony wychowawców. Oczywiście pula pośrednich możliwości jest znacznie większa.

W poszczególnych rodzinach, grupach terytorialnych i etnicznych, narodach i cywilizacjach przekazywane wzory zachowań, a przede wszystkim wartości, z których owe wzory wynikają i do których dalszego trwania owe zachowania mają prowadzić, nader się różnią. Dostrzegali to od dawna antropolodzy i socjolodzy, jednak dopiero od wydania głośnej książki Ruth Benedict pt. *Wzory kultury*, stało się to faktem bardziej dobitnie uświadamianym. W życiu społeczno-kulturowym niemal każdej zbiorowości rzeczywiście można dostrzec pewne dominujące wartości albo – częściej – ich dominujące zestawy. Spośród długiej listy potencjalnych wartości takich jak: wiara religijna, wspólnota, tradycja, praca, rodzina, pieniądze, przemoc, odwaga, honor, miłość, piękno, wolność, przyroda, i wiele innych, w poszczególnych zbiorowościach pewne są w procesie przekazywania kultury bardziej akcentowane (czyli w różny sposób nagradzane), inne są pomijane lub wręcz deprecjonowane. Oczywiście nie jest tak, że proces przekazu kulturowego nie zmienia się pod tym względem, jednak pewne dominanty aksjologiczne są dość trwałe.

Kolejnym kryterium jest stopień utrwalania nabywanych wzorów przez wychowanka. Skutki nabywania kultury mogą być bardzo trwałe, a nabyte wzory mogą towarzyszyć jednostce przez całe życie, ale mogą też być przyjmowane jedynie na czas młodości czy trwania podległości wychowanka wobec wychowawcy, i wreszcie, mogą być

też przyjmowane jedynie powierzchownie czy całkowicie pozornie bez jakiegokolwiek integracji z osobowością wychowanka, a nawet z ich demonstracyjnym odrzuceniem. Dobrym sposobem zbadania tych typów byłoby porównanie tego, co wychowanek, gdy sam stanie się w późniejszym wieku wychowawcą (rodzicem, nauczycielem), przekazuje z zasobów, które otrzymał w dzieciństwie i młodości, albo przynajmniej z tych, które mu wcześniej proponowano. Byłby to przekonujący test na międzypokoleniową trwałość wzorów kulturowych, lub – przeciwnie – jej zrywanie czy selektywność.

Ostatnim kryterium jest stopień ich funkcjonalności. Proces nabywania (i tym samym przekazu) kultury przez jednostkę pełni kilka zasadniczych funkcji: (a) sprawia on, że jednostka wrasta w kulturę danego społeczeństwa, (b) dostarcza on jednostce języka, wzorów zachowań, umiejętności, hierarchii wartości, celów życiowych, etc., (c) dostarcza jednostce jej kompetencji kulturowej, (d) jest warunkiem przystosowania się jednostki do życia w danym społeczeństwie, (e) jest mechanizmem przekazywania kultury w czasie, (f) współtworzy osobowość człowieka, (g) jest czynnikiem utrwalania kultury oraz (częściowo) jej zmiany i adaptacji.

Nie jest tak, iż poszczególne wskazania, normy, zasady, poglądy, a przede wszystkim wzory zachowań zawsze są korzystne dla funkcjonowania jednostki czy zbiorowości. Proces ich przekazu jest zazwyczaj dość „ślepy”, a przynajmniej bezwiedny. Wiele wzorów przekazuje się młodszemu pokoleniu przy automatycznym założeniu, że są one jedyne, a przynajmniej najlepsze z możliwych, że ich nabywanie odbywa się z pożytkiem dla jednostki czy – przede wszystkim – z pożytkiem dla zbiorowości. Rzadko uwzględnia się poczucie ambiwalencji proponowanych wzorów, rzadko – przynajmniej dawniej – dyskutowało się nad nimi z wychowankiem. Tymczasem poszczególne wzory zachowań mogą raz dobrze, innym razem neutralnie, a jeszcze innym dysfunkcjonalnie służyć życiu indywidualnemu i zbiorowemu.

Pośród wspomnianych wcześniej funkcji enkulturacji wymieniony był mechanizm przekazywania kultury w czasie (kultura „*jest duszą społeczeństwa przechodzącą z jednego pokolenia na drugie*” – jak wyraził się Gilbert K. Chesterton). Kultura tkwi przede wszystkim

w ludziach i to ludzie, z pokolenia na pokolenie, przekazują ją sobie, a przekazując przy okazji utrwalają.

Jednakowoż przekazywanie kultury nigdy nie jest całkowicie wierne i niezmiennie (nawet w społecznościach nastawionych na przeszłość i tradycję – czyli postfiguratywnych, według terminologii Margaret Mead – o czym dalej). Różne są przejawy oraz przyczyny jej zmiany i adaptacji: zmiany potrzeb, zmiany warunków życia, zmiany pokoleń i wiele innych – o czym dalej będziemy mówić znacznie dokładniej. Teraz należy tylko zauważyć, że skądinąd, tak czy inaczej zmieniona kultura musi też być przez kogoś przejęta. Inaczej po prostu zanika i przepada.

Jak dotąd najbardziej przekonujący, choć skłaniający też do dyskusji, zestaw typów nabywania kultury zaproponowała Margaret Mead. Pominąwszy fakt, iż są to swoiste typy idealne, trzeba nadmienić, że zawierają one w sobie jednocześnie kilka wcześniej wspomnianych kryteriów – a przede wszystkim sposób przekazu, jak też trwałość wzorów kulturowych oraz stopień ich funkcjonalności. Ważne jest też to, iż autorka wyodrębniła je z uwzględnieniem wielu różnych społeczeństw i wielu epok. Jej znajomość kultur tych społeczeństw, a jednocześnie umiejętność abstrahowania od licznych szczegółów i mniej ważnych różnic umożliwiła interesującą i – jak się rzekło – przekonującą charakterystykę owych typów idealnych. Nadto ciągle inspirującą do rozważań.

Jak wiadomo, autorka wyodrębniła następujące typy procesu nabywania kultury: (a) typ postfiguratywny, (b) typ kofiguratywny, (c) typ prefiguratywny.

Poświęćmy im więcej uwagi.

Typ postfiguratywny dotyczy takich zbiorowości i ich kultur, gdzie w przekazie wzorów kulturowych dominują ludzie najstarsi. Oni są swoistymi przewodnikami, a przy okazji łącznikami pomiędzy dawnymi czasami a aktualnymi, oczywiście też pomiędzy pokoleniami. Stąd w tym typie wszystkie pokolenia żyją obok siebie w jednej wspólnocie. W tym typie bardzo widoczne jest nastawienie na przeszłość, na utrwalanie tradycji. Ma to przede wszystkim służyć podtrzymywaniu niezmięnionej tożsamości i odrębności grupy. Zbiorowości funkcjonujące w tym typie przekazu cechują się brakiem dystansu do innych,

brakiem tolerancji. „Normalne” jest to, co własne, a poczucie tożsamości grupowej jest podtrzymywane przez nieustanną groźbę wykluczenia w przypadku braku poszanowania wszystkich wzorów kultury własnej grupy. Zapewniało to trwałość grupy, poczucie jej niezmienności, czemu skądinąd pomagało wypieranie z pamięci wszystkiego, co mogło przeszkadzać owemu poczuciu tożsamości. W tym typie wszystkie formy zachowań i sytuacje są przewidziane oraz uregulowane kulturowo. Tak więc i proces przekazywania oraz nabywania kultury dokonuje się bezwarunkowo, kompleksowo, bez żadnych wyjątków, luk i zmian. Przekaz kultury jest w zasadzie niekwestionowany i bezdyskusyjny, a jednostki przejmują na swoje wyposażenie pełen arsenał wiedzy, umiejętności i wzorów zachowań niezbędnych do życia w danych warunkach. Nie trzeba dodawać, że w zmienionych warunkach i w innych sytuacjach owo wyposażenie kulturowe zawodzi. A że liczne zbiorowości cechujące się tym typem przekazu kulturowego (w przeszłości pewnie wszystkie) spotykały się w dobie nowoczesności z różnymi wyzwaniami i okolicznościami, do których nie były kulturowo przygotowane, to musiały doświadczać z tego powodu wielu dramatycznych problemów albo poddać się akulturacji, czy wręcz fizycznemu unicestwieniu.

Typ kofiguracywny powstawał w wyniku migracji, silnych procesów dyfuzyjnych, kataklizmów, nowych technologii, etc., czyli w wyniku takich sytuacji, w których dawne doświadczenia i wypracowane w nich wzory zachowań przestały się sprawdzać albo okazały się wręcz zgubne. Takiego losu doznało prawdopodobnie wiele dawnych zbiorowości. Jedne z nich nie zmieniały swego typu przekazu kulturowego, inne próbowały się ratować, szukając nowych rozwiązań właśnie poprzez zmianę charakteru owego przekazu. Najważniejsze cechy tych zmian to fakt, iż w tworzeniu i przekazie wzorów zachowań zaczynają odgrywać rolę rówieśnicy. Członkowie wszystkich pokoleń są tu aktywni, choć dominują ludzie w średnim wieku. Pojawiają się wyraźne różnice międzypokoleniowe, a nawet konflikty, w których zdaje się zwyciężać racja tych ostatnich. W typie kofiguracywnym pojawia się wyraźne nastawienie na teraźniejszość ze znacznie mniejszą rolą przeszłości. To, co funkcjonowało dawniej nie jest oczywiście całkowicie zaprzepaszczone, jednak nie ma już takiego znaczenia,

a wyraźna ciągłość kulturowego dziedzictwa została nieco naruszona. Dawność wzorów kulturowych nie jest też już sposobem ich obrony i powodem do chwały, a przede wszystkim nie jest ich legitymizacją. Wiele sytuacji i zachowań nie jest przewidzianych kulturowo, dlatego na bieżąco wypracowuje się sposoby radzenia sobie z nimi i kształtuje się odpowiadające im wzory zachowań, które są relatywnie łatwo przyjmowane. Oczywiście towarzyszy temu świadomość pewnej ich tymczasowości. Powstają typowe instytucje wychowawcze – np. szkoły, internaty, kluby. Tworzą się także instytucje kultury. W cywilizacji zachodnioeuropejskiej były to procesy nazywane ogólnie nowoczesnością. I co najważniejsze: ten typ przekazu jest znacznie bardziej kreatywny niż poprzedni.

Typ prefiguratywny powstaje w wyniku szybkiego tempa zmian, tak szybkiego, że starsze pokolenia mają trudności z zaadaptowaniem się do nich. Powstaje on także w wyniku „wymieszania kultur”, o co nietrudno przy często spotykanej współcześnie wielokulturowości. Generalnie chodzi o takie stany rzeczy, w których niemal każda sytuacja jest nietypowa. Czy będzie to dotyczyło nowych technologii, nowych środków komunikowania, nowych form transportu, nowych rozwiązań politycznych, ich cechą jest brak analogii nie tylko z przeszłością, ale i z teraźniejszością. Nie wiadomo, co robić, jak się zachować, jak reagować. Stąd konieczność szukania całkowicie nowych rozwiązań oraz improwizowania, a tym samym wyraźne nastawienie na przyszłość, która jest nieznana. Do wejścia w przyszłość, także do jej poznania, brak przewodników. Tę rolę zaczęło pełnić najmłodsze pokolenie, które po części zostało do niej predestynowane przez dorosłych, a po części samo ją sobie zaczęło uzurpować w sytuacji detronizacji dorosłych, gdy kulturowa „władza leżała na ulicy”. Łatwo zauważyć, że rodzice bardzo często stają się swoistymi sługami swych dzieci, ich admiratorami i jednoznacznie utwierdzają je w roli generacji dominującej. Tak więc niemal we wszystkich przejawach współczesnego życia obserwuje się wyraźne oddziaływanie, a nawet panowanie nastolatków, które – jak napisała autorka – jako „nieznane nam dzieci prowadzą do nieznanego świata”. Jest to typowy rys późnej nowoczesności czy ponowoczesności, i ma on oczywiście także inne uwarunkowania, niżeli te, które opisała Margaret Mead. Tak czy inaczej, niezależnie od

silnego rozłamu międzypokoleniowego, zauważalny jest ten nowy kierunek nabywania kultury – od młodych generacji ku starszym.

Trzeba wyraźnie podkreślić, że mimo zauważalnego następstwa w czasie, wszystkie typy przekazu kulturowego jako typy idealne, są możliwe do zaobserwowania współcześnie. Nawet w społeczeństwach o bardzo zaawansowanym procesie odchodzenia od nowoczesności obserwujemy w poszczególnych rodzinach, w grupach etnicznych i terytorialnych, występowanie obok siebie, w różnym nasileniu wszystkich tych typów. Ba, zdarzają się wyraźne programy, także polityczne, powrotu do przeszłości i tradycji, a partiom konserwatywnym udaje się tu i ówdzie zdobyć popularność. Tak więc współczesność polega na uzasadnionym skądinąd wymieszaniu w różnych proporcjach w przekazie kulturowym nastawienia na przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. I wymieszaniu różnych postaw i mechanizmów pomagających *versus* zaprzeczających innowacyjności.

3. Odsłony twórczości

Słusznie sądzi się nieraz, że spośród licznych zagadek, najważniejszą i najtrudniejszą jest tajemnica tworzenia. Nie wiemy, jak powstał kosmos, rośliny i człowiek; nie wiemy, jak powstaje poemat, symfonia czy obraz. Wszystko to, czego nie było, co jest nowe, nieznane i niepowtarzalne, zazwyczaj rodzi się bez recept, znajomości procedur i schematów. Nawet *ex post* trudno zbadać proces tworzenia; również samym twórcom nie łatwo to uczynić. Proces twórczy jest złożony, zróżnicowany, a jego dynamika nieokreślona. Ponadto jest on silnie związany z indywidualną strukturą osobowości. Wszystko to razem sprawia, że nader trudno dokonywać w tej materii przekonujących uogólnień. Naturalnie, uwagi te dotyczą tego, co rzeczywiście nowe i niepowtarzalne, a nie tego, co tylko udaje twórczość, będąc w istocie rutynowym i wiernym powtórzeniem czegoś, co istniało wcześniej.

Ale przecież cokolwiek da się powiedzieć i o tajemnicy tworzenia.

Zacząć należy od przypomnienia, że w początkach europejskiej kultury – w starożytnej Grecji – nie było pojęcia ani twórcy, ani twórczości, m.in. z tego powodu (co podkreślał Władysław Tatarkiewicz), że pojęcia te nie były wówczas potrzebne. Skoro sztukę pojmowano jako

„wykonywanie rzeczy wedle reguł”, to nie mogło być tam mowy o swobodzie działania, o tworzeniu. Nawet dla Arystotelesa, który uważał, że „przez sztukę powstaje to wszystko, czego forma jest w duszy” (*Metafizyka* 1032 b1), jasne musiało być, że artysta nie tyle „tworzy”, ile właśnie „wykonuje” to, co jest w nim samym, co mieści się w jego wyobraźni. Sofiści zaś uznawali, że bardziej niż sztuka sprawcą największych i najwspanialszych rzeczy jest natura bądź przypadek. Słowo „wykonywanie” (gr. *poiein*) oznaczało więc po prostu „robienie”. Dodać jednak trzeba, że przecież w poezji dostrzegano wówczas coś, co dziś skłonni jesteśmy wiązać z twórczością, a mianowicie – wolność. Inna rzecz, że Grecy nie uważali wtedy poezji za sztukę. Stosunkowo późno, bo dopiero w III wieku n.e., Plotyn dostrzegł twórczą rolę artysty, pisząc: „Jeśli mowa o malowanym portrecie, to nie wzór zrobił ten portret, lecz zrobił go malarz”².

Starożytnej łacinie zawdzięczamy samo słowo „tworzenie” (*creatio*, obok słowa *facere*), choć w zasadzie oznaczało ono – podobnie jak w Grecji – robienie, wykonywanie czegoś, zaś *creator* to także ojciec czy założyciel (np. miasta).

Jak zauważył Władysław Tatarkiewicz, zasadnicza zmiana nastąpiła pod wpływem chrześcijaństwa, kiedy to w VI wieku Kasjodor użył wyrazu *creatio* na oznaczenie czynności Boga stwarzającego coś z niczego (*creatio ex nihilo*), z wyraźnym podkreśleniem tego, iż słowo to ma inne znaczenie niż *facere* (robienie). Tworzenie oznaczało jednak tylko czynność Boga, i nikogo więcej. Także wyraz *creator* był wówczas synonimem Boga tworzącego *ex nihilo*. I tak pojmowano twórczość przez całe średniowiecze. Jeszcze w XIII wieku Duns Szkot pisał, że „tworzenie w ścisłym rozumieniu jest wytwarzaniem z niczego, to znaczy nie z czegoś, co by było częścią wytworu ani podłożem wprowadzonej doń formy”³.

Od czasów Odrodzenia, kiedy to narastało poczucie niezależności, indywidualizmu, kiedy wskutek większej ruchliwości społecznej rodziło się też pragnienie odmienności i inności stylów życia, nastąpiło również przekonanie, że sztuka to właśnie tworzenie. Jednak dopiero

² W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, Warszawa 1962, t. 1, s. 382.

³ Tamże, s. 321.

w XVII stuleciu spotykamy pierwsze wyraźne określenie artysty jako twórcy (m.in. w tekstach Kazimierza Macieja Sarbiewskiego, Baltazara Graciana oraz Felibiena). W samej teorii sztuki pojęcie tworzenia pojawiło się dopiero w XVIII wieku (np. u Addisona), kiedy też zaczęto utożsamiać je z wyobraźnią. Także pod koniec tego stulecia coraz wyraźniej podkreślano, że „zasady krępują wszelką moc myśli i czynów” – jak to stwierdził Johann Wolfgang Goethe w 1772 roku. Jednak w pełni zaczęto traktować sztukę i twórczość jako synonimy dopiero w wieku XIX – podobnie zresztą jak synonimicznie zaczęto traktować wtedy pojęcia artysty i twórcy (*creatora*). Wielki wpływ wywarł na to romantyzm, gdyż właśnie przede wszystkim „poczawszy od romantyzmu naśladujemy niezwykłość, zamiast jak dawniej naśladować mistrzostwo” – że przywołam słowa Paula Valéry⁴. Wtedy też skojarzono twórczość i talent – zauważył Arnold Hauser⁵.

Od końca XIX wieku pojęcie twórczości poczęto coraz częściej rozciągać także na niektóre efekty działań technicznych, naukowych czy społecznych.

W XX stuleciu – głównie w obrębie awangardy – uznano też, że działanie twórcze jest przede wszystkim manifestacją wolności, spontaniczności, potwierdzeniem własnej roli artysty i jego praw do wyrażania wszelkich osobistych poszukiwań, a głównie prawa do szukania wszystkiego, co jest jeszcze nieznanne.

Można zatem stwierdzić, że podkreślenie wagi procesów twórczych i zainteresowanie nimi jest owocem nowoczesności, rosło ono równolegle do wzrastającej roli twórczości w nowoczesnych społeczeństwach.

Tym, co w każdym wypadku cechuje twórczość, jest nowość działania czy dzieła. Władysław Stróżewski zwraca uwagę na trzy aspekty nowości. Po pierwsze, jest to swoiste „przezwyćieżanie” nicości, realizacja czegoś, czego przedtem nie było. Po drugie, jest to przeciwstawienie się dawnemu czy zaprzeczenie dawności. Po trzecie, nowością jest to, co rozgrywa się w teraźniejszości, będąc jej właściwością.

Zazwyczaj uważa się, że nowość, oryginalność i indywidualność odległe są od powtarzalności, naśladownictw czy replik. Tymczasem

⁴ P. Valéry, *Estetyka słowa*, Warszawa 1971, s. 253.

⁵ A. Hauser, *Społeczna historia sztuki i literatury*, Warszawa 1974, t. 2, s. 246.

niektórzy historycy sztuki (np. Ernst H. Gombrich czy George Kubler) dostrzegają w dziejach sztuki przede wszystkim obecność naśladownictw i powtórzeń.

George Kubler zwrócił uwagę na to, że choć repliki wypełniają historię, są powszechniejsze i zapewniają trwałość i spójność dziejom, to przecież w częstych i długotrwałych powieleniach zaczynają się niekiedy zarysowywać jakieś przesunięcia, drobne i niezamierzone różnice – co bywa też swoistym procesem twórczym. Rzeczywiście, pewnie każdy wykonawca stosował się do obowiązujących zasad i wzorów po swojemu. Tak więc „wszystkie rzeczy, działania, symbole – czyli całość doświadczenia ludzkiego – składają się z replik. Poddane są one raczej ciągłym, nieznacznym zmianom, w dużo mniejszym zaś stopniu wpływają na nie nagłe skoki wynalazczości” – pisał Kubler⁶.

Dzieje kultury to w dużej mierze dziedziczenie, naśladownictwo, powtarzalność wzorów. I nie dotyczy to tylko sztuki greckiej czy rzymskiej, także bizantyńskiej i nowożytnej.

Trzeba też zauważyć, że owe nieliczne naprawdę nowatorskie wzory powstają właśnie po to, aby je naśladować, zmieniać, rozwijać. I to jest może największym sukcesem każdej rzeczywiście twórczej propozycji. Tylko te dzieła, które spotkało powodzenie, są naśladowane w ten czy inny sposób. Twórczość, za którą nie podążają inni twórcy, jest tak samo niewiele warta, jak ta, którą nie interesują się odbiorcy. I jeszcze jedno – twórczość, która nie ma następców, usycha.

Warto jeszcze dodać, że nie znamy dokładnych proporcji między tym, co wytworzone, a tym, co naśladowane, gdyż tak naprawdę nie potrafimy dokładnie określić ich zakresów i klarownie wskazać ich przejawów.

Często używa się też określenia „innowacje”, choć niewyraźne są różnice między tym pojęciem a pojęciem twórczości. Przyjmijmy, że innowacje są to celowo wprowadzone nowe propozycje i rozwiązania ze świadomością, że mają one znaczenie w tzw. rozwoju społecznym – czyli z przekonaniem, że ulepszą życie i lepiej zaspokajają potrzeby. (Łatwo dostrzec w tym pojęciu pragnienie modernizacji). Wtedy innowacją jest zastosowanie czegoś, co jest owocem tworzenia, często

⁶ G. Kubler, *Kształt czasu. Uwagi o historii rzeczy*, Warszawa 1970, s. 110.

jednak bez posmaku poczucia wolności i wyobraźni towarzyszących procesowi tworzenia. Innowacja jednak może też polegać na użyciu czegoś, co jest już znane, stosowane gdzie indziej – a więc nie zawsze musi być ona twórcza w dosłownym znaczeniu.

Wszystkie te ustalenia przyczyniają się zapewne do jaśniejszego rozumienia procesu twórczości i tworzenia. Nadal jednak towarzyszy im wiele zagadek, a przynajmniej niejasności, które za Władysławem Stróżowskim można ująć w dialektycznych opozycjach, mówiąc, że proces twórczy rozgrywa się pomiędzy biegunami przypadku i konieczności, konsekwencji i nieprzewidywalności, poddania i dominacji, spontaniczności i kontroli, bezpośredniości i pośredniości, swobody i rygoru, improwizacji i kalkulacji, akceptacji i odrzucenia, nowatorstwa i perfekcjonizmu, stwarzania i odkrywania. Dodajmy też od siebie, że opozycji tych jest więcej, że tworzenie rozgrywa się także między chaosem a porządkiem, nieokreślonością a określonością, między indywidualnością i zbiorowością, nieskończonością a skończonością, typowością a niepowtarzalnością, między uczuciowością a zmysłowością, percepcją a ekspresją. Każda z tych dialektycznych opozycji zawiera część tajemnicy tworzenia.

Trzeba zwrócić uwagę na różne skutki nowości. Chociaż wszystko to, co twórcze jest nowe, to przecież nie wszystko co nowe musi być twórcze. Przede wszystkim należy uznać, że o twórczości powinna świadczyć nie sama obecność nowości, lecz jej doniosłe skutki – słowem, musi być ona wartością posiadającą znaczenie społeczne, a tylko wtedy jest za taką uznana, jeśli jest propozycją rozwiązującą jakieś zadania czy zaspokajającą jakieś potrzeby. Inna rzecz, że te zadania i potrzeby zmieniają się, nadto wiele z nich ma tendencję do uaktywniania się dopiero po prezentacji określonej propozycji twórczej.

Owoce tworzenia są nierówne, także sama aktywność twórcza ma różną postać, rangę i natężenie, wreszcie różne powodzenie spotyka twórcze efekty. Ich parametry nader trudno określić. Zdaje się jednak, że rację miał Stanisław Ossowski, gdy pisał, że potwierdzeniem wartości procesu twórczego jest jego wpływ na życie ludzi i na dalszą ich twórczość – szczególnie gdy wytrzymają one „próbę wieku”. Tak więc sama nowość i oryginalność nie wystarczają do uznania „ważności kulturowej” określonych efektów twórczości. Nie wystarcza sam nowy

stosunek do przeszłości, ważny jest też wpływ na przyszłe dzieła. Chodzi zatem o nowość „dobrą, celową, prawdziwą, piękną, przystosowaną, możliwą do przyjęcia, etc. [...] nowość musi być zasymilowana kulturowo lub musi się nadawać do asymilacji” – zauważył Józef Pieter⁷. Słowem, testem twórczości jest jej „zetknięcie się z życiem”.

Na koniec tych rozważań przyjąć można za Florianem Znanieckim ogólne rozumienie twórczości jako „wytwarzania faktów, jakich nigdy przedtem świadome podmioty ludzkie nie rozpoznawały i nie doświadczały”⁸. Warto podkreślić, że w tej definicji nie akcentuje się istnienia jakiejś ontycznie przejawiającej się nowości, a jedynie jej postrzeganie jako czegoś nowego. W procesie twórczym następuje swoiste nowe uprzedmiotowienie minionych przeżyć i doświadczeń. Uznajemy tedy, że nic nie powstaje z niczego – przynajmniej w świecie ludzkiej kultury. Twórczość jest więc zawsze przetwarzaniem doznań płynących z własnej egzystencji człowieka, dostrzeżonych aspektów świata i makroświata, istniejących już wytworów kultury.

Tworzenie jest propozycją, której algorytmy są nieznane, podobnie jak nieznane są jej skutki. Jest to działanie dotyczące tego, co ma być, lecz bez pewności, czy będzie. Działanie po omacku i „na próbę”.

Nie znamy do końca mechanizmów i tajemnic procesu twórczego. Nie wiemy, czy ów proces jest odgałęzieniem jakiejś „ogólnej kreatywności świata”; przyjmujemy raczej, że to jedynie ludzka osobliwość. Trzeba uznać, że nowe propozycje rodzą się ze świadomą intencją poszukiwania i powołania ich do życia, przez naśladowanie i wynikające z niego mutacje i przeobrażenia form, przez sprzeciw wobec tradycji, wreszcie – przez przypadek.

Tworzenie jest – to najogólniejsze jego określenie – poszukiwaniem formy, która nie była dotąd doświadczana lub treści, która nie była dotąd znana, lub jednego i drugiego zarazem.

Proces tworzenia łączy zjawiska przebiegające w psychice jednostek oraz zjawiska społeczne, w tym społeczne uwarunkowania. Do tych ostatnich należą bez wątpienia: charakter struktury społecznej, charakter potrzeb, kształt systemu społeczno-kulturowego, układ wartości

⁷ J. Pieter, *Krytyka dzieł twórczych*, Katowice 1948, s. 171.

⁸ F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, Warszawa 1971, s. 347.

w kulturze, poziom gospodarczy, typ władzy, etc. Oczywiście, uwarunkowania psychiczne (czy psychofizjologiczne) i społeczne funkcjonują w trudnych do określenia relacjach, jako że i granice między nimi są trudne do wydzielenia.

I jeszcze jedno zastrzeżenie: można pokusić się o przywołanie hipotez dotyczących wpływu uwarunkowań historycznych, społecznych i kulturowych na ogólną atmosferę wokół twórczości. Natomiast niemal całkowitym fiaskiem kończą się próby dostrzeżenia związków między tymi uwarunkowaniami a charakterem twórczości i jej skutkami, a przynajmniej związki te ukazuje się zazwyczaj w sposób nader powierzchowny i nieprzekonujący. Gdyby było inaczej, gdyby udowodniono, że są to oparte na jakimś algorytmie działania przewidywalne, nie można by przypisać tej sferze cech twórczości.

Słowem, twórczość i tworzenie jest splotem różnych zjawisk, swoistym mikrokosmosem, który zawdzięcza swą postać wielu różnym czynnikom, nie przestając być częściowo niezależnym od nich, indywidualnym i tajemniczym przejawem życia ludzkiego.

4. Społeczno-kulturowe uwarunkowania twórczości

Prawdopodobnie nie było w dziejach takich społeczeństw, w których wcale nie istniały przejawy twórczości (obojętnie: poznawczej, technicznej czy artystycznej), choć jej skala, ranga i efekty były oczywiście nader zróżnicowane. Nawet w społecznościach mało rozwiniętych (jak by nie pojmować tego typu społeczeństw) antropologowie obserwowali różnorodne przejawy twórczości.

Trudno dokonać interesującej typologii materiału historycznego, oprócz narzucającego się podziału na społeczeństwa tradycyjne (o gospodarce naturalnej) i nowoczesne (industrialne). Różni autorzy (począwszy od Claude'a H. Saint-Simona, Herberta Spencera, Alexisa de Tocqueville'a, poprzez Karla Mannheima, Georges'a Balandiera, Claude'a Lévi-Straussa, Talcotta Parsons'a, aż do Gabriela Almonda, Jamesa Colemana, Johna K. Galbraitha i in.) usiłowali uchwycić różnice między nimi. Najczęściej powtarzano, iż społeczeństwa tradycyjne cechować się miały samowystarczalnością gospodarczą, dominacją wiedzy potocznej, naśladownictwem wzorów z przeszłości,

wspólnotą własności, posłuszeństwem wobec autorytetów, dużą rolę przypisywaną magii i religii, solidarnością, konformizmem, dziedzicznym statusem, jednorodnością zachowań, niewielką specjalizacją funkcji, etc. Natomiast społeczeństwa nowoczesne (industrialne) mają się odznaczać (na co zwrócili uwagę m.in. Alex Inkeles i David Smith) między innymi: współdziałaniem gospodarczym, obecnością wiedzy naukowej (w tym abstrakcyjnej), obiegiem informacji, nastawieniem na czas teraźniejszy i przyszły, dużą rolę przypisywaną racjonalności, indywidualizmem, wzajemną konkurencją względem osiągnięć, statusem zdobywanym przez jednostki, a nie statusem dziedzicznym, non-konformizmem, specjalizacją funkcji, otwartością na nowe doświadczenia, gotowością do świadomej akceptacji zmiany społecznej.

Podział ten jest z pewnością w dużym stopniu arbitralny, nadto nie ujmuje on rysującego się od kilkadziesiątu już lat nowego spojrzenia, dostrzegającego tzw. społeczeństwa ponowoczesne (postindustrialne). Jakkolwiek w uproszczony sposób, zwraca on jednak uwagę na to, że istniały społeczeństwa z jednej strony – bardziej nastawione na stabilność, powtarzalność wzorów i uleganie tradycji oraz z drugiej – nastawione na zmianę, odkrywanie nowych wzorów i nowe doznania, na innowacyjność.

Rodzi się tu interesujące pytanie: skoro mamy obecnie do czynienia z tzw. ponowoczesnością, to czy tym samym ponownie maleje aprobatą dla twórczości i zmniejsza się jej rola? Poniekąd tak. Mniejsza rola nowatorstwa, oryginalności wytworu – większa zaś powtarzalności, pastiszu, obiegu wytworów kultury i synkretyczności: wszystko to sprawia, że pewne cechy twórczości (takie właśnie, jak m.in. oryginalność i nowatorstwo) są dzisiaj traktowane jako mniej ważne.

Próbuje się niekiedy wysuwać hipotezy (czynili to głównie badacze o orientacji marksistowskiej), że istnieje zależność między aprobatą (czy dezaprobatą) dla twórczości i innowacji a ustrojami społeczno-ekonomicznymi, co samo w sobie wydaje się nie budzić sprzeciwu – choć, oczywiście, są kłopoty związane z wyodrębnianiem form tych ustrojów.

Na razie warto oderwać się od historiozoficznych hipotez dotyczących makroskali dziejów (nie kwestionując jednak automatycznie ich słuszności), a przyjrzeć się tym spostrzeżeniom, którym raczej trudno odmówić prawdziwości.

Zasadne wydaje się więc przypuszczenie, że procesy twórcze uzależnione są od pewnych cech społeczeństw (m.in. takich, jak ich zamknięcie bądź otwarcie), charakteru ich instytucji oraz przejawiających się w ich życiu potrzeb, wartości i norm. Można więc przyjąć, że otwarcie sprzyja dyfuzji kulturowej, dyfuzja zaś, szczególnie jeżeli nie przekracza pewnej skali, przyczynia się do rozbudzenia rodzimej twórczości. I na odwrót: społeczeństwa zamknięte cechują się sztywną strukturą społeczną, kolektywizmem i wyrastającym z niego egoizmem grupowym, a co za tym idzie, hamowaniem indywidualizmu, przedsiębiorczości i inicjatywy, ograniczoną podmiotowością jednostek i scentralizowaniem decyzji. I choć niesłuszne są poglądy przeciwstawiające sobie te dwa typy społeczeństw w postaci biegunowo odmiennych modeli, bowiem przejawiają się one raczej jako continuum, to przecież właśnie te ich cechy w dużym stopniu determinują procesy twórcze.

Słusznie zwraca się uwagę na to, że twórczość jest zawsze ofertą dla kogoś. Stąd tak ważna dla procesów twórczych jest nie tylko otwartość na zewnątrz, lecz także komunikacja między różnymi grupami wewnątrz społeczeństwa. Gdy żyją one we wzajemnej społecznej izolacji, izolują się również kulturowo, a co za tym idzie, zmniejsza się liczba oraz zakres pobudek i inspiracji twórczych.

Twórczość jest tyleż procesem autonomicznym, co odpowiedzią na potrzeby indywidualne i zbiorowe. To – między innymi – społeczeństwo ze swymi potrzebami inspiruje twórczość. W społeczeństwach otwartych znacznie łatwiej różnorodne potrzeby pojawiają się i manifestują, znacznie łatwiej dochodzi też do uzgodnień w przypadkach bądź konfliktowości samych potrzeb, bądź konfliktów pomiędzy różnymi grupami społecznymi, aspirującymi do zaspokojenia tych samych potrzeb w warunkach braku ku temu wystarczających środków. Społeczeństwa otwarte, cechujące się przy tym zróżnicowaniem funkcji (co praktycznie odzwierciedla się w bogato zróżnicowanym podziale pracy), potrafią nie tylko zaspokajać wszystkie pojawiające się potrzeby; stworzyły one również warunki do rodzenia się ciągle nowych i nowych potrzeb, na które musi być wciąż gotowa odpowiedź – co samo nie zawsze bywa zresztą uznawane za zjawisko pozytywne.

Społeczeństwa otwarte cechują się też pluralizmem społecznym i kulturowym, różnorodnością wartości i – co najważniejsze

– akceptacją tej różnorodności. Jak można sądzić, obserwując efekty twórcze tych społeczeństw, cechy te działają stymulująco na procesy twórcze z tego choćby powodu, że następuje wzajemna inspiracja, akomodacja czy konkurencja między wartościami, których nosicielami są segmenty tego zróżnicowanego społeczeństwa.

Zaprezentowany wyżej obraz społeczeństw, które nazywamy otwartymi, musi być uzupełniony o jeszcze jedną ich cechę – obecność w nich konkurencji oraz rywalizacji. Samo to zjawisko bywa różnie oceniane, także negatywnie, gdyż, jak zauważyła Karen Horney, rodzi ono swoistą „neurotyczną osobowość” wskutek przeżywania frustracji wynikających nie tylko z obawy o skutki tej rywalizacji, ale i z przekonania, że nie można jej uniknąć. Trudno też jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie – czy każda rywalizacja przyczynia się do rozwoju twórczości i innowacji? Zapewne nie, gdyż zdarzają się przypadki rywalizacji destrukcyjnej.

Zatem nie sposób zaprzeczyć, że społeczeństwa, w których przejawia się demokracja i pluralizm; społeczeństwa z dobrze funkcjonującą gospodarką rynkową; społeczeństwa, w których obecna jest przy tym troska o dobro zbiorowe, są bardziej innowacyjne i twórcze niż społeczeństwa, które tych cech nie przejawiają. Wszak nie wszystkie takie społeczeństwa są jednakowo twórcze, a wynika to z tego, że oddziałują też rozliczne czynniki kulturowe.

Już wcześniej wspomniałem, że sytuacja, gdy sama twórczość jest uznawana za wartość w danej kulturze, sprzyja procesom twórczym. Oczywiście, istnieją też inne uwarunkowania kulturowe. I choć sama kultura jest zawsze zakotwiczona w przeszłości (ba, niekiedy nawet utożsamia się kulturę i tradycję – co może sugerować jej hamujące działanie wobec twórczości i nowatorstwa), to przecież wiele innych jej cech może sprzyjać twórczości.

Znaczenie ma kultura rozumiana tu jako układ dominujących wartości i wynikających z nich wzorów zachowania, choć ich bezpośredni wpływ nie jest łatwo dostrzegalny. Jest to jednak swoisty serwomechanizm kulturowy: aktualny kształt kultury (obecne w niej wartości) wpływa na nią samą poprzez sprzyjanie tworzeniu nowych wartości lub jego hamowanie. Stąd ważne jest, jakie wartości i jakie idee wypełniają daną kulturę, tworząc w niej swoiste ideologie. Twórczości

sprzyjają np. ideologie: indywidualizmu, konkurencji, gloryfikacji człowieka jako twórcy kultury, pracy (przekonanie, że twórczość jest produktem ubocznym pracy), samorozwoju (akcentowanie wartości twórczego życia i twórczej osobowości).

W tych społeczeństwach, w których obecne są wzory sukcesów życiowych, w których preferuje się dobro jednostek, a jednocześnie obecna jest troska państwa o realizację dobra zbiorowego, występuje większa skłonność do nowatorstwa. Zdaje się, że miał rację Robert K. Merton, który określił szerszą paletę psychokulturowych uwarunkowań twórczych tkwiących w postawach. Biorąc pod uwagę stosunek do celów oraz do środków umożliwiających ich realizację, wyodrębnił on postawy konformistyczne (akceptacja celów i środków), rytualistyczne (akceptacja środków przy braku akceptacji celów), wycofywania się (brak akceptacji celów i środków), innowacyjne (akceptacja celów przy braku akceptacji środków) i buntownicze (odrzućcenie zarówno celów, jak i środków, oraz zastąpienie ich nowymi). Łatwo się domyślić, że tylko dwie ostatnie postawy sprzyjają twórczości jednostek. Sprzyjają też one procesom twórczym w społeczeństwie, pod warunkiem, że owe postawy są rozpowszechnione w kulturze.

Muszą być kulturowo określone i społecznie akceptowane także sposoby gratyfikacji za obecność tych twórczych postaw i ich ujawnianie.

* * *

Podsumowując, należy podkreślić, że **na innowacje i twórczość stymulująco oddziałuje cały system: rozwinięte i dobrze funkcjonujące instytucje sprzyjające kształceniu, żywe powszechne zainteresowanie twórczością, a nawet jej oczekiwanie, nadto cały szereg uwarunkowań obyczajowych, politycznych, prawnych, gospodarczych i gratyfikacyjnych, a także odpowiednia komplementarność dyfuzji kulturowej i samorozwoju.** Oczywiście istotnym czynnikiem jest też osobowość jako podłoże twórczości. Kultura osadza się w osobowości, ale także osobowość wytwarza się – oprócz wpływów genetycznych, wolicjonalnych i oddziaływania przypadku – w oparciu o kulturę, a właściwie w oparciu o kontakty z ludźmi, w których obrębie wpływ mają ich zachowania oraz w oparciu o wytwory kultury,

które wchodzą w krąg doświadczeń jednostki. Te problemy nie będą jednak tu rozważane.

Twórczość i innowacje są więc skutkiem szeregu czynników, których uruchomienie i funkcjonowanie jest mało podatne na procesy świadomego sterowania. Nie oznacza to jednak tego, że takich prób nie należy podejmować.

Bibliografia

- R. Benedict, *Wzory kultury* (przeł. J. Prokopiuk), PWN, Warszawa 1966.
- B. Bernstein, (1990), *Odtwarzanie kultury* (przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski), PIW, Warszawa 1990.
- P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* (przeł. E. Neyman), PWN, Warszawa 1990.
- M. Golka, *Socjologia kultury*, WN Scholar, Warszawa 2007.
- M. Golka, *Socjologia Sztuki*, Difin, Warszawa 2008.
- A. Hauser, *Spółeczna historia sztuki i literatury*, t. 1-2. (przeł. J. Ruszczyćówna), PIW, Warszawa 1974.
- M. Herskovits, *Man and his Works. The Science of Cultural Anthropology*, Alfred A. Knopf, New York 1948.
- G. Kubler, *Kształt czasu. Uwagi o historii rzeczy* (przeł. J. Hołówka), PIW, Warszawa 1970.
- M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego* (przeł. J. Hołówka), PWN, Warszawa 1978.
- R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna* (przeł. J. Wertenstein-Żuławski, E. Morawska), PWN, Warszawa 1982.
- S. Ossowski, *U podstaw estetyki (oraz inne prace)*, [w:] *Dzieła*. t. 1., PWN, Warszawa 1966.
- W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, PWM, Warszawa 1983.
- W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1975.
- W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, t. 1-2, PWN, Warszawa 1962.
- P. Valéry, *Estetyka słowa. Szkice* (przeł. D. Eska), PIW, Warszawa 1971.
- F. Znaniecki, *Nauki o kulturze* (przeł. J. Szacki), PWN, Warszawa 1971.
- F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1-2., PWN, Warszawa 1973.

Wojciech Józef Burszta

Praktykowanie kultury Szkic do problemu

Powtarzane jak mantra hasła, że „kultura ma znaczenie” albo „kultura jest ważna”, zyskuje sens dopiero wówczas, kiedy bliżej określimy, o jaki model i typ kultury chodzi. Dzisiaj w nieuchronny sposób kultura stała się bowiem także dziedziną ekonomii, obejmując media i reklamę, a także produkcję i dystrybucję wiedzy. Co więcej, zaczęła ona oznaczać nie tylko przemysł kulturalny i kulturowy aparat państwa (jak chcieli Adorno i Horkheimer w słynnej *Dialektyce Oświecenia*), lecz także formy egzystencji i konsumpcji, sposoby spędzania wolnego czasu, subkultury młodzieżowe, etc. Według Michaela Denninga¹, od połowy dwudziestego stulecia mamy do czynienia z dominacją społeczno-analitycznych teorii kultury, które wyznaczają nowy horyzont badań nad współczesnym społeczeństwem. Wspólnym mianownikiem brytyjskich studiów kulturowych, poststrukturalizmu, niemieckiej teorii krytycznej, semiotologii i Nowego Historyzmu, a więc kierunków tworzących spektrum społeczno-analitycznego podejścia do kultury, był problem komunikowania jako form i kodów działania symbolicznego. Obejmowało ono z jednej strony same media, z drugiej zaś – kwestie retoryki, hermeneutyki, tropów i alegorii dyskursu społecznego, zagadnienia per-swazji i odbioru treści, mechanizmy narzucania ideologii i codzienne

¹ M. Denning, *Culture in the Age of Three Worlds*, Verso, London 2004, s. 78-82.

życie z mediami. Nie było to rozumienie kultury jako bliskiej ciała, jako że uczestnicy społecznych praktyk sytuowali się ledwie na przecięciu osi kodu i jego odczytań.

Fascynacja środkami komunikowania, jaka dominowała w latach 60., dekadę później ustępuje pojęciu kultury jako wspólnoty, pytaniom o to, jak powstają narody, rasy, grupy etniczne, mniejszości, co dzieje się w diasporach, jak tworzą się hybrydyczne formy kulturowe, etc. Ów swoisty kolejny zwrot, tym razem nazwany „zwrotem narodowym” stanowi wskrzeszenie pluralistycznego antropologicznego pojęcia kultury jako sposobu życia poszczególnych wspólnot, dających się kategorialnie wyodrębnić. Najpełniejszą postać podobnego nawiązania do klasycznej konceptualizacji kultury zarzuconej właśnie w tym okresie przez antropologów, znajdziemy w zjawisku wielokulturowości i równolegle towarzyszącej mu ideologii multikulturalizmu. Zarówno stronnicy i obrońcy, jak i zaprzysięgli krytycy multikulturalizmu ten zwrot ku tożsamościowym teoriom kultury postrzegają jako kolejną ekspansję samego pojęcia kultury, która „powiększyła swoją objętość, by pochłoniąć tożsamość i oddać się polityce”². Do dzisiaj słowo „wielokulturowość” jest na ustach wszystkich, choć i w tym zakresie mamy do czynienia z nowymi zjawiskami, które trudno było przewidzieć w okresie największego rozkwitu myślenia tożsamościowego i „polityki różnicy”.

Ekspansja multikulturalizmu i gorące debaty wokół tej doktryny jako emanacji zreifikowanego antropologicznego rozumienia kultury, nie uwzględniła jednak istotnego wymiaru dzisiejszej kultury, jakim jest potęga popkultury symultaniczności w ramach globalnego przemysłu kulturalnego, której obecną postać analizują przenikliwie Scott Lash i Celia Lury³. Wielokulturowość została w dużej mierze pochłonięta przez metakulturę nowości, przede wszystkim pod postacią utowarowienia różnicy kulturowej. Ale to osobny temat, który w tym miejscu jedynie sygnalizuję⁴.

² F. Inglis, *Kultura*, przeł. M. Stolarska, Sic!, Warszawa 2007, s. 176.

³ S. Lash, C. Lury, *Global Culture Industry: The Mediation of Things*, Polity, Cambridge 2007.

⁴ Na ten temat zob. bliżej W. J. Burszta, *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia*, PIW, Warszawa 2008.

Innym ważnym zjawiskiem współczesnym jest traktowanie kultury jako zasobu. Jeremy Rifkin jednoznacznie identyfikuje pojmowanie zasobów kultury z kwestią dostępu do nich, a ten z kolei z komercyjnym przemysłem, jakim jest dzisiaj kapitalizm kulturowy, którego awangardą jest globalny turystyka. Zacytujmy znamienne zdanie tego badacza: „Rynek wsysa coraz większe obszary światowej kultury – cuda przyrody, katedry, muzea, pałace, parki, obrzędy, święta – i przekształca je w różne formy dóbr służących rozrywce i nauce najbogatszych⁵ ludzi na świecie. To, co stanowiło ongiś o historycznej wielkości kultury, teraz redukuje się do rekwizytów i dekoracji teatralnej w płatnym widowisku”⁶. Nie ma wątpliwości, że natychmiast możemy przywołać przykłady potwierdzające pesymistyczną prognozę Rifkina, ale jednocześnie rodzi się sprzeciw wobec tak jednostronnego rozumienia globalnego procesu utowarowienia kultury jako dostępu do zasobów tradycji. Warto trochę rozszerzyć panoramę i zniuansować ostre sądy przeciwników kapitalizmu kulturowego.

Ideę kultury jako zasobu albo kultury jako praktycznych korzyści (*expediency*) można rozumieć wielorako, nie tylko w sensie postulowanym przez Rifkina, albo Michaela Hardta i Antonio Negriego⁷. W rozumieniu tych autorów doszło do cynicznego zabiegu redukcji symbolicznych tradycji kulturowych w celu ich komercyjnego wykorzystania jako źródła, którym żywi się kapitalistyczna gospodarka oparta na poszukiwaniu kolejnych pól ekspansji dla samej siebie. Kultura jest towarem, jak każdy inny, a towar nade wszystko musi być dobrze opakowany, atrakcyjny, kolorowy, egzotyczny i wabić obietnicą niespodzianki, bo ta ostatnia napędza istotę metakultury

⁵ Nie tylko najbogatszych – warto dodać, chociaż to ta właśnie grupa społeczna narzuca trendy, które później, na zasadzie „opadu kulturowego”, stają się powszechnym horyzontem pragnień klas mniej uprzywilejowanych (przyp. W. J. B.).

⁶ J. Rifkin, *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*, przeł. E. Kania, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2003, s. 159.

⁷ M. Hardt, A. Negri, *Imperium*, przeł. S. Ślusarski i A. Kołbaniuk, Wydawnictwo W. A. B., Warszawa 2005.

symultaniczności⁸. Z natury towaru wynika ponadto, że prawa do niego mają ci wszyscy, którzy go nabyli albo chcą nabyć. Wspólnota, w jakiej genetycznie wywodzą się elementy symboliczne, i w której mogą być one nadal „żywymi stanami kultury”, jak powiedziałby Max Weber, traci tym samym wpływ na ich dalszy los, niejako zrzuca się – by pozostać w tej poetyce – praw własności do nich.

Strategia rozumienia kultury-jako-zasobu przejawia się wszakże w wielu innych sektorach dzisiejszego życia. Czyż sama idea muzeów nie jest zbudowana na takim pojmowaniu dziedzictwa kulturowego? Galerie sztuki czy muzea literatury to nic innego, jak ekspozycje światowego albo narodowego dorobku, który liczony jest zarówno jakościowo, jak i ilościowo, składając się na dorobek (zasoby) światowej kultury artystycznej. Podobnie dzieje się w przypadku bujnie rozwijających się działań na rzecz promowania kultur tubylczych albo ludowych. Pojęcie zasobów absorbuje i unieważnia różnice między kulturą wysoką, kulturą w sensie antropologicznym i kulturą popularną. Ta pierwsza staje się głównym zasobem wykorzystywanym na przykład w dzisiejszych muzeach promujących rozwój miast, jak Muzeum Guggenhiema w Bilbao. Rytuały, codzienne praktyki estetyczne w rodzaju pieśni, opowieści, obyczajowości, zwyczajów kulinarnych, a także wszelkie inne praktyki symboliczne traktuje się jako zasoby zapewniające dostęp do kulturowego dziedzictwa zarówno dla odbiorcy wewnętrznego, jak i turystów, przy czym ci pierwsi coraz częściej mają taki sam status jak drudzy i trudno odróżnić ich potrzeby oraz oczekiwania.

Z zasobów kultury korzystają także organizacje lokalne, rodzące się inicjatywy artystyczne, fundacje i stowarzyszenia oraz działalność z kręgu animacji kultury. To także źródło budowania obywatelstwa kulturalnego, tak dobrze widoczne zwłaszcza w Ameryce Łacińskiej⁹.

⁸ Na temat metakultury symultaniczności (nowości) piszę szczegółowo w książce *Świat jako więzienie kultury*, op. cit.

⁹ Szeroko na ten temat pisze G. Yúdice w książce *Expediency of Culture. Uses of Culture in the Global Era*, Duke University Press, Durham 2005; zob. także N. G. Canclini, *Hybrid Cultures. Strategies for Entering and Leaving Modernity*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1995 oraz *Consumers and Citizens. Globalization and Multicultural Conflicts*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2001.

W tym kontekście kultura-jako-zasób jest jedynie pretekstem do działań edukacyjnych, artystycznych i kulturalnych, które przyjmują postać hybrydyczną – wychodzą od zastanej wiedzy, ale przekształcają ją w nową wartość wynikającą z aktywności działających osób i grup, które w istocie zreinterpretują istniejące zasoby, tworząc z nich zbiór otwarty na kolejne przekształcenia. I w tym właśnie upatrywałbym nadziei na to, że dzisiejsze przekształcenie kultury w zasoby, z których buduje się wyobrażenia, doznania i estetykę codzienności, nie do końca da się sprowadzić do rynku, zysku i metakulturowej gry o globalnym wymiarze. Także w dziedzinie praktyk turystycznego podróżowania. Warto mieć jednak świadomość zagrożeń, o jakich pisze Jeremy Rifkin: „Produkcja dóbr kultury zawsze pożycza od sfery kulturowej, nie rodzi się nigdy w sferze komercyjnej. W tym sensie produkcja dóbr kultury zależy od surowców ze sfery kultury tak samo, jak produkcja przemysłowa zależy od surowców naturalnych. Obydwie formy produkcji mają charakter wydobywczy. Kulturę, podobnie jak przyrodę, można eksploatować aż do wyczerpania zasobów. Jeżeli będziemy nadmiernie eksploatować i marnotrawić kulturę, wtedy rynkowi grozi utrata przysłowiowej kury znoszącej złote jajka. Różnorodność kultury przypomina urozmaicenie środowiska przyrody. Kiedy będziemy eksploatować całe bogactwo kultury światowej dla szybkich zysków w sferze komercyjnej i nie pozwolimy kulturze na regenerację oraz odnowę, wtedy gospodarka utraci zasoby ludzkich doznań, z których czerpie produkcja dóbr kultury”¹⁰. Póki co, globalny turystyka widzi w eksploatowaniu wielką szansę dla swojej dalszej ekspansji i nic nie wskazuje na to, aby budziło to jakikolwiek sprzeciw ze strony „miłośników kultury”, chociaż antropologom znane są przykłady różnorodnych taktyk oporu ze strony niegdysiejszych kultur pierwotnych, masowo dzisiaj nawiedzanych przez żądnych ciekawych zasobów kultury turystów¹¹.

Jak się rzekło na wstępie – kultura jest na ustach wszystkich, a tym samym staje się pojęciem ksenogamicznym. I tak, kiedy otworzymy wydane niedawno polskie tłumaczenie, poważnego skądinąd,

¹⁰ J. Rifkin, op. cit., s. 261.

¹¹ Na ten temat zob. E. Chambers, *Native Tours. The Anthropology of Travel and Tourism*, Waveland Press, Prospect Heights 2000.

podręcznika brytyjskich *cultural studies*, bez trudu znajdziemy potwierdzenie obaw o niebywały ekspansjonizm i niefrasobliwość w podejściu do badań, jakie prezentują zwolennicy kulturowego zwrotu w humanistyce. Zacytujmy znamieny fragment, w którym autorzy powiadają, że zakresy znaczeniowe pojęcia kultury są tak zróżnicowane, iż może ono obejmować „Szekspira, ale także komiksowego Supermana, operę, ale także futbol amerykański, problem, kto zmywa naczynia w domu, ale także strukturę urzędu Prezydenta Stanów Zjednoczonych Ameryki”. Co więcej, „Istnieje coś takiego, jak kultura twojej ulicy, twojego miasta, kraju, ale kulturę znajdziemy też na drugim krańcu świata. Dzieci, nastolatki, dorośli i emeryci – wszyscy oni mają własne kultury, zarazem jednak mogą uczestniczyć w kulturze wspólnej”¹². Czy w sytuacji tak ogromnej proliferacji sensów pojęcia kultura warto się nim w ogóle posługiwać? Czy istnieje jakkolwiek wspólny mianownik, płaszczyzna, gdzie są w stanie rozpoznać się i porozumieć kulturoznawcy operujący dowolnie pojęciem, które jest aż tak ksenogamiczne, że sprawia wrażenie całkowicie wyzbytego walorów analitycznych?

Jerzy Kmita w najnowszej książce konsekwentnie powraca do swojej idei budowania poważnego kulturoznawstwa jako trzonowej dyscypliny humanistyki zintegrowanej. Proponuje coś, co stoi w opozycji do dominujących trendów w dzisiejszych studiach kulturowych, a więc zachęca do poszukiwania owej wspólnej płaszczyzny, a nie do budowania kolejnych podziałów opartych na przesłance, że kultura tworzy nade wszystko różnice, i tylko one w istocie się liczą. Dla autora szkicu „Kultura”, zamieszczonego w *Konieczne serio ironisty*, dwa względy decydują o tym, dlaczego odpowiednia charakterystyka pojęcia kultury jest tak ważna, że nie należy bezkrytycznie przyjmować i stosować takich rozumień, często intuicyjno-potocznych tego pojęcia, z jakimi mamy powszechnie do czynienia w obrębie hybrydycznych badań kulturoznawczych ostatnich lat. Píše więc: „Po pierwsze, zastanawiając się sporo czasu nad wywodami rozwijanymi w akademickiej

¹² E. Baldwin, B. Longhurst, S. McCracken, M. Ogborn, G. Smith, *Wstęp do kulturoznawstwa*, przeł. M. Kaczyński, J. Łoziński, T. Rosiński, Zysk i S-ka, Poznań 2007, s. 24.

humanistycie, doszedłem do przekonania, że wszystkie one dotyczą fenomenów mieszczących się w ramach odpowiednio rozczłonkowanej kultury w rozumieniu Goodenougha. Chcąc tedy z sensem uprawiać humanistykę, trzeba operować w tym duchu naświatlonym pojęciem kultury. Po drugie, zdając sobie sprawę z tego, że pojęcie kultury Goodenougha może być w szczegółach interpretowane bez końca, uznałem, że winno się preferować taką interpretację, która zdaje się optymalnie zapowiadać inspiracje donioślejsze dla humanisty i najpożyteczniejsze dla humanistycznej praktyki badawczej, praktyki dostarczającej informacje o nas, o ludziach dziś żyjących, a zarazem myślących o ludziach żyjących już w owej kulturze, najwcześniejszych nawet naszych przodkach” [s. 48-49].

W niniejszym króciutkim komentarzu pragnę odnieść się głównie do tych Kmitowskich „dwóch względów”, odpowiedzialnych za to, iż kultura winna być traktowana serio jako rzeczywistość *vorhanden*, żeby odwołać się do tradycji Heideggera, przypomnianej ostatnio przez Baumaną, a obecnej w społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury poznańskiego kulturoznawcy¹³. Kmita nie kryje długu, jaki zaciągnął u antropologów społeczno-kulturowych, nie tylko u Warda Goodenougha, ale – szerzej – w inspirowanej ideami niemieckich nauk o kulturze konceptualizacji świata ludzkiej intencjonalności. Jego idea kultury jest na wskroś antropologiczna i to w klasycznym sensie. Wbrew temu, co możemy przeczytać w pismach niektórych dzisiejszych koneserów zróżnicowania, za jakich uchodzą antropologowie, Kmita nie uważa kultury za pojęcie podejrzane i mało przydatne. Jest stronnikiem i obrońcą takiego rozumienia kultury, które sytuuje ją w sferze wiedzy, przekonań, kodów poznawczych, które w szczególności mogą przyjmować postać sądów normatywnych i dyrektywalnych. Jak to zwykle się kiedyś ujmować w poznańskim środowisku kulturoznawczym – kultura jest rzeczywistością mentalną, która

¹³ Pierwszy szkic książki *Konieczne serio ironisty* kończy się taką oto deklaracją autora, czym zajmie się w kolejnym: „Zmierzam mianowicie do prezentacji obszaru, na który w swoim czasie wdarł się człowiek i dzięki temu zaczął *konstruować* świat i siebie samego. Obszar ten nazywam *kulturą*” [s. 36]. Czy nie odpowiada to przejściu z realności *zuhanden* do trudu *vorhanden*?

charakteryzuje kategorialnie wyodrębnione społeczności. Z analitycznego punktu widzenia na jej całokształt składają się zespoły dziedzin techniczno-użytkowych (instrumentalna sfera kultury) oraz kultura symboliczna, którą Kmita woli teraz nazywać „kulturą operowania symbolami”. Kulturę wchodzących w grę społeczności (wspólnot kulturowych) rozpoznaje się i interpretuje z punktu widzenia wartości oraz dyrektyw powszechnie respektowanych/akceptowanych w danej wspólnotcie. Kultura jest realnością *vorhanden*, a więc sferą, w obrębie której jednolicie maksymalizuje się daną wartość w ujednolicony dla niej sposób.

Tym samym otwiera się tutaj pole do owych – wspominanych przez Kmitę – doprecyzowań takiego ramowego ujęcia kultury jako wiedzy w najogólniejszym rozumieniu. Podobnie jak on, nie widzę powodu, dlaczego mielibyśmy rezygnować zarówno z ramowej charakterystyki kultury, jak i z jej szczegółowej interpretacji. Decydują o tym przytoczone wcześniej „dwa względy”, na które powołuje się autor, warto jednak dodać dodatkowy argument na rzecz podobnego myślenia.

Wróćmy na moment do cytatu z rzeczzonego podręcznika kulturoznawczego, w którym jest mowa o tym, że właściwie wszyscy – indywidualnie i zbiorowo, mają jakąś kulturę. Na gruncie społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury można byłoby powiedzieć: tak jest, *o ile* jednak uda się wykazać, że każdorazowo mamy do czynienia z pewnym zespołem utrwalonych sądów podzielanych w obrębie społeczności, dla której wyodrębnienia racją dostateczną może być sam fakt, że respektowanie/akceptowanie owych sądów wiąże się z określeniem tożsamości zbiorowej. Jak się bowiem wydaje, ten typ kultury, o którym pisze od lat Jerzy Kmita, to nie co innego, jak głośnie dzisiaj (a z historyczno-genetycznego punktu widzenia zrozumiałe) tzw. kultury tożsamościowe, budowane obecnie z pełną świadomością, że posiadać kulturę (i grupę przynależności tym samym) jest równie ważne, jak posiadać adres. Z tego względu nie można traktować jako niedorzecznego przekonania, że może istnieć „kultura twojej ulicy” – *o tyle* jednak, *o ile* kultura operowania symbolami w jej obrębie ma charakter ujednolicony i wspólnotowy jednocześnie. Jestem przekonany, że znajdziemy taką wspólnotowo-tożsamościową kulturę na niektórych jeszcze ulicach warszawskiej Pragi, ale próżnym trudem

byłoby jej zdiagnozowanie w sercu Manhattanu, zwłaszcza w godzinach pozaurzędowych.

Kultury jako zespoły sądów normatywno-dyrektywalnych dają się rozpoznawać typologicznie, co odpowiada utrwalonej tradycji wyodrębniania społeczności zbieracko-łowieskich, agrarnych (tradycyjnych) i nowoczesnych (industrialnych), też pochodzącej z antropologii, ale w obrębie każdej z takich typologii otwiera się pole do dalszych szczegółowych interpretacji. Jak sobie wyobrażam, dzisiejsze kulturoznawstwo, jeśli nie ma się ograniczać do fajerwerków „różnicowania”, a stać poważną i poważaną dyscypliną humanistyczną, winno starannie przemyśleć status kluczowego dla niej pojęcia kultury w sposób zaproponowany przez Jerzego Kmity. Jego koncepcja ma wielkie walory analityczno-porządkujące, które sprawiają, że warto jej się z uwagą raz jeszcze przyjrzeć. Paradoksem jest bowiem to, że kulturoznawstwo w swoich najnowszych wersjach optuje za postantropologicznym rozumieniem kultury, podczas gdy nigdy na dobre nie przepracowało kwestii, na czym polega fenomen kultury jako *vorhanden*. W całej rozciągłości dotyczy to tradycji anglosaskich *cultural studies* i polskich wariantów „kulturoznawstwa z przypadku”.

I jeszcze uwaga ostatnia. Jak wiadomo, składowymi wiedzy o kulturze obejmowanej mianem kulturoznawstwa są bardzo różne sfery działań nastawionych na interpretację – kultury tożsamościowe, sztuki plastyczne, literatura, film, telewizja, media elektroniczne, architektura, „kultura konwergencji”, etc. Poglębia się tendencja do szatkowania i specjalizacji wiedzy, rutynowo jedynie klasyfikowanej jako kulturoznawcza. Kulturoznawstwo sprawia dzisiaj wrażenie dyscypliny wiedzy, której ambicją jest nade wszystko „przylegać” do rozcłonkowanej w ten sposób rzeczywistości. Na tej zasadzie bardzo łatwo zinterpretować kolejną filmową premierę, ale bardzo trudno wyjaśnić fakt, że ludzie zwykli robić pewne rzeczy w ustalony sposób, dokonywać takich a nie innych wartościowań, mimo iż rzekomo tworzą już wyłącznie „wspólnoty szatniowe”. Namysł nad kulturą, w rozumieniu proponowanym przez Jerzego Kmity, stanowi niezbędny punkt wyjścia do refleksji także nad fenomenem metakultur budowanych zwykle w sposób jak najbardziej antropologiczny, zgodny zatem także z propozycjami zarówno Goodenougha, jak i Kmity. Jak się wydaje, próbą

podjęcia takiego namysłu nad współczesnymi formami kultury były badania, na których oprę dalszą część tekstu¹⁴.

Pierwszym wnioskiem płynącym z badań empirycznych jest zatem paląca potrzeba demaskacji przeróżnych mitów, stereotypów i uroszczeń, jakimi obrasta dzisiejszy dyskurs o kulturze. Zauważalne są niedomagania dyskursu uczonych fachowców od kultury, co odnosi się także do dyskursu władzy – instytucjonalnego i politycznego. Żeby dobrze planować, wspomagać, czy jakiego tu jeszcze nie użyć eufemizmu określającego zarządzanie i rządzenie, to jednak trzeba wiedzieć i umieć wiedzą operować. Tymczasem kompetencje w tym zakresie władz i instytucji kierujących kulturą instytucjonalną są niestety mocno wątpliwe. Ich wiedza jest najczęściej sztywna i stanowi odmianę Foucaultowskiej wiedzy-władzy, zaś poziom kompetencji kulturowych, których sednem – przypomnijmy – jest kompetencja poznawcza, zaś ważną składową kompetencja lingwistyczna – jest niestety niewystarczający, by się uporać zarówno z wyzwaniami nowych czasów, jak i potrzebami nowych ludzi, realizującymi się w stale zmieniających się warunkach cywilizacyjnych.

Ważny jest też obraz tzw. uczestnictwa w kulturze, jaki wyłania się z diagnostycznej warstwy trzech raportów badawczych. Niewątpliwie w dalszym ciągu istnieją różnice między zbadanymi tutaj wielkimi polskimi miastami, a mniejszymi ośrodkami – na niekorzyść tych drugich, chociaż ich potencjał kulturotwórczy wydaje się niekiedy większy i ciekawszy niż w zblazowanych i zdegenerowanych przez kulturę *telewizyjną*, *iwentową*, *imprezową* – jednym słowem – popularną, wielkich miastach. Jednakże ten stereotypowy osąd musi od razu ulec wysubtelnieniu, albowiem nieprawdą jest, iż wielkie miasta

¹⁴ Chodzi o następujące, współtworzone przeze mnie raporty badawcze: „*Czas wolny, świadomość kulturalna i kompetencje kulturalne. Zróżnicowanie i stan kultury miejskiej w Polsce*” (2008-2009), „*Zróżnicowanie i stan kultury na wsi i w małych miastach w Polsce*” (2010), oba na zlecenie Narodowego Centrum Kultury oraz *Młodzi i media: Nowe media a uczestnictwo młodych Polaków w kulturze* (2009), grant Narodowego Centrum Kultury w ramach programu Obserwatorium Kultury dla Mirosława Filiciaka z Centrum Badań nad Kulturą Popularną Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej.

to *siedliska pornografii, zepsucia i upadku*, a prowincja to w dalszym ciągu kolebka nieskażonych wartości *naszych polskich, ludowych i narodowych*. *Kultura sformatowana*, której głównym rozsądnikiem są media, a w szczególności telewizja, dotyczy nas wszystkich. Stąd zresztą zadziwiające, częste deklaracje autorów raportu o *nieposiadaniu telewizora* można traktować przede wszystkim jako gest moralnego (kulturowego) sprzeciwu wobec tego zjawiska. Jak jest ono skomplikowane pokazuje m.in. nowe oblicze przemocy symbolicznej, które zostało tu odkryte: uczestniczy się w kulturze popularnej – również tej najniższych lotów – nie tylko dlatego, że ma się niskie kompetencje, lecz z innych powodów, czasami wręcz przeciwnych: społecznych (m.in. grzecznościowych), dla prowokacji wobec samego siebie i/lub najbliższych, ponieważ takie są gusty lokalnych władców kultury, a możliwości wyboru odbiorców są ograniczone, dla relaksu wreszcie.

Rewolucja kulturowa już się dokonuje: nie tylko uczestnictwo, lecz także samo środowisko kulturowe się zmienia. W badaniach pokazaliśmy m.in. *kulturę transportową* (jej symbolem mogą być zadarte w kierunku ekranu, zasłonięte prasą lub książką, zaopatrzone w słuchawki głowy pasażerów warszawskiego metra lub podmiejskiego pociągu). Zauważmy, iż zbliżamy się coraz bardziej do odinstytucjonalizowania kultury. Analizy funkcjonowania instytucji kultury w Polsce pokazały, że coraz więcej reprezentantów instytucji zdaje sobie z tego sprawę i usiłuje się przed tym bronić, gwałtownie się unowocześniając. Doraźne skutki tego procesu w wymiarze aktywności kulturalnej odbiorców widać w zjawisku prosumentów, a więc podmiotów będących zarówno twórcami, jak i odbiorcami. To jest już właściwie norma w najmłodszym pokoleniu, czego skądinąd dowodzą badania prowadzone w ramach projektu „Nowe media...”. Sam pozwoliłem sobie tę nową sytuację opisać, używając terminu „tożsamość typu *insert*”.

Powszechny dostęp do mediów pozwala na pewno dystansować się od otaczającej rzeczywistości „kultury lokalnej”, co może być powodem wzmożonej kreatywności, ale jest tak, że jednocześnie własne „ja” badanych i życie w ramach globalnej ekumeny wyobraźni podlegają uzależnieniu od materiału medialnego, nad którym ludzie nie mają kontroli. Inaczej sprawę ujmując, mamy dzisiaj do czynienia z paradoksem refleksyjności (wynikającej z indywidualizacji życia) i zależności

(wynikłej z instytucjonalizacji). Dlatego właśnie można powiedzieć, że jesteśmy świadkami tworzenia się tożsamości, którą warto nazwać tożsamością typu *insert*. Są to tożsamości zawsze otwarte na propozycje i gotowe włączyć wszelkie dostępne materiały, na równi pochodzące zarówno z doświadczeń przeżytych, jak i medialnych, o ile mogą one na określony czas, warunkowo, stworzyć koherentną całość. Tożsamości takie jednak na równi „włączają”, jak i pozbywają się rzeczonych materiałów, stąd są ciągle w trakcie budowania–burzenia.

Tożsamość typu *insert* dokładnie odzwierciedla zmieniający się model uczestnictwa w kulturze – pozainstytucjonalny w tradycyjnym sensie, zapośredniczony medialnie i charakteryzujący się nieustanną zmianą oferty i pogłębiającą się krótkotrwałością „obowiązujących” wartości. Wszystkie raporty przynoszą dowody, że tak właśnie się dzieje. Tym samym warto przyjrzeć się także, jak zmienia się w ogóle model doświadczenia kulturowego. W wyraźnej defensywie jest model, który swego czasu Andrzej Ziemiński nazwał „nieustannym unaocznieniem kultury”. Ten model doświadczenia świata dzięki kulturze, zapośredniczony jest przez literaturę oraz interpretowany przy użyciu kategorii artystycznych. Doświadczenie kulturalne ma tutaj zatem wyspecjalizowany charakter i obejmuje znajomość uniwersum artystyczno-estetycznego literatury „wysokiej”. Dzisiaj, kiedy obieg takiej literatury ma w istocie charakter niszowy, rola profesjonalistów i innych czynnych uczestników kultury literackiej, tak ważna w okresie PRL, całkowicie zamiera. Badani wyraźnie podkreślali, że sami dokonują wyborów w tej dziedzinie, odwołując się do indywidualnego gustu, a także do osobistych identyfikacji z określonym typem literatury (zasadniczo popularnej i/lub historycznej).

Drugi model doświadczenia kulturalnego Ziemiński określił mianem „modelu kultury zdominowanej przez *praxis*”; jest on charakterystyczny dla większości uczestników życia kulturalnego. Niesystematycznie poznawane wytwory artystyczne o zróżnicowanym poziomie (według tradycyjnych kryteriów) dostarczają istotnych przeżyć estetycznych i elementów tworzących indywidualną kompetencję artystyczno-estetyczną. Całość posiadanej wiedzy faktograficznej i kompetencyjnej nie układa się tu w spójną, konkretną całość (jest raczej elementem tożsamości typu *insert*). Ten model doświadczenia

kulturalnego także jest nie tyle w defensywie, co stanowi zaledwie składnik szerszej kompetencji kulturalnej, w ramach której tradycyjna literatura i kultura pisma schodzą na dalszy plan.

Trzeci model doświadczenia kulturalnego jest związany jednoznacznie z mass mediami i mediami elektronicznymi. W latach 80. ubiegłego stulecia, kiedy powstał tekst Ziemińskiego, model ten dopiero zaznaczał się w kulturze polskiej, a dzisiaj jest modelem dominującym. To za pośrednictwem mediów uczestniczy się w kulturze artystycznej, a partycypacja w niej polega w dużej mierze na uzyskiwaniu informacji o kulturze, jest rodzajem „zasobu podręcznej wiedzy” (określenie Alfreda Schutza), która pozwala na podstawową orientację w sferze uczestnictwa w kulturze artystycznej. Badani mają szeroką wiedzę o tym, co „dzieje się w kulturze”, ale to wcale nie oznacza, że korzystają rzeczywiście z oferty (piszemy w raporcie o zjawisku swoistego wycofywania się z kultury motywowanego „brakiem czasu wolnego”).

Już widać, że instytucji proponujących nam te same zestawy kulturalnej, nowoczesnej i higienicznej papki jest po prostu za dużo. Znaczna część tradycyjnych instytucji kultury nie ma szans na przetrwanie. Zmiany form uczestnictwa, uwarunkowane technologicznie i cywilizacyjne są w zasadzie nieodwracalne. Alternatywa jest trudna, wymaga odwagi i nowej wizji.

Wobec przytoczonych tu przykładów należy uznać, że jesteśmy świadkami wybuchu supernowej kultury. Rewolucja ta dotyczy przede wszystkim tożsamości kulturowej młodych Polaków. Tożsamość podlega zmianom w kierunku jej większej elastyczności i autorefleksyjności, indywidualizuje się i autonomizuje względem tradycyjnych wyznaczników przenikających. Kultura to coraz częściej sfera wyborów czynionych poza jakimikolwiek układami społecznymi, nie tyle kultura identyfikowana z instytucjami, ile raczej z dostępnymi treściami, które towarzyszą ludziom 24 godziny na dobę. Nie ma żadnego wyrażonego kanonu kultury, chociaż jego rudymenty są ciągle widoczne w sferze dokonywanych wyborów i ich uzasadnienia. W świetle destrukcji pierwszych dwóch modeli doświadczenia kulturalnego (unaoczniania kultury i kultury jako *praxis*), coraz istotniejszy jest model trzeci – kultura zapośredniczona medialnie, wszechobecna, kształtująca

tożsamości typu *insert*. Wymaga to nowego modelu badań nad uczestnictwem i rolą kultury, a przede wszystkim rewizji podejścia do rozumienia kanonu kulturowego (porzucającego sztywną hierarchię i zastępującego ją myśleniem w kategoriach rzeczywistości *in statu nascendi*) oraz uwzględnienia zjawisk kultury współtworzonej przez nowe media, które całkowicie zmieniają kulturowe doświadczenie młodych Polaków.

Kultura dzisiaj to relacja z treściami, nie instytucjami. Wprawdzie inny był dobór respondentów we wszystkich wypadkach, ale widać wyraźnie zaznaczające się dwie tendencje: odejście od kultury zinstytucjonalizowanej w jej tradycyjnym kształcie na rzecz tworzenia środowisk kulturotwórczych funkcjonujących jak instytucje (np. YouTube), obywateli się bez jakiegokolwiek pośrednictwa państwa i tego, co traktuje ona jako aktualną politykę kulturalną. Po drugie, to co nazywa się kulturą konwergencji, przyjmuje coraz bardziej rozbudowane i powszechne formy, polegające przede wszystkim na nieustannym monitorowaniu i przetwarzaniu (ironicznym, twórczym, polemicznym, etc.) treści kultury oficjalnej, także w postaci produkcji oferowanej na rynek. Jest to także dowód na utrwalanie się metakultury nowości w takim jej rozumieniu, że istotą krążenia dzisiaj przekazów kulturowych jest ich rozplenianie się w postaci najróżnorodniejszych treści, wzajemnie się warunkujących i tworzących symultaniczne, obrazowo-słowne kompleksy znaczeniowe. Jak się wydaje, żaden kulturowy twór nie może sobie rościć pretensji do autonomiczności, ale natychmiast staje się elementem metakulturowej obróbki za pomocą wszystkich możliwych mediów – kulturowych w tradycyjnym sensie i technologicznych w równej mierze.

Wszystkie te tendencje skłaniają do przyjęcia sugestii Paula Rabinowa, by raczej badać współczesne środowisko kulturowe jako zjawisko emergentne, aniżeli rozumieć je przez pryzmat reprodukcji. Z tej perspektywy badania terenowe w projekcie *Młodzi i media* – poświęcone kulturze, która w postaci cyfrowych plików krąży w sieci – pozwalały obserwować *wyłanianie się* kultury. Internet jest tu dobrym przykładem. To, co dla pojęciowej wygody nazywamy Internetem, jest nieredukowalną do poszczególnych tworzących ją elementów siecią, wyłaniającą się z wymian pomiędzy ludźmi i technologiami. Ta sieć zmienia się dynamicznie i jest (wraz ze współtworzoną przez siebie kulturą) w niekończącej się fazie beta. Ludzie wytwarzają Internet w praktykach, które

często nie są nawet przez nich ujmowane jako korzystanie z Internetu: może być to romansowanie, wspomnianie, odrabianie zadania domowego, pisanie bloga. Z tych praktyk sieć wyłania się za każdym razem odrobinę zmieniona; nie ma w odwodzie gotowej i odtwarzanej architektury sieci, jest tylko ta, która wyłania się w praktykach. Tworzenie połączeń, puszczanie treści w obieg, dzielenie się z innymi za pośrednictwem linków – wszystkie te praktyki są zwrócone w przyszłość i taki też charakter ma wytwarzana w nich kultura.

Przyszłościowa optyka kultury akcelerytywnej czy emergentnej nie jest wolna od pułapek. Jedną z nich leży w tym, że przyszłość funkcjonuje w kulturze w najrozmaitszych formach (od rytuału po szacowanie prawdopodobieństwa), ale zaskakująco często przybiera formy utopijne, takie jak szeroko rozpowszechnione dziś technodeterministyczne fantazje o totalnej zmianie społecznej dzięki technologii. W polach, tak różnych jak sztuka czy masowa konsumpcja, za wieloma praktykami stoi przekonanie o nieodłącznej wyższości tego, co nowe, nad tym, co stare oraz teleologiczna wizja zastąpienia jednego przez drugie. W przypadku badania kultury, w której nowe technologie stają się kluczowymi mediatorami, brak odpowiednio krytycznego dystansu wobec ideologii nowości i mesjanistycznego dyskursu nowych mediów może owocować przesadnie romantyczną wizją, celebrującą – niczym nieskrępowany potencjał technologii – w wyzwaniu ludzi z dowolnych społecznych zdeterminowań czy ograniczeń.

Wizja społecznego zbawienia przez technologię jest niewątpliwie częścią historii nowych mediów, a w społecznym imaginariusium kolejne technologie zazwyczaj próbują delegitimizować poprzednie jako wsteczne i bierne. Dyskurs wokół telewizji konstruuje odbiorcę radiowego jako osobę z wcześniejszej epoki, a dyskurs wokół Internetu robi to samo z widzem telewizyjnym. Dlatego wyzwaniem jest stworzenie takiego opisu, który z jednej strony weźmie pod uwagę kulturowy fakt istnienia tego rodzaju utopijnego myślenia, ale z drugiej strony nie ulegnie mu¹⁵. Jest to najtrudniejsze zadanie, jakie staje zarówno

¹⁵ To, że użytkownicy wiążą z technologiami nadzieje, jak rodzice kupujący komputer-totem, żeby zwiększyć szanse dziecka w przyszłości, jest samo w sobie etnograficznie istotne.

przed badaczami, jak i systemem edukacyjnym. Nie ma jednak wyjścia – dzisiejsi uczniowie nazywani są przez Kanadyjczyka Dona Tapscota „pokoleniem sievi”, a przez Amerykanina Marka Prenskiego „cyfrowymi tubylcami”. Naturalnym środowiskiem ich życia stał się komputer i Internet, musimy zatem zaakceptować takim model edukacyjny, w którym szkolna sala przestanie być jedynym miejscem zdobywania wiedzy. Ale, aby to sensownie zmienić, należy najpierw poznać to pokolenie i jego fascynacje emergencją. Jeżeli więc cieniem podejścia podkreślającego reprodukcję jest swoisty fatalizm produkowanych w jego ramach opisów („spójrzcie, na jaki los Ci ludzie są *skazani*”) oraz towarzyszące mu emocje rozpacz czy rezygnacji u autorów i czytelników, tak cieniem podejścia podkreślającego emergencję może być tendencja do niedoceniań Marksowskiej prawdy, że ludzie owszem piszą swoją historię, ale nie robią tego dowolnie.

Konceptualizacje dotyczące kultury cyfrowej muszą mieć na uwadze próbę skorygowania zagrożenia fetyszyzacją „nowego”, czemu służy wprowadzenie kategorii remediacji, która zamiast ewokować miażdżące zwycięstwo nowego nad starym w każdym starciu, powinna odsyłać do dialektycznej relacji pomiędzy tym, co nowe, a tym, co stare¹⁶. Tym samym przedmiotem zainteresowania etnografii współczesności i badań kulturoznawczych stają się praktyki, w których uciera się to, co rezydualne i to, co emergentne (warto opisywać zatem np. negocjowanie autorytetu opartego na wiedzy rozgrywające się w szkole w kontekście pojawienia się Wikipedii), a środowisko kulturowe jawi się jako

¹⁶ W takiej perspektywie pytanie o „nowe media” (termin sam w sobie znacząco względny: każde medium było kiedyś nowe) jest zawsze pytaniem o napięcia między starym a nowym oraz formy ich współistnienia. „Nowe media – pisze C. Marvin – rozumiane szeroko, by uwzględnić użycie nowych technologii komunikacji dla starych lub nowych potrzeb, nowe sposoby używania starych technologii czy wszelkie inne możliwości wymiany społecznych znaczeń – są włączone w układ napięcia stworzonego poprzez współistnienie starego i nowego. Ten układ jest dalece bardziej złożony niż jakiegokolwiek pojedyncze medium, które staje się centrum zainteresowania ze względu na jego nowość”. C. Marvin, *When Old Technologies Were New: Thinking About Electric Communication in the Late Nineteenth Century*, Oxford 1990, s. 8.

dynamiczny układ starych i nowych elementów. Relacje, w które te elementy wchodzą, są produktywne, „zaangażowani w nie ludzie i przedmioty-media tworzą nowe formy estetyczne, nowe rodzaje wspólnot i nowe rodzaje podmiotowości”¹⁷, ale po pierwsze – te emergentne formy są wynikiem konfliktów i sojuszy pomiędzy starymi i nowymi elementami, a nie wygranej nowego, a po drugie – istotna jest specyfika konkretnych, lokalnych praktyk i sytuacji, bo wynik remediacji jest z założenia niepewny, niestabilny i silnie uzależniony od kontekstu¹⁸. Dlatego najwłaściwszym sposobem opisu remediacji wydaje się właśnie podejście etnograficzne skupiające uwagę na usytuowanych praktykach.

W ten sposób etnografia współczesności, obserwując wyłaniającą się, nie poznany jeszcze do końca porządek kulturowy, próbuje uniknąć błędnego założenia, że to, co nowe jest zawsze z istoty swojej dominujące, a to, co stare – zawsze rezydualne¹⁹. Zamiast tego, pisze Paul Rabinow, odwołując się do Raymonda Williamsa, sama relacja pomiędzy starym a nowym staje się wyzwaniem poznawczym. „Pytanie o to, jak nowym i starym elementom nadaje się formę i wprawia w ruch, dobrze lub źle, staje się znaczącym polem badawczym. Nazywam to pole współczesnością”²⁰. Projekty przywołane w niniejszym tekście aspirowały do badania współczesności – „momentu historycznego,

¹⁷ Cytat z raportu „Młodzi a media”..., s. 7.

¹⁸ W raporcie możemy przeczytać: „Mamy do czynienia z remediacją, gdy w relacje bliskości wkraczają komunikatory, takie jak Gadu-Gadu, infrastruktury komunikacyjne do archiwizowania kontaktów i wymieniania się uwagą, takie jak Nasza-klasa czy telefony komórkowe, które intensyfikują bycie razem w nie-spotykany wcześniej sposób. Mamy do czynienia z remediacją, gdy w praktyki uczenia się i kontaktu ze szkołą wplatają się ahierarchiczne formy niekonsekwentnej wiedzy, takie jak Wikipedia, a „Iliada” staje się nie tylko książką dostępną w szkolnej bibliotece, ale też plikiem mp3 dostępnym w sieci. Mamy do czynienia z remediacją, gdy indywidualne pasje tworzenia, zbierania czy słuchania mogą stać się intensywniejsze i zostawić po sobie więcej nowych treści dzięki połączeniu w sieciowe społeczności praktyki podobnych sobie ludzi”. MIM, s. 7.

¹⁹ P. Rabinow, *Marking Time: On the Anthropology of the Contemporary*, Princeton 2008, s. 3.

²⁰ Tamże s. 3.

który jest otwarty i w którym ma miejsce znacząca zmiana, przynajmniej potencjalnie” – właśnie w takim rozumieniu²¹.

Współczesna kultura, mimo iż daje się nadal doskonale konceptualizować w kategoriach antropologicznych (jako dziedzina wspólnotowa), od strony treści musi być traktowana jako swoista hybryda narzędzi i społeczności. To w tym kierunku winny pójść także jej analizy, bo owa hybryda pokazuje najbardziej dobitnie, co to znaczy, że „kultura jest ważna”.

²¹ Wypowiedź Paula Rabinowa w rozmowach P. Rabinowa i G.E. Marcusa z J.D. Faubionem i T. Reesem, *Designs for an Anthropology of the Contemporary*, Durham 2008, s. 9.

Juliusz Braun**Kultura – media – edukacja**

Ciągle obniżanie poziomu artykułów, książek i teatru do gustu danego przekroju społecznego doprowadza do tego, że wychowuje się coraz niższej wartości pokolenia, do których poziomu znowu trzeba się obniżyć [...].

Stanisław Ignacy Witkiewicz: „Narkotyki”

Ale to, co się dzieje z radiem jest szkodliwe dla muzyki jako sztuki i szkodliwe dla całej ludzkości [...]. Sam czułem, że dla muzyki to nie jest dobry wynalazek: może ją popularyzować, ale musi obniżyć jej ogólny poziom – trudno – jest to zdaje się nie-do-uniknięcia.

Stanisław Ignacy Witkiewicz: „Niemyte dusze”

18 kwietnia 1926 roku premier, Aleksander Skrzyński, dokonał uroczystego otwarcia warszawskiej rozgłośni Polskiego Radia. Po oficjalnych przemówieniach nadano wykład prof. Stanisława Niewiadomskiego o twórczości Fryderyka Chopina, Stefan Jaracz czytał fragmenty „Popiołów” Żeromskiego, a z recitalem wystąpiła znakomita śpiewaczka, Adela Comte-Wilgocka. Już wcześniej, w programie nadawanym od 1 lutego 1925 roku przez Próbną Stację Radionadawczą Polskiego Towarzystwa Radionadawczego znalazło się m.in. widowisko słuchowe na podstawie „Warszawianki” Wyspiańskiego i nadawana w odcinkach „Wierna Rzeka” Stefana

Żeromskiego. W Polskim Radiu było miejsce dla polskiej literatury najwyższej rangi. W Wydziale Literackim pracował Jan Parandowski, autorką pierwszej powieści radiowej „Dni powszednie państwa Kowalskich” była Maria Kuncewiczowa. Transmitowano koncerty najwybitniejszych orkiestr europejskich, a w 1935 roku powstała radiowa orkiestra symfoniczna pod dyktando Grzegorza Fitelberga. Polskie Radio miało się stać, jak pisał tygodnik „Radio”: *duchowym źródłem kultury, często jedynie dostępnym dla najszerzych mas społeczeństwa, nawet w najbardziej odległych od Centrum życia umysłowego kraju osadach*¹. Początki polskiej telewizji to też wydarzenie kulturalne. 5 października 1938 roku na ekranach kilku odbiorników w Warszawie można było zobaczyć film „Barbara Radziwiłłówna” w reżyserii Józefa Lejtesa z Jadwigą Smosarską w roli tytułowej.

Takie spojrzenie na zadania radia, a później także telewizji, wywodzi się z programu działania brytyjskiej stacji BBC, który został opracowany przez pierwszego dyrektora, Johna Reitha. To on zdecydował, iż przedsięwzięcie zainicjowane przez grupę pionierów łączności bezprzewodowej, wśród których był między innymi wynalazca radia, Guglielmo Marconi, rozpoczęło służbę publiczną. Przez kilkadziesiąt lat taki sposób myślenia dominował w krajach europejskich. Jak pisze Karol Jakubowicz – *polityka medialna zmierzała (przede wszystkim w radiofonii i telewizji) do realizacji celów kulturalnych i społecznych. Celem głównym była realizacja za pośrednictwem radia i telewizji usługi powszechnej, dostarczającej wszystkim tym samym treści zaspokajających ich potrzeby obywatelskie, edukacyjne i kulturalne*².

Do takiej koncepcji nawiązywali także autorzy koncepcji polskich mediów publicznych zawartych w projektach ustawy o radiofonii i telewizji dyskutowanych w latach demokratycznego przełomu, po wyborach 1989 roku. Prezentując w Sejmie rządowe projekty ustaw

¹ Z. Chomicz, *80 lat Polskiego Radia. Kalendarium 1925–200*, Polskie Radio S.A., Warszawa 2005.

² K. Jakubowicz, *Media publiczne. Początek końca czy nowy początek*, Wamp, Warszawa 2007, s. 44.

mających dać początek funkcjonowania niezależnych mediów publicznych, minister kultury i sztuki w rządzie Tadeusza Mazowieckiego, Izabella Cywińska rozpoczęła od stwierdzenia: *Telewizja i radio to dla wielu współczesnych Polaków i szkoła i uniwersytet. Ale co najważniejsze, telewizja i radio to wielokroć współczesny bazarz. Dyskusja zapewne będzie się skupiała raczej wokół spraw dostępności i stopnia uspołecznienia radia i telewizji aniżeli spraw jej programu: mówię o programie intelektualnym i kulturalnym*³.

Tak się też stało, dyskusje dotyczące działalności polskich mediów – jeśli nawet dotyczą programu – to zwykle tej jego części, która bezpośrednio związana jest z polityką. Uchwalona w 1992 roku ustawa o radiofonii i telewizji pozostaje jednak w swych zasadniczych postanowieniach wierna nurtowi myślenia o mediach – wszystkich mediach – w kategoriach służby publicznej. Pierwszy artykuł ustawy powtarza niemal dokładnie to, co jako zadanie BBC definiował sir John Reith. Zgodnie z polską ustawą **zadaniem radiofonii i telewizji jest:**

- 1) dostarczanie informacji;**
- 2) udostępnianie dóbr kultury i sztuki;**
- 3) ułatwianie korzystania z oświaty i dorobku nauki;**
- 4) dostarczanie rozrywki;**
- 5) popieranie krajowej twórczości audiowizualnej.**

Kilka lat później do tego katalogu dopisano jeszcze jedno zadanie: **upowszechnianie edukacji obywatelskiej.**

To, przypomnijmy, obowiązki **wszystkich** nadawców. Media publiczne mają powinności bardziej precyzyjnie określone. Ich zadaniem jest m.in. „**popieranie twórczości artystycznej, literackiej, naukowej oraz działalności oświatowej**”. Tworzone przez publiczną radiofonię i telewizję programy powinny zaś „**służyć rozwojowi kultury, nauki i oświaty ze szczególnym uwzględnieniem polskiego dorobku intelektualnego i artystycznego**”. Należy więc podkreślić, że działanie na rzecz kultury narodowej jest jednym z celów, jakie ustawodawca postawił przed radiofonią i telewizją, w szczególności publiczną.

³ Sejm RP X kadencja. Sprawozdanie stenograficzne z 43 posiedzenia Sejmu, s. 299-30.

Media na rynku komercyjnym

Skoro jest tak dobrze, to czemu jest tak źle? Przytoczona jako motto mego artykułu opinia Stanisława Ignacego Witkiewicza, sformułowana jeszcze w latach 30. ubiegłego wieku, trafnie – a może wizjonersko – charakteryzuje problem. Obniżanie poziomu, nazywane dziś zwykle komercjalizacją, nieuchronnie wiąże się z motywowanym ekonomicznie dążeniem do maksymalizacji widowni.

Lata 80. XX wieku to w Europie czas zasadniczych zmian w sposobie patrzenia na rolę środków przekazu. Właśnie w tym okresie doszło do przełamania monopolu państwa w dziedzinie radiofonii i telewizji w większości krajów. Przyznanie koncesji nowym stacjom telewizji komercyjnej i prywatyzacja niektórych kanałów publicznych sprawiły, że pojawiła się konkurencja rynkowa, a na pierwszy plan wysunęły się cele gospodarcze. Istotne znaczenie dla treści oferty programowej ma sposób finansowania oparty o dochody z reklamy. Słuchacz i widz – w tradycyjnej koncepcji mediów taktowany jako **podmiot**, adresat przekazu – stał się obecnie przede wszystkim **przedmiotem** operacji handlowej. Celem nadawcy – oczywiście w pewnym uproszczeniu – jest zgromadzenie możliwie dużej widowni gotowej do odbioru treści reklamowych. W telewizji komercyjnej przedmiotem handlu jest uwaga widza gotowego do odbioru reklamy. W relacji nadawca–odbiorca dominują kategorie typowe dla rynku usług. W miejsce **obywatela** pojawia się **konsument**.

Słowa: „krew na pierwszą stronę” – to, co najmniej od stulecia, podstawowa zasada sensacyjnego dziennikarstwa. W USA, gdzie nie istniały media publiczne w europejskim znaczeniu tego słowa, zasada ta szybko stała się podstawą funkcjonowania wielu kanałów telewizyjnych. Wielogodzinne oglądanie telewizji doprowadziło do takiej sytuacji, że – jak wyliczono w latach 70. ubiegłego wieku – każde amerykańskie dziecko, zanim dorośnie, ogląda w telewizji średnio 8 tysięcy scen zabijania i ok. 100 tysięcy innych aktów przemocy. Zorientowano się dość szybko, że takie nagromadzenie treści zawierających ogromną dawkę agresji nie może pozostać bez znaczenia dla rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. Opinię taką potwierdziły badania naukowe prowadzone na całym świecie. Już w 1972 roku Naczelny Lekarz Stanów Zjednoczonych stwierdził oficjalnie, iż „przemoc pokazywana w telewizji

ma niewątpliwie zły wpływ na niektórych członków naszego społeczeństwa”. Podsumowaniem jednoznacznego stanowiska różnych środowisk naukowych była deklaracja przyjęta przez 6 najpoważniejszych amerykańskich stowarzyszeń zrzeszających lekarzy rodzinnych, pediatrów, psychiatrów, psychologów i pedagogów. Wniosek tej deklaracji nie pozostawia wątpliwości: „uzyskano przytłaczające dowody, świadczące o związku przyczynowym między przemocą w mediach a agresywnym zachowaniem niektórych dzieci”⁴.

Mimo tak jednoznacznych opinii specjalistów, same media lansowały przez dłuższy czas tzw. teorię *katharsis*, opartą na psychoanalizie Freuda i sugerującą, że zaangażowanie emocjonalne widza powstające podczas oglądania scen agresywnych miało go uwalniać od złości. Inaczej mówiąc – symboliczne przeżycie gniewu i złości uwalnia od złości prawdziwej. Ta teoria stanowiła dla nadawców programów telewizyjnych wygodne usprawiedliwienie. Nic więc dziwnego, że długo była podtrzymywana w mediach komercyjnych. Można powiedzieć, że sytuacja przypomina spory, które towarzyszyły przepisom zmierzającym do ograniczenia palenia tytoniu. Tu również bardzo długo – i wbrew oczywistym faktom – producenci papierosów dowodzili braku dowodów na szkodliwość tego nałogu.

Rodzące się w różnych krajach inicjatywy, zmierzające do ograniczenia negatywnego wpływu niektórych programów telewizyjnych na dzieci i młodzież, stały się pierwszym impulsem dla rozwoju edukacji medialnej. Argumentując na rzecz kształcenia w zakresie korzystania z mediów, zwłaszcza telewizji, wybitny katolicki badacz mediów, o. Gabriel Nissim używa obrazowego porównania: *Jeśli twoje dziecko mieszka nad morzem, to lepiej nauczyć je pływać niż wznosić mur na plaży*⁵. Zdaniem Marii Braun-Gałkowskiej – *brak umiejętności właściwego obcowania z mediami powoduje, że – zamiast korzyści – przynoszą one nieprzygotowanemu odbiorcy wiele zła. Zubożają jego wyobraźnię, pogarszają zdolność myślenia abstrakcyjnego, uczą agresji, wpajają negatywne wzorce zachowań. Bezradność wobec języka mediów skutkuje*

⁴ op. cit. s. 141.

⁵ G.M. Nissim OP, *Wychowanie do mediów jako naglące zadanie*, tłum. Robert Bujak SJ, [w:] „Przegląd Powszechny” nr 1/1996 (specjalny), Warszawa 1996, s. 105.

*emocjonalnym odwróceniem. Dlatego powinno się uczyć młodzież zarówno techniki mediów, jak i rozumienia medialnych środków wyrazu: mechanizmów manipulacji, odróżniania fikcji od rzeczywistości, narzędzi, którymi posługuje się reklama itp.*⁶.

Wedle dokumentu przyjętego w 1999 roku na konferencji zorganizowanej z inicjatywy UNESCO⁷, **edukacja medialna powinna uczyć jak analizować, krytycznie oceniać i tworzyć teksty medialne; jak identyfikować źródła tekstów medialnych, ich kontekst oraz polityczne, społeczne i kulturowe znaczenie; jak interpretować wiadomości oraz wartości oferowane przez media; jak dobierać odpowiednie media dla przekazania własnych wiadomości i relacji skierowanych do określonego odbiorcy**⁸. Tę definicję można traktować jako swego rodzaju podsumowanie dwudziestowiecznej koncepcji edukacji medialnej związanej z rozwojem i dominacją tradycyjnej telewizji opartej na jednokierunkowym przekazie od nadawcy do odbiorcy skazanego niejako na bierny odbiór treści.

Przełom XX i XXI wieku to moment rewolucyjnej zmiany w komunikacji społecznej. Pojawienie się i błyskawiczne upowszechnienie całkowicie nowej, cyfrowej techniki zapisu i przesyłania informacji stopniowo przekształca wszystkie media elektroniczne w nowe media: multimedialne i interaktywne. Zjawisko konwergencji prowadzi do zacierania się granic między odrębnymi dotąd formami przekazu. Przekaz nielinearny sprawia, że media przestają być rynkiem nadawcy, a stają się rynkiem odbiorcy, mogącego samodzielnie podjąć decyzję, które treści i w jakim czasie odbierać. Jak obrazowo pisze Karol Jakubowicz: „Media masowe” *przekształcają się w niektórych aspektach, zwłaszcza działalności internetowej, w „media mas”*⁹. Sieci teleinformatyczne, w tym szerokopasmowe, przybliżają nas do realizacji

⁶ M. Braun-Gałkowska, *Pedagogika mediów potrzebą szkoły XXI wieku*, [w:] Pedagogika mediów, red.: J. Detka, Kielce 2000, s. 11.

⁷ Konferencja nt. „Edukacja medialna a wiek cyfrowy”, Wiedeń, kwiecień 1999.

⁸ D. Schretter, *Europejska platforma kształcenia w zakresie środków masowego przekazu w krajach Europy Zachodniej*, [w:] *Edukacja medialna, Potrzeba i wyzwanie przyszłości*, Warszawa 2000, s. 12.

⁹ K. Jakubowicz, [w:] *Prawo i regulacje świata telekomunikacji i mediów*, nr 3/2010.

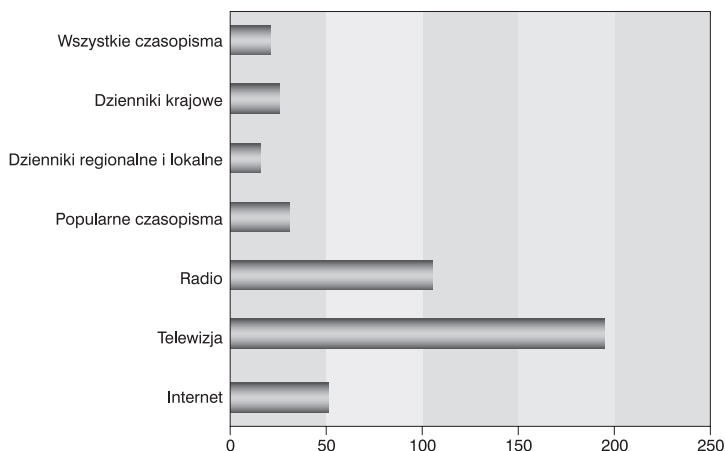
wzoru komunikowania opartego na zasadzie W–W–Z–W („Wszyscy–wszystko–zawsze–wszędzie”, co jest odpowiednikiem angielskojęzycznej formuły *Anyone, Anything, Anytime, Anywhere*), zgodnie z którą każdy na świecie będzie kiedyś mógł mieć dostęp lub wymieniać z każdym wszelkie treści, niezależnie od czasu i miejsca pobytu.

Nowe przestrzenie mediów i informacji

„Elektroniczne przedłużenie zmysłów” – by nawiązać do znanego określenia Marshalla McLuhana – to dziś już cztery ekrany. Za pośrednictwem każdego z nich można sięgać od tych samych zasobów informacji, ale też każdy ma specyficzne, odrębne cechy charakterystyczne.

Ekran pierwszy: telewizor

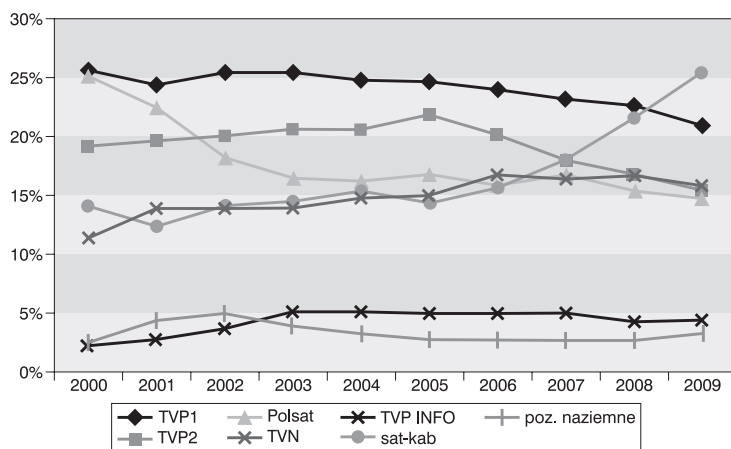
Telewizja wciąż pozostaje najpopularniejszym i najważniejszym medium. Oglądanie telewizji jest najczęstszym sposobem spędzania czasu wolnego. Jednocześnie zmienia się charakter telewizji: obniża się udział najpopularniejszych kanałów, choć nadal gromadzą one blisko trzy czwarte widzów, wzrasta natomiast liczba kanałów telewizji kablowej i satelitarnej, choć bariery ekonomiczne oraz edukacyjne ograniczają ich dostępność.



Rys. 1. Czas poświęcany różnym mediom w Polsce (ilość minut dziennie)

Źródło: World Press Trends 2008 Edition

Obserwowany w ostatnich latach wyraźny wzrost udziału satelitarnych i kablowych programów tematycznych w rynku oglądalności powoduje fragmentaryzację widowni. Pozwala to, z jednej strony, na precyzyjne dostosowanie oferty do oczekiwań nawet niewielkiej grupy widzów, z drugiej zaś – osłabia tradycyjną rolę telewizji jako medium masowego, organizującego zbiorowe emocje. W 2009 roku dostępne były 134 polskojęzyczne kanały telewizyjne, przy czym ponad połowa z nich rozpowszechnia program na podstawie koncesji przyznanych przez zagraniczne organy regulacyjne. Nadawcy ci nie są związani polskimi przepisami dotyczącymi minimalnej obecności programów wytworzonych w języku polskim jako oryginalnym, nie podlegają też kontroli polskich organów regulacyjnych. Oglądalność ogromnej większości spośród tych kanałów satelitarnych i kablowych nie przekracza jednak 1% audytorium, a tylko w przypadku ok. 10 najpopularniejszych udział w rynku przekracza 0,1% (rys. 2 i 3).



Rys. 2. Udziały programów telewizyjnych w widowni w latach 2000–2009

Źródło: Informacja o podstawowych problemach radiofonii i telewizji w 2009 roku. Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, Warszawa, marzec 2010

TVP Kultura, program tematyczny telewizji publicznej poświęcony tematyce kulturalnej, o zasięgu technicznym ok. 9,5 mln gospodarstw domowych (co oznacza, iż jest on faktycznie dostępny dla ok. 25 mln widzów) w 2009 roku osiągnął średnią oglądalność – wg wskaźnika

AMR¹⁰ – na poziomie 0,07%. Oznacza to średnio nieco ponad 14 tys. widzów. Telewizyjny kanał tematyczny w obecnej formule pozostaje więc marginalną formą kontaktu z kulturą.

	STACJA	SHR % ¹⁰
1	TVP1	18,92
2	TVN	16,29
3	TVP2	15,54
4	Polsat	13,96
5	TVP INFO	4,09
6	TVN24	2,90
7	TV4	2,60
8	Puls	1,70
9	TVN7	1,51
10	Disney Channel	1,04
11	Polsat2	0,95
12	Cartoon Network	0,81
13	Polsat Sport	0,71
14	TVPolonia	0,67
15	AXN	0,66
16	Discovery	0,64
17	MiniMini	0,62
18	Polsat News	0,61
19	VIVA Polska	0,50
20	TVN Turbo	0,46
	Inne	14,82

Rys. 3. Stacje telewizyjne: TOP 20 – Udział w rynku widowni (listopad 2010)

Źródło: Nielsen Audience Measurement

Przy okazji należy wspomnieć również o programach **radiowych**. Tu również wyraźnie dominuje treść rozrywkowa. Największą popularnością cieszą się dwie komercyjne stacje ogólnopolskie: RMF FM (ponad 25% udziału w rynku słuchalności) oraz Radio Zet (ponad 16%). W programie obu stacji dominuje zagraniczna muzyka rozrywkowa. Zadania

¹⁰ AMR – średnia oglądalność w minucie nadawania.

¹¹ Wskaźnik SHR oznacza średni udział danej stacji w łącznym czasie poświęconym w danym okresie przez wszystkich widzów na oglądanie programów telewizyjnych.

społeczne i kulturalne w znacznie większym stopniu wypełnia radiofonii publiczna, której łączne udziały sięgają ok. 25% ogólnego czasu, jaki Polacy przeznaczają na słuchanie radia. I tutaj jednak, podobnie jak w przypadku telewizji, tematyka kulturalna pozostaje poza głównym nurtem zainteresowań. Program 2 Polskiego Radia – program muzyczno-literacki, emitowany z myślą o odbiorcach zainteresowanych wiedzą humanistyczną, sztuką, muzyką, literaturą, który wedle powszechnych ocen uznawany jest za szczególnie wartościowy z punktu widzenia misji publicznej, osiąga udział w rynku nie przekraczający średnio 1%.

W radiu i telewizji problemem stało się zjawisko opisywane niegdyś w odniesieniu do prasy jako tabloidyzacja. Zgodnie z regułami popytu, w programie radiowym i telewizyjnym, zmienił się także – a może nawet w szczególności – charakter treści związanych z kulturą. Autorzy ramówki starają się odpowiedzieć na aktualny popyt i budować ofertę na fundamencie istniejącego już zainteresowania zgodnie z zasadą sformułowaną przez inż. Mamonia, jednego z bohaterów filmu „Rejs”: *lubię tylko te piosenki, które już znam*. Wypowiedź tę można uzupełnić stwierdzeniem, że muszą to być piosenki przyjemne, łatwo wpadające w ucho.

Ekran drugi: Komputer

Komputer, w interesującym nas tutaj obszarze komunikacji społecznej, to przede wszystkim brama do ogromnego zasobu informacji w sieci internetowej. Sam Internet, w zależności od rozumienia tego terminu i rzeczywiście pełnionej funkcji, może być traktowany jako platforma stwarzająca techniczne możliwości dystrybucji treści, lub też jako swego rodzaju zintegrowana usługa, czy raczej suma usług informacyjnych, medialnych i innych dostępnych za pośrednictwem tej platformy¹². Nie jest natomiast odrębną, samodzielną kategorią

¹² Przez „platformy” rozumie się środki dostarczania usług do odbiorcy. Są to: cyfrowa telewizja naziemna, sieci kablowe, satelity, stacjonarne i przenośne radio, stacjonarne i mobilne telefony, przewodowe i bezprzewodowe sieci (szerokopasmowe). Z kolei „usługi” to: telewizja i inne usługi audiowizualne, radio, telewizja mobilna, *messaging* (usługa pozwalająca wysyłać i odbierać wiadomości w różnych formatach między telefonami komórkowymi bądź komputerami), *podcasting* (audycja radiowa lub inny plik dźwiękowy dostępny w Internecie

mediów. Używając obrazowego, choć oczywiście niezbyt precyzyjnego porównania – to raczej księgarnia połączona z biblioteką i drukarnią – niż książka.

W przeciwieństwie do mediów tradycyjnych, Internet umożliwia jednocześnie komunikację porozumiewawczą (*one to one*), rozsiewczą (*one to many*), grupową (*few to few*) i powszechną (*many to many*). Łączy w sobie cechy komunikacji interpersonalnej i masowej, publicznej i prywatnej. Tym samym powstaje nowy, syntetyczny model komunikowania, łączący cechy dotychczasowych modeli (interpersonalny, grupowy, masowy) oraz mający cechy komunikacji sieciowej (*networked communication*)¹³.

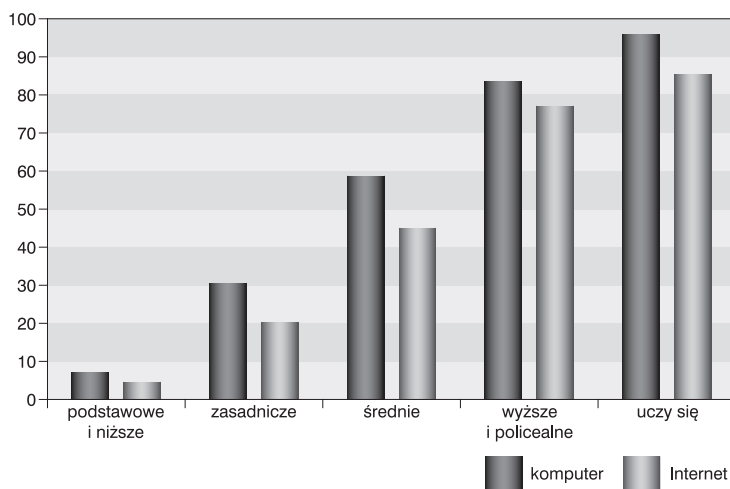
Mimo praktycznie nieograniczonego zasobu treści, korzystanie z Internetu – podobnie jak w przypadku tradycyjnych mediów – jest skoncentrowane na niewielkiej liczbie najpopularniejszych serwisów i stron. Warto także zauważyć, że dostępne w Internecie narzędzia o charakterze interaktywnym pozwalają dodatkowo wzmacniać popularność określonych treści, zjawisk, a także osób (tzw. celebrytów, czyli – jak mówi popularna definicja – ludzi znanych z tego, że są znani). Ma to bardzo istotny wpływ na kształtowanie świadomości społecznej dotyczącej rzeczywistej rangi oraz hierarchii ważności zjawisk i postaci polskiej kultury. Ilustracją może być porównanie liczby wyników, jakie wskazuje wyszukiwarka internetowa po wpisaniu określonych nazwisk. Na hasło „Piotr Rubik” otrzymujemy z wyszukiwarki 570 tysięcy wyników, zaś „Henryk Mikołaj Górecki” – 120 tysięcy, a więc blisko pięć razy mniej. Konfrontacja nazwisk dwóch innych osób, które – przynajmniej formalnie – należą do tej samej kategorii artystów-wokalistów, daje obraz jeszcze bardziej szokujący: Ewa Podleś – 16 tysięcy, Dorota Rabczewska (znana pod pseudonimem Doda) – ponad 7 milionów.

na żądanie), *vodcasting* (plik nagrań wideo dostępny w Internecie na żądanie), *voice over IP* (technologia cyfrowa umożliwiająca przesyłanie dźwięków mowy za pomocą łącz internetowych lub dedykowanych sieci wykorzystujących Internet Protocol – IP), witryny internetowe prasy, publikacje tekstowe, usługi telefoniczne.

¹³ Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Polityka audiowizualna. Założenia. <http://www.nina.gov.pl>

Obok serwisów gromadzących wielomilionowe audytorium, pojawia się też ogromna ilość serwisów o treści niszowej związanej z określonymi zainteresowaniami. Są to zarówno treści przygotowane profesjonalnie, jak też zawartość tworzona przez samych użytkowników, treści powstałe w ramach autoekspresji osób posługujących się nowymi technologiami określane jako *user-generated content* – UGC, lub *user-created content* – UCC. Obie formy tworzą liczne możliwości kontaktu z kulturą.

Internet, umożliwiający komunikację w zasięgu globalnym, nie ma wciąż jednak – także w Polsce – rzeczywiście powszechnego zasięgu. Wg danych CBOS z końca 2009 roku dostępem do Internetu dysponuje nieco ponad 50% gospodarstw domowych. Dynamika wzrostu jest bardzo wysoka, mimo to jednak blisko połowa obywateli z Internetu nie korzysta. Internet jest wciąż narzędziem przede wszystkim ludzi młodych i dobrze wykształconych.

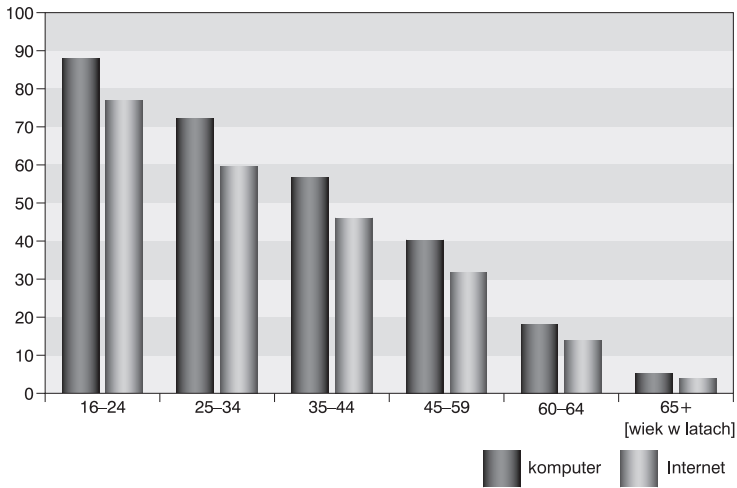


Rys. 4. Dostęp do komputera i Internetu wg wykształcenia (% w grupie)

Źródło: Diagnoza społeczna 2007

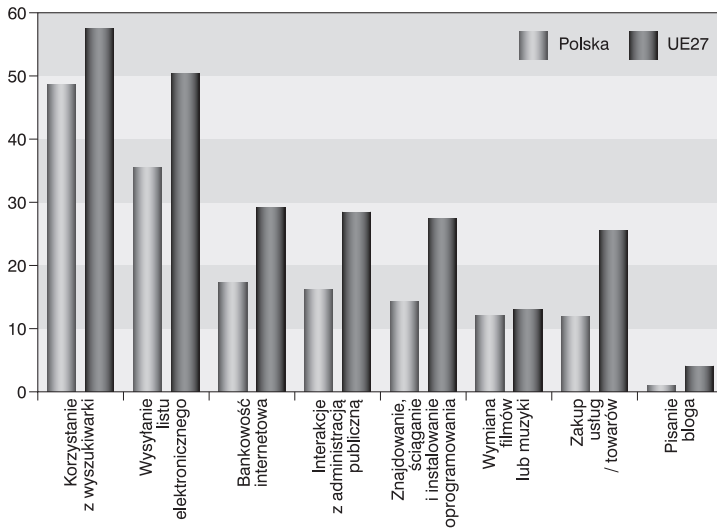
Zróznicowany jest też poziom kompetencji wśród osób, które z Internetu korzystają. Jak wynika z badań Eurostatu przytaczanych w raporcie Polska 2030 (rys. 6), spora grupa użytkowników Internetu nie potrafi posługiwać się wyszukiwarką, co oznacza

faktycznie brak możliwości dostępu do zasobów informacji zgromadzonych w sieci.



Rys. 5. Dostęp do komputera i Internetu wg wieku (% w grupie)

Źródło: Diagnoza społeczna 2007



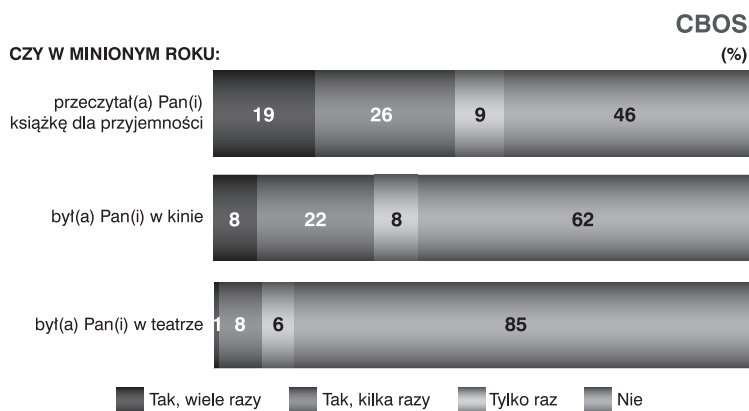
Rys. 6. Procent użytkowników Internetu potrafiących korzystać z określonych możliwości

Źródło: Eurostat. Internet Access and e-skills in EU27 in 2007 (za: Raport Polska 2030)

Prowadzone od lat działania zmierzające do zwiększenia dostępności szerokopasmowego Internetu, pozwoliły na znaczną rozbudowę

infrastruktury. W ostatnim okresie najważniejszą barierą stają się już nie ograniczenia techniczne, ale problemy mentalne. 40% osób bez dostępu do Internetu w domu deklaruje brak takiej potrzeby, a 20% – brak odpowiednich umiejętności. Dodatkowo w latach 2003–2007 ok. 16–18% Polaków posiadało w domu komputer, ale go nie używało. W tych samych latach 13% internautów zrezygnowało z Internetu¹⁴. W sytuacji, gdy coraz więcej treści dostępnych jest tylko w Internecie, pojawia się zjawisko opisywane jako „wykluczenie cyfrowe”.

Mówiąc o konsekwencjach wykluczenia cyfrowego dla uczestnictwa w kulturze, należy pamiętać, jak niewielki jest kontakt Polaków z kulturą w formach tradycyjnych. Wg badań CBOS z lutego 2010, blisko połowa Polaków w ciągu całego roku nie poświęciła ani minuty na czytanie książek, ogromna większość nie była w teatrze (rys. 7). Jednocześnie czas poświęcony na kontakt z mediami i Internetem przekracza średnio w ciągu roku 2 tysiące godzin. W sytuacji, gdy media i Internet stają się najważniejszymi kanałami kontaktu z kulturą, wykluczenie cyfrowe stwarza istotną barierę także dla uczestnictwa w kulturze.



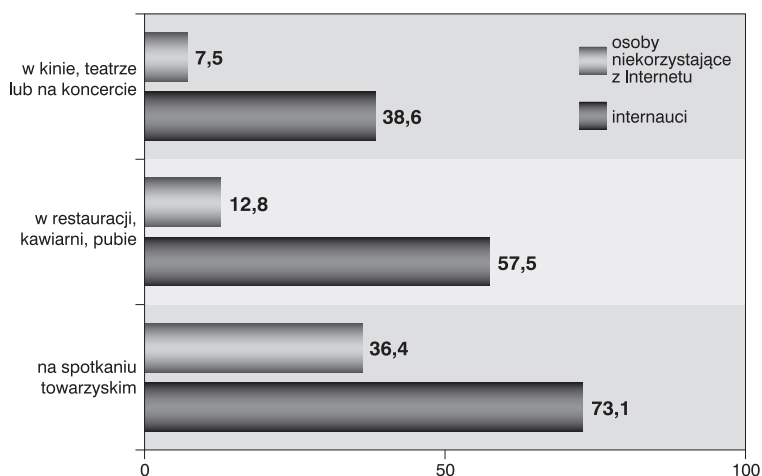
Rys. 7. Wybrane formy kontaktu z kulturą

Źródło: CBOS, Komunikat z badań, Warszawa, luty 2010, oprac. K. P.

Warto równocześnie zauważyć, że – wbrew potocznym opiniom – Internet nie ogranicza bezpośredniego, „żywego” kontaktu z kulturą.

¹⁴ GUS (2008), *Wykorzystanie technologii informacyjno-telekomunikacyjnych w przedsiębiorstwach, gospodarstwach domowych i przez osoby prywatne w 2008 roku*.

Przeciwnie, użytkownicy Internetu znacznie aktywniej uczestniczą w kulturze, niż osoby niekorzystające. W ciągu miesiąca 39% użytkowników było w kinie, teatrze lub na koncercie, wśród pozostałych osób – zaledwie 7%. Jest to oczywiście zależność bardziej skomplikowana, bowiem internauci to jednocześnie osoby bardziej aktywne, które częściej także uczestniczą w wielu podstawowych formach aktywności towarzyskiej (rys. 8).



Rys. 8. Uczestnictwo w kulturze osób korzystających i niekorzystających z Internetu

Źródło: D. Batorski, opracowanie dla potrzeb MKiDN

Ekran trzeci: telefon komórkowy

Telefon komórkowy stał się w ostatnich latach kolejnym terminalem umożliwiającym dostęp do zasobów treści oraz informacji. 8 lipca 2010 roku zarejestrowany został pięciomiliardowy abonent telefonii komórkowej, telefonia mobilna stała się w ciągu dekady siecią obejmującą cały świat¹⁵. W Polsce, wg danych GUS-u, na koniec grudnia 2009 roku liczba abonentów telefonii komórkowej wyniosła prawie 45 milionów, czyli znacznie przekracza liczbę mieszkańców naszego kraju.

¹⁵ Serwis Wirtualna Polska: <http://tech.wp.pl/kat,1009781,title,5-mld-ab-onamentow-na-telefon-komorkowy-na-swiecie,wid,12479718,wiadomosc.html>

Potoczna nazwa – „komórka” – niezawierająca już słowa „telefon” trafnie wskazuje, iż podstawową funkcją urządzenia nie jest już prowadzenie rozmów, ale całkowicie nowa forma komunikacji, „krótki przekaz tekstowy”, czyli SMS. SMS stał się też narzędziem reklamy i marketingu, stosowany jest także przez instytucje kulturalne, umożliwia bowiem bieżące przekazywanie spersonalizowanych informacji o różnego rodzaju wydarzeniach, nowościach wydawniczych, etc. Według danych dotyczących Polski opublikowanych przez serwis Media2.pl, w 2009 roku całkowity czas połączeń głosowych wychodzących z telefonów komórkowych wyniósł ponad 49,48 mld minut (wzrost o ok. 16% w porównaniu z rokiem poprzednim). Natomiast liczba wysłanych SMS-ów przekroczyła 48 miliardów (wzrost o 6,5% w porównaniu do roku 2008)¹⁶. Według prognoz firmy Gartner, w 2010 roku liczba SMS-ów wysłanych na całym świecie miała sięgnąć 2,3 tryliona.

Komórka może być odbiornikiem telewizji mobilnej, pozwala na słuchanie muzyki, a także czytanie tekstów zapisanych w pamięci urządzenia, choć niewielki rozmiar ekranu sprawia, że korzystanie z tej funkcji nie jest zbyt wygodne. Pozwala też na robienie zdjęć i krótkich filmów, które można następnie przysyłać w formie wiadomości MMS. Ta funkcja nie jest jeszcze tak popularna: całkowita liczba wysłanych w Polsce MMS-ów wyniosła w 2009 roku 226 milionów.

Ekran czwarty: tablet

Wydzielenie tabletu jako odrębnej formy korzystania z zasobów informacji może budzić wątpliwości. W stosunku do komputera i telefonu komórkowego mamy tu raczej nową jakość odbioru niż całkowicie nowe funkcje. Ekran większy niż w telefonie pozwala na znacznie wygodniejsze odczytywanie tekstu, czy oglądanie treści graficznych lub audiowizualnych. Niewielki ciężar sprawia, iż posługiwanie się tym urządzeniem nie jest wcale mniej wygodne niż korzystanie z tradycyjnej, papierowej książki. Tablet to jednak nie jedna książka, ale cała biblioteka wyposażona w system wyszukiwania.

¹⁶ <http://media2.pl/telekomunikacja/66139-komorki:-polacy-wydzwonili-49,5-mld-minut.html>

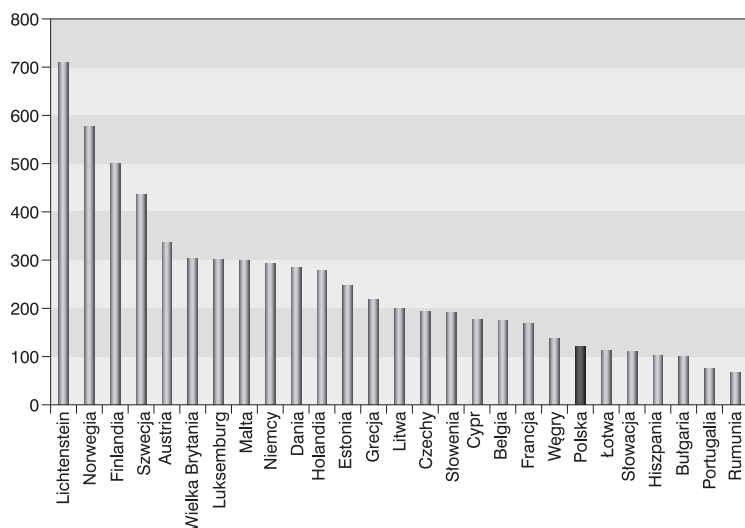
Zróżnicowania wskaźnika kompetencji teleinformatycznych		Nie ma komórki/nie korzysta z komputera ani z Internetu N=212	Korzystający z jednego narzędzia N=278	Korzystający z dwóch narzędzi N=70	Korzysta z komórki, komputera i z Internetu N=486
Płeć	Mężczyzna	17,4%	26,8%	6,1%	49,7%
	Kobieta	22,8%	26,4%	7,2%	43,6%
Wiek	18-24 lata	9%	7,0%	9,1%	83,0%
	25-34 lata	1,7%	14,5%	5,9%	78,0%
	35-44 lata	4,3%	28,0%	6,9%	60,8%
	45-54 lata	14,6%	33,1%	10,9%	41,4%
	55-64 lata	25,5%	42,7%	7,5%	24,3%
	65 lat i więcej	62,3%	30,6%	1,6%	5,5%
Wykształcenie	Podstawowe	46,6%	28,9%	4,2%	20,2%
	zasadnicze zawodowe	19,5%	39,4%	8,9%	32,2%
	Średnie	7,2%	23,9%	7,1%	61,8%
	Wyższe	2,2%	5,5%	6,7%	85,5%

Rys. 9. Korzystanie z Internetu i telefonu komórkowego w Polsce

Źródło: CBOS – Raport z Badań. Identyfikacja i analiza grup społecznych zagrożonych wykluczeniem społecznym od kątem skutecznych instrumentów dotarcia do nich w związku z planowaną ogólnopolską kampanią informacyjno-edukacyjną związaną z procesem cyfryzacji nadawania programów telewizyjnych, grudzień 2009 r.

I wreszcie: prasa papierowa

Na koniec nie sposób nie wspomnieć o najstarszym medium masowym: prasie drukowanej. Rola prasy ulega ograniczeniu w całym świecie ze względu na rozwój Internetu, również same redakcje gazet przenoszą do Internetu coraz większą część swojej aktywności. W wielu krajach europejskich media drukowane stanowią wciąż ważne źródło informacji i forum dyskusji, w Polsce spełniają jednak tę rolę tylko w stosunku do ograniczonej grupy obywateli. Dzienniki, zwłaszcza „Gazeta Wyborcza” i „Rzeczpospolita”, poświęcają sporo miejsca tematyce kulturalnej, jednak czytelnictwo dzienników pozostaje w naszym kraju na niskim poziomie. Średnia sprzedaż wynosi ok. 120 egz. na tysiąc mieszkańców i należy do najniższych w Unii Europejskiej (rys. 10).



Rys. 10. Sprzedaż dzienników w krajach UE (liczba egzemplarzy na tysiąc mieszkańców)

Źródło: World Press Trends 2008 Edition

Liczba osób deklarujących czytanie dzienników¹⁷ nie przekracza 20% ogółu dorosłych mieszkańców, przy czym co najmniej połowa z tej grupy to czytelnicy tabloidów i lokalnych gazet codziennych o podobnym charakterze. Nieco większa grupa osób czyta prasę tygodniową, przede wszystkim jednak pisma o charakterze rozrywkowym i tzw. teleguide'y, czyli czasopisma, których tematem jest program telewizyjny, życie gwiazd, etc. Wśród tygodników rekordzistą jest „Tele Tydzień”, którego sprzedaż oscyluje wokół 1,5 mln egzemplarzy, a wskaźnik czytelnictwa sięga 35%. Wysokie wskaźniki czytelnictwa osiągają również tanie magazyny jak np. „Życie na gorąco”. Tygodniki opiniotwórcze (takie jak „Polityka”, „Wprost”, „Newsweek”) czyta nie więcej niż 10% dorosłych obywateli. Spada zatem informacyjna rola prasy, także w odniesieniu do zagadnień związanych z kulturą; dla największej grupy czytelników ważne są jedynie treści rozrywkowe.

¹⁷ Wskaźnik czytelnictwa w tzw. cyklu sezonowym oznacza procent osób, które czytały dziennik przynajmniej raz w ciągu ostatniego tygodnia, a tygodnik co najmniej raz w ciągu ostatniego miesiąca poprzedzającego badanie.

Media i zasoby informacji

Przedstawiony wyżej opis dróg rozpowszechniania informacji i komunikowania społecznego wskazuje wyraźnie, iż nie mieszczą się one w ramach tradycyjnie rozumianych mediów. O ile jeszcze dwadzieścia lat temu całkowicie wystarczało wskazanie na prasę, radio i telewizję, to dziś w zaleceniu Komitetu Ministrów Rady Europy z 2007 roku dla wyjaśnienia pojęcia mediów potrzeba rozbudowanej definicji:

Pojęcie mediów odnosi się do podmiotów odpowiedzialnych za okresowe tworzenie i rozpowszechnianie informacji i innej zawartości, za którą ponoszona jest odpowiedzialność redakcyjna, niezależnie od środków i technik ich przenoszenia, przeznaczonych do odbioru i zdolnych do wywierania wyraźnego wpływu na szeroką publiczność. Może to m.in. obejmować media drukowane (gazety i czasopiśma) i media rozpowszechniane za pośrednictwem sieci komunikacji elektronicznej (radio, telewizja i inne linearne audiowizualne usługi medialne), internetowe serwisy informacyjne (jak np. internetowe wydania gazet i biuletynów) oraz nielinearne audiowizualne usługi medialne (takie jak telewizja na żądanie)¹⁸.

Odwołując się do wielu definicji stosowanych w dokumentach Rady Europy i Unii Europejskiej, a także stosowanych w nauce, Karol Jakubowicz, zapraszając do dyskusji, proponuje własną definicję:

*Media masowe to organizacje medialne (w tym jednoosobowe i nieprofesjonalne) uprawiające działanie komunikacyjne poprzez tworzenie przekazów masowych (produkcji własnej bądź innego podmiotu) o charakterze informacyjnym, rozrywkowym bądź edukacyjnym, przyjmujące odpowiedzialność redakcyjną za nie oraz zapewniające ich okresowe rozpowszechnianie do masowego odbiorcy*¹⁹.

Zastosowana tu, jako jedno z kryteriów, okresowość rozpowszechniania, wskazuje – jak się wydaje – na istotną cechę odróżniającą

¹⁸ Recommendation CM/Rec (2007)15 of the Committee of Ministers to member states on measures concerning media coverage of election campaigns (tłum. K. Jakubowicz).

¹⁹ K. Jakubowicz. *Media, czyli co?. Prawo i regulacje świata telekomunikacji i mediów*, nr 1/2010.

media od innych form upowszechniania informacji. Pozwala to jednocześnie uzasadnić potrzebę rozbudowy stosowanego dawniej pojęcia „edukacja medialna” o dodatkowy człon: „i cyfrowa”. Dopiero tak określony obszar pozwala budować kompetencje niezbędne dla świadomego, aktywnego i krytycznego korzystania z zasobów informacji dostępnej w przestrzeni cyfrowej. Są tam zarówno treści o charakterze przekazów medialnych, jak i inne treści, również adresowane do masowego odbiorcy i mające charakter informacyjny, rozrywkowy bądź edukacyjny. Treści te – choć nie rozpowszechniane periodycznie – są jednak często systematycznie, w miarę potrzeby, aktualizowane, co daje im pełny walor aktualności. Informacje dostępne w Internecie często – choć nie zawsze – są bardziej aktualne niż informacje upowszechniane przez media.

Kultura jako potencjał rozwojowy

W końcowych rekomendacjach Raportu Polska 2030, w rozdziale „Jakie będą miary sukcesu w 2030 roku?” czytamy, iż miarą tego sukcesu będzie m.in. **maksymalne zwiększenie dostępu do zasobów dziedzictwa kulturowego dzięki ich pełnej digitalizacji i udostępnieniu publicznie w postaci cyfrowej**²⁰. Rekomendacja ta powiązana jest z nowym spojrzeniem na rolę i miejsce kultury w życiu społecznym i gospodarczym. Rozumiejąc kulturę jako potencjał rozwojowy, akcentujemy, że działania w obszarze kultury wpisują się nie tylko w rozwijanie talentów, ale także w budowanie tożsamości lokalnych i spójności społecznej. Kultura przyczynia się do tworzenia ośrodków kreatywności, generuje miejsca pracy, zwiększa eksport i PKB, przyciąga inwestorów, kreuje pozytywny wizerunek miast i regionów.

Jak podkreślają autorzy raportu „Analiza potrzeb i rozwoju przemysłów kreatywnych”²¹, w zarządzaniu rozwojem kultura może służyć jako narzędzie prowadzące do osiągnięcia spójności społecznej, przekazywania wartości, edukowania, osiągnięcia równowagi między tradycją

²⁰ Raport Polska 2030; s. 382.

²¹ Analiza potrzeb i rozwoju przemysłów kreatywnych. Raport wykonany na zlecenie Ministerstwa Gospodarki, ECORYS Polska Sp. z o.o., Warszawa, listopad 2009.

a innowacją. Kultura jest także katalizatorem rozwoju gospodarczego. Może przyczynić się do rozwoju miast i regionów, wpływać na ich atrakcyjność osiedleńczą i inwestycyjną oraz sprzyjać rozwojowi lokalnych i regionalnych rynków pracy. Jest źródłem wartości i działań stymulujących rozwój społeczny (np. poprzez aktywności rozwijające kreatywność i umiejętności krytycznego myślenia). Staje się kapitałem stymulującym rozwój przemysłów kreatywnych. Licznych argumentów dostarczają wyniki badań zleconych przez Komisję Europejską, których rezultaty zawarto w raportach „Ekonomia kultury w Europie” z 2006 roku i „Wpływ kultury na kreatywność” z lipca 2009 roku.



Rys. 11. Elementy kreatywności opartej na kulturze

Źródło: The Impact of Culture on Creativity, KEA EuropeanAffairs 2009. (tłumaczenie robocze MKiDN)

Wielu autorów zwraca uwagę na bezpośredni związek uczestnictwa w kulturze, także w tradycyjnych formach – jak np. wizyty w muzeum – z rozwojem kreatywności. Właśnie muzea i galerie są miejscami, gdzie „rozkwita kreatywność”²². Placówki te inspirują do myślenia

²² E. Hooper-Greenhill, J. Dodd, L. Gibson, M. Phillips, C. Jones, E. Sullivan, *What did you learn at the museum today? Second study: evaluation of the*

innowacyjnego, poszukiwania nowych rozwiązań w różnych obszarach aktywności – zarówno w szkole, jak w pracy zawodowej²³. By rzeczywiście pełnić te funkcje, polskie muzea wymagają jednak zasadniczej modernizacji.

Nie tylko muzea, ale także inne instytucje kultury stanowią w Polsce wielki i wciąż niewykorzystany zasób kulturowy. Instytucje kultury należy tu postrzegać dwojako: w sposób węższy – jako podmioty dysponujące konkretnymi zasobami (instytucjonalnymi i kulturowymi); w sposób szeroki – jako miejsca upowszechniania i wzmacniania wartości etycznych, norm oraz wzorców zachowań, które determinują działania korzystne dla ogółu. W obydwu perspektywach otwarcie instytucji kultury na życie społeczne i rozwój społeczno-gospodarczy służy poszerzeniu przestrzeni *dobra wspólnego*. Zakres funkcjonowania instytucji kultury stwarza stosunkowo szerokie możliwości dla wprowadzenia otwartej formuły działania.

Dobrym przykładem działań, które służą modernizacji jednego z najważniejszych obszarów kultury jest realizowany już program Biblioteka Plus, którego strategicznym celem jest przekształcenie bibliotek gminnych w nowoczesne ośrodki życia społecznego – centra dostępu do wiedzy i kultury. W działaniach na rzecz modernizacji polskich bibliotek mamy do czynienia z modelowym wręcz rozwiązaniem, pozwalającym łączyć wysiłki administracji rządowej, samorządów lokalnych oraz instytucji „trzeciego sektora”, w tym przypadku Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego realizującej program rozwoju bibliotek Fundacji Billa i Melindy Gatesów oraz Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności.

Poczynając od lat 90. ubiegłego wieku w wielu krajach o wysoko rozwiniętej gospodarce zwiększa się zapotrzebowanie na pracowników określanych jako *culture workers* – twórców i pracowników wykonujących działalność związaną ze świadczeniem usług i produkcją

outcome and impact of learning through implementation of Education Programme Delivery Plans across nine Regional Hubs, Research Centre for Museums and Galleries Citation (RCMG), Leicester.

²³ T.A. Travers, *Valuing Museums: Impact and innovation among national museums*, National Museums Directors' Conference, UK 2004.

dóbr kultury oraz działalnością kreatywną w szerokim znaczeniu, w tym działalnością dotyczącą projektowania, marketingu, etc. oraz ochroną dziedzictwa²⁴. Interesujących danych na ten temat dostarczają m.in. badania w dziedzinie statystyki kultury prowadzone w Kanadzie. W ciągu dekady lat 90. zatrudnienie w tej grupie wzrosło w tym kraju o blisko 40%, przy czym – co szczególnie warto podkreślić – większość *culture workers* zatrudnionych jest poza sektorem kultury²⁵.

Zjawisko to wskazuje na konieczność zrewidowania sposobu myślenia na temat edukacji kulturalnej i artystycznej. Edukacja artystyczna traktowana jest wciąż jeszcze jako kształcenie zawodowe, przygotowanie absolwentów do pracy w filharmonii, teatrze albo domu kultury. Dziś na sens istnienia szkół artystycznych trzeba spojrzeć szerzej. Celem średniej szkoły muzycznej lub plastycznej jest również kształcenie liderów, najbardziej świadomych, aktywnych i wymagających uczestników życia kulturalnego. Edukacja artystyczna jest również ważnym treningiem kreatywności, przydatnym podczas wykonywania różnych zawodów, często nie związanych z kulturą w rozumieniu branżowym i pełnienia różnych ról społecznych.

Należy w tym miejscu powrócić do przywołanych już wcześniej rekomendacji Raportu Polska 2030. Uznając wzmocnienie potencjału kreatywnego i kulturowego za ważny czynnik rozwoju społecznego i gospodarczego, należy m.in.:

- **Wspierać rozwój indywidualnej, oddolnej kreatywności – stanowiącej cenny zasób indywidualny oraz zapewniającej siłę roboczą dla sektora kreatywnego. W tym celu należy zapewnić edukację kulturalną i medialną na wszystkich etapach nauczania (łącznie z nauczaniem ustawicznym i nieformalnym).**

²⁴ W języku polskim określenie „pracownik kultury” kojarzy się jednoznacznie z osobą zatrudnioną w instytucji kulturalnej, co stanowi odbicie „resortowego” sposobu myślenia. Tutaj chodzi o osoby wykonujące określone zawody w różnych dziedzinach gospodarki; *culture workers* możemy spotkać zarówno w teatrze, jak i w firmie budowlanej.

²⁵ M. Schimpf, *Creative Input: The Role of Culture Occupations in the Economy During the 1990s*, Statistics Canada © Minister of Industry, 2008

- Zagwarantować dostępność dziedzictwa kulturowego jako ważnego elementu wspólnej tożsamości oraz cennego zasobu kreatywnego. Instytucje pamięci i kultury powinny być zobowiązane do udostępniania swoich zbiorów za pomocą technologii cyfrowych – przy zapewnieniu odpowiedniego finansowania na ten cel. Celem, w perspektywie 20 lat, powinna być cyfryzacja całości narodowego dziedzictwa kulturowego.
- Przekształcić rolę mediów publicznych, tak by stały się one źródłem standardów w zakresie rzetelnej informacji, debaty publicznej, kultury wysokiej, promowania postaw i wartości spójnych z potrzebami kształtowania społecznego kapitału rozwojowego na miarę XXI w. Media publiczne powinny przy tym korzystać z możliwości oferowanych przez nowe kanały komunikacji – zwiększające interaktywność²⁶.

Digitalizacja zasobów dziedzictwa jest podstawowym warunkiem polskiej obecności w światowej przestrzeni kultury. Przyjęta w 2003 roku przez Konferencję Generalną UNESCO „Karta o zachowaniu dziedzictwa cyfrowego” zawiera optymistyczną wizję: *Z uwagi na swój charakter, dziedzictwo cyfrowe nie podlega ograniczeniom czasowym, geograficznym ani kulturowym. Jest ono związane z kulturą, w której powstało, lecz pozostaje dostępne wszystkim mieszkańcom globu. Dziedzictwo mniejszości może przemawiać do większości, a pojedyncze osoby mogą się komunikować z odbiorcą globalnym*²⁷.

Komunikat Komisji Europejskiej z 2005 roku podkreśla znaczenie bibliotek i archiwów jako wspólnego europejskiego dziedzictwa: *Europejskie biblioteki i archiwa to skarbiec materiałów – książek, prasy, filmów, fotografii i map – odzwierciedlających bogatą historię Europy oraz jej kulturowe i językowe zróżnicowanie. Udostępnienie tych materiałów – pochodzących z różnych kultur i obszarów językowych – w Internecie ułatwi obywatelom docenienie własnego dziedzictwa kulturowego, a także dorobku innych krajów europejskich, oraz wykorzystanie go w celach edukacyjnych, zawodowych lub rekreacyjnych*. Stwierdzając,

²⁶ Raport Polska 2030. s. 369 i nast.

²⁷ Karta w sprawie zachowania dziedzictwa cyfrowego http://zg.pti.org.pl/sdsi/biblioteczka/karta_UNESCO.pdf

iż technologie informatyczne stwarzają możliwość ponownego „odkrycia” kulturowego i naukowego dziedzictwa Europy oraz udostępnienia go dla różnorodnych obecnych i przyszłych zastosowań, Komisja apeluje do państw członkowskich o przyłączenie się do wysiłków mających na celu stworzenie w Europie bibliotek cyfrowych²⁸. Konieczność wzmoczenia aktywności krajów europejskich w celu tworzenia, produkcji i dystrybucji treści cyfrowych na wszystkich platformach podkreśla również Europejska Agenda Cyfrowa – jeden z flagowych dokumentów Komisji Europejskiej przyjęty w 2010 roku.

Skalę możliwości związanych z udostępnianiem zasobów dziedzictwa w przestrzeni cyfrowej ilustruje m.in. zrealizowany przed kilku laty program digitalizacji i udostępnienia w Internecie archiwum londyńskiego „Timesa”, zawierającego 20 milionów artykułów ze wszystkich kolejnych numerów gazety ukazującej się bez przerwy od 1785 roku. Ten gigantyczny magazyn można swobodnie przeglądać dzięki odpowiedniemu systemowi wyszukiwania. W ciągu kilku sekund, z dowolnego miejsca na Ziemi, korzystając z sieci internetowej, można się dowiedzieć, co londyński recenzent z początku XIX wieku pisał o występie Fryderyka Chopina, albo jak dziennik relacjonował bitwę pod Waterloo.

Przykładem nowej aktywności w dziedzinie muzeów jest uruchomione pięć lat temu kanadyjskie Muzeum Wirtualne²⁹. To portal internetowy pozwalający zapoznać się ze zbiorami rozsianymi w 3000 muzeów i innych placówek kulturalnych tego wielkiego kraju. Galeria dostępna w każdej chwili na ekranie komputera pozwala obejrzeć ok. 680 000 obiektów. Wirtualne Muzeum Kanady prezentuje również ponad 500 wirtualnych wystaw – skompletowanych tematycznie obiektów dostępnych w różnych muzeach oraz 150 prezentacji interaktywnych, dotyczących określonych zagadnień z dziedziny sztuki, nauki i historii, przygotowanych wspólnym wysiłkiem wielu instytucji. Doskonały

²⁸ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów 2010: biblioteki cyfrowe.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0465:FIN:PL:PDF>.

²⁹ Virtual Museum of Canada [on-line].

<http://www.museevirtuel-virtualmuseum.ca/index-eng.jsp>

system wyszukiwania pozwala swobodnie poruszać się w tych ogromnych zasobach. To na co warto zwrócić uwagę – to tempo „budowania” muzeum. Idea zaprezentowana została oficjalnie w 1999 roku. Kolejny rok poświęcono na serię konsultacji, dyskusje i przygotowania techniczne. W 2001 roku muzeum rozpoczęło działalność. Dziś odwiedza je rocznie kilkanaście milionów użytkowników z całego świata.

Na potrzebę bardziej intensywnego działania zwracają uwagę w kolejnych dokumentach organy Unii Europejskiej. W *Konkluzjach Rady UE w sprawie digitalizacji i udostępniania w Internecie dorobku kulturowego oraz w sprawie ochrony zasobów cyfrowych* wydanych w 2006 roku czytamy m.in.:

Rada Unii Europejskiej zważywszy, że:

- dziedzictwo kulturowe, dorobek kulturowy oraz formy ekspresji kulturowej są ucieleśnieniem i wyrazem wspólnych i podstawowych wartości Unii Europejskiej, a zarazem świadczą o zróżnicowaniu kulturowym i językowym Europy (...),
- dorobek kulturowy ma kluczowe znaczenie społeczne i gospodarcze (...)

zachęca państwa członkowskie, aby:

- zajęły się kwestiami związanymi z digitalizacją i udostępnianiem w Internecie dorobku kulturowego oraz kwestią ochrony zasobów cyfrowych (...),
- ulepszyły strategie i precyzyjniej określiły cele krajowe w zakresie digitalizacji i ochrony zasobów cyfrowych,
- poprawiły warunki ramowe digitalizacji i udostępniania w Internecie dorobku kulturowego oraz ochrony zasobów cyfrowych³⁰.

To wezwanie ma szczególne znaczenie dla naszego kraju. Aby polskie dziedzictwo było powszechnie dostępne, musimy w wirtualnym świecie być obecni w znacznie większym stopniu niż dziś. Bo jeśli przegapimy szansę, ludzie zainteresowani polską historią znajdą na jej temat wiele dokumentów, ale tylko w niemieckim archiwum państwowym, już dziś powszechnie (i bezpłatnie) dostępnym w Internecie,

³⁰ Konkluzje Rady UE w sprawie digitalizacji i udostępniania w Internecie dorobku kulturowego oraz w sprawie ochrony zasobów cyfrowych

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:297:0001:0005:PL:PDF>.

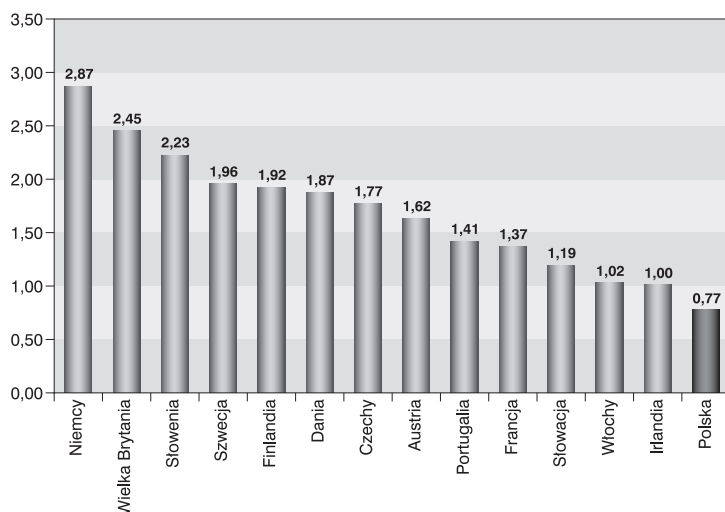
a polską kulturę reprezentować będą przypadkowe obiekty z muzeów w Kanadzie. Opis zwykłego drewnianego krzesła wyprodukowanego kilkadziesiąt lat temu w Polsce, znajdującego się w lokalnym muzeum w dawnej stacji misyjnej w małej miejscowości Makkowick w Nowej Funlandii wywołuje wzruszenie, ale przypadkowy zbiór polskich pamiątek trudno uznać za reprezentatywny dla polskiego dziedzictwa.

Konieczna jest w tej dziedzinie aktywność państwa. Wieloletni Program Rządowy Kultura+ prowadzony przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, pozwalający przeznaczyć znaczące środki na wsparcie digitalizacji zasobów kulturowych, w perspektywie kilku lat rozszerzy możliwość dostępu do kultury poprzez Internet. Przygotowania wymaga jednak także program poprawy klimatu inwestycyjnego dla podmiotów tworzących usługi oraz treści cyfrowe o zasięgu globalnym i lokalnym. Program ten powinien uwzględniać w szczególności promocję sprawdzonych wzorców technicznych i prawno-finansowych wykorzystania narzędzi biznesu elektronicznego do oferowania treści elektronicznych, dostępnych mechanizmów finansowania i ich łączenia, sposobów wspierania współpracy kooperacyjnej i wymiany wiedzy, a także rozwój wysokiej jakości usług doradczych w obszarze treści elektronicznych.

Źródłem polskich treści zarówno dla mediów cyfrowych, jak i Internetu winny być m.in. media publiczne. Treści audiowizualne tworzone przez Telewizję Polską powinny być nie tylko powszechnie dostępne, ale powinny także – w maksymalny możliwy sposób – stanowić materiał do ponownego wykorzystania. Charakter programu telewizji publicznej winien wyraźnie odróżniać się (m.in. pełnym wachlarzem gatunków programowych w programach uniwersalnych, obecnością typów i gatunków niedostępnych w programach nadawców komercyjnych oraz wysoką jakością treści o charakterze popularnym) od programów nadawców komercyjnych. Antenowa i internetowa oferta mediów publicznych, pełniąc funkcje społeczne, demokratyczne i kulturotwórcze, winna też wspierać aktywne uczestnictwo w kulturze. W programie publicznej telewizji muszą być obecne treści z obszaru kultury wysokiej, nie tylko w kanałach tematycznych, ale również w kanałach uniwersalnych. Właśnie tutaj, w programach adresowanych do masowego odbiorcy, musi być miejsce zarówno na atrakcyjne audycje pozwalające na uczestnictwo w kulturze, jak i promocję audycji emitowanych w kanałach tematycznych (takich jak: TVP Kultura czy TVP

Historia) oraz treści dostępnych w Internecie. Dobrym przykładem jest BBC, które ma dziś własny kanał na You Tube. Szczególne znaczenie ma też edukacja medialna prowadzona przez same media, dociera bowiem do wszystkich użytkowników.

Warunkiem prawidłowego funkcjonowania mediów publicznych jest stworzenie modelu ich finansowania, ponieważ istniejący system nie pozwala na skuteczną realizację zadań „misyjnych”, wywołuje również zakłócenia finansowania całego rynku mediów elektronicznych. Dotyczy to zwłaszcza Telewizji Polskiej, której udział w rynku oglądalności jest najwyższy w Europie, a finansowanie ze środków publicznych należy do najniższych – zarówno w liczbach bezwzględnych, jak i w odniesieniu do PKB (rys. 12). W ostatnich dwóch latach wskaźnik ten dodatkowo obniżył się drastycznie.



Rys. 12. Udział finansowania publicznego mediów w PKB (w promilach), rok 2007

Źródło: Dane Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji

Nowy model edukacji medialnej

Nowy model mediów zmusza do zupełnie innego spojrzenia na cele i zadania edukacji medialnej czy też – jak się dziś zwykło mówić – edukacji medialnej i cyfrowej. Zalecenie Komisji Europejskiej z dnia 20 sierpnia

2009 roku w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym w celu stworzenia bardziej konkurencyjnego sektora audiowizualnego i treści cyfrowych oraz stworzenia integracyjnego społeczeństwa opartego na wiedzy (2009/625/WE) wyraźnie podkreśla, że w dzisiejszym świecie obywatele muszą wykształcić umiejętności analityczne, które pozwalają na lepsze intelektualne i emocjonalne zrozumienie mediów cyfrowych, a więc świadome korzystanie z programów telewizyjnych, filmów, a także różnego rodzaju treści przekazywanych za pośrednictwem różnych form komunikacji, w tym w szczególności Internetu. Ma to szczególne znaczenie – podkreśla dokument – dla podnoszenia świadomości w zakresie europejskiego dziedzictwa audiowizualnego i tożsamości kulturowych oraz w zwiększaniu wiedzy i zainteresowania dziedzictwem audiowizualnym i nowymi europejskimi dziełami kultury. W Polsce zajęcia z wychowania do mediów wprowadzono reformą edukacji rządu Jerzego Buzka z 1998 roku, jako propozycję międzyprzedmiotowej ścieżki programowej noszącej nazwę **edukacja czytelnicza i medialna**. Wśród celów edukacyjnych w tej ścieżce dydaktycznej wymieniano m.in.:

- **w szkole podstawowej:** przygotowanie do samodzielnego poszukiwania potrzebnych informacji i materiałów, przygotowanie do odbioru informacji rozpowszechnianych przez media, przygotowanie do świadomego i odpowiedzialnego korzystania ze środków masowej komunikacji (telewizji, komputerów, prasy itp.), kształtowanie postawy szacunku dla polskiego dziedzictwa kulturowego w związku z globalizacją kultury masowej;
- **w gimnazjum:** przygotowanie do korzystania z różnych źródeł informacji, umiejętność segregowania informacji i krytycznego ich odbioru, rozbudzanie potrzeb czytelniczych, przygotowanie do pracy samokształceniowej i wykorzystywania mediów jako narzędzi pracy intelektualnej, kształtowanie postawy szacunku dla polskiego dziedzictwa kulturowego w związku z globalizacją kultury masowej;
- **w liceum ogólnokształcącym, profilowanym i technikum:** przygotowanie się do samokształcenia poprzez umiejętne pozyskiwanie i opracowywanie informacji pochodzących z różnych źródeł, rozumienie natury i roli mediów we współczesnej cywilizacji, zachowanie tożsamości kulturowej wobec globalizacji kultury, zdobycie umiejętności przekazu i krytycznego odbioru komunikatów

medialnych, zachowanie postawy dystansu i krytycyzmu wobec informacji medialnych.

Wielu ekspertów krytycznie oceniało zarówno samą koncepcję programu, jak i – zwłaszcza – sposób jego realizacji. Należy jednak podkreślić, że program edukacji czytelnicznej i medialnej zwracał uwagę na istotne kwestie dotyczące sytuacji kultury polskiej w świecie globalnych mediów.

Wielokrotnie postulowano podniesienie rangi edukacji medialnej przez stworzenie samodzielnego przedmiotu, nawet fakultatywnego, co byłoby również impulsem dla kształcenia nauczycieli. Niestety postulaty te nie doczekały się realizacji. Nowa koncepcja realizowania celów związanych z edukacją medialną i cyfrową wprowadzona została przez Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Zlikwidowano ścieżkę międzyprzedmiotową, wprowadzając w zamian w podstawie programowej zasadę powszechnej obecności edukacji medialnej w całym programie szkolnym. Jak czytamy w „Podstawie programowej”:

„Ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów”.

Szczegółowe zapisy podstawy programowej budzą jednak wiele zastrzeżeń. Pierwsze dotyczy całkowitego pominięcia problemów związanych z korzystaniem z mediów w wychowaniu przedszkolnym. W programie szkoły podstawowej, wbrew cytowanej wyżej zasadzie, zapisy związane z edukacją medialną pojawiają się niemal wyłącznie przy omówieniu tzw. zajęć komputerowych. Zgodnie z programem uczeń po ukończeniu trzeciej klasy powinien sprawnie posługiwać się komputerem, poprawnie nazywać „główne elementy zestawu komputerowego”, a także m.in. wiedzieć, że „praca przy komputerze męczy wzrok, nadwęża kręgosłup, ogranicza kontakty społeczne”. Po ukończeniu klasy szóstej uczeń powinien korzystać z arkusza kalkulacyjnego dla wykonywania prostych obliczeń. Niestety, problematyka

związana z współczesnymi mediami jest praktycznie nieobecna w wymaganiach szczegółowych dotyczących innych dziedzin, jak choćby edukacji polonistycznej, gdzie oprócz kompetencji w zakresie analizy dzieła literackiego powinny się znaleźć podobne umiejętności dotyczące dzieła audiowizualnego.

Jedną z najbardziej skutecznych metod edukacji medialnej jest tworzenie warunków do własnej twórczości medialnej. Lawrence Lessig, omawiając działanie założonej w 1995 roku amerykańskiej fundacji „Just Think!”, zwrócił uwagę na anachroniczność systemu edukacji: „Większość ludzi wiąże piśmienność z pisanem i czytaniem. Ludzie piśmienni wiedzą, kim był Faulkner i Hemingway oraz zwracają uwagę na rodzaje bezokoliczników. Ale w świecie, w którym dzieci oglądają reklamy telewizyjne przeciętnie przez 390 godzin w roku, co przekłada się na 20 do 45 tysięcy reklam, coraz ważniejsza staje się umiejętność zrozumienia „gramatyki” mediów. Tak jak istnieje gramatyka słowa pisanego, tak swoją gramatykę ma też język mediów. Tak jak dzieci uczą się posługiwać słowem pisanym, pisząc mnóstwo okropnej prozy, tak też uczą się posługiwać językiem mediów przez tworzenie okropnych (przynajmniej na początku) przekazów medialnych”³¹.

Jednym z filarów edukacji winno być dziś zdobywanie kompetencji w zakresie poszukiwania treści dostępnych on-line, ich krytyczna analiza i przetwarzanie. Składnikiem edukacji medialnej i cyfrowej muszą być więc m.in. podstawy prawa autorskiego i wpajanie młodym ludziom szacunku dla własności intelektualnej, by wykorzystywanie treści odbywało się zgodnie z prawem.

Istniejąca dzięki Internetowi „cyfrowa przestrzeń kultury” to znacznie więcej niż sfera mediów. Aby sprawnie poruszać się w tej przestrzeni konieczna jest nie tylko umiejętność krytycznej analizy materiałów, ale także kompetencje pozwalające na wyszukiwanie treści. Medialna i cyfrowa alfabetyzacja wszystkich obywateli, nie tylko młodzieży uczącej się, stanowi obowiązek państwa. Konieczne jest ułatwienie wszystkim, niezależnie od miejsca zamieszkania czy wieku, nabywania kompetencji medialnych zarówno w systemie

³¹ L. Leasing, *Wolna kultura. W jaki sposób wielkie media wykorzystują technologię i prawo, aby blokować kulturę i kontrolować kreatywność*, Warszawa 2005, s. 60.

edukacji formalnej, jak pozaformalnej i nieformalnej, także – a może przede wszystkim – w ramach działań adresowanych do osób dorosłych. Promocja korzystania z Internetu i edukacja cyfrowa muszą uwzględniać kompletnie inną sytuację osób w różnym wieku, tych, dla których Internet jest czymś oczywistym – naturalnym środowiskiem od chwili narodzin i tych, dla których przestrzeń cyfrowa jest obszarem nowym i zaskakującym. Różnicę obu grup trafnie określiła Marc Prensky tytułem artykułu opublikowanego w 2001 roku: „Digital Natives, Digital Immigrants”³². Należy zwrócić uwagę na znaczenie działań prowadzonych w obszarze edukacji medialnej i cyfrowej przez Uniwersytety Trzeciego Wieku. Zajęcia dla słuchaczy UTW wpływają bezpośrednio na ograniczenie zjawiska wykluczenia cyfrowego wśród osób starszych, jednocześnie też pozwalają na wyłanianie w tym środowisku grupy liderów i animatorów mogących – jako wolontariusze – prowadzić zajęcia w różnych placówkach kultury, klubach, etc.

Wzrost kompetencji informatycznych społeczeństwa pozwoli pełniej wykorzystywać możliwości czynnego uczestnictwa w kulturze rozmaitym grupom społecznym; wzrost ten ma szczególne znaczenie na terenach wiejskich, a także w grupach dotkniętych wykluczeniem cyfrowym.

Na zakończenie rozważań dotyczących cyfrowej przestrzeni kultury zacytujmy jeszcze fragment „Historii filozofii po góralsku” Józefa Tischnera:

„A góralski toniec był wozny bez to, ze się go tońcy po dwa, po śtery, a nawet po sesność. A to jest telo piękny toniec, ze na niego ni ma ceny. A cyfra jest. Cyfra za cyfrom. I to się nazywo »cyfrowanie«. Jędrus Waksmundzki wywiód, ze ni ino tóniec, ale i cały świat to je nic inksego, ino jedno wielgie cyfrowanie”³³.

Tak u księdza profesora tłumaczy cyfrowy świat Jędrus Waksmundzki z Ostrowska, czyli nie kto inny jak Pitagoras.

³² M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.

³³ J. Tischner, *Historia filozofii po góralsku*. Kraków: Znak, 1997, s. 27.

Bibliografia

- Braun-Gałkowska M., *Pedagogika mediów potrzebą szkoły XXI wieku*, [w:] *Pedagogika mediów*, red: J. Detka, Kielce 2000.
- Chomicz Z., *80 lat Polskiego Radia. Kalendarium 1925–2005*. Polskie Radio S.A., Warszawa 2005.
- Hooper-Greenhill E., Dodd J., Gibson L., Phillips M., Jones C., Sullivan E., *What did you learn at the museum today? Second study: evaluation of the outcome and impact of learning through implementation of Education Programme Delivery Plans across nine Regional Hubs*, Research Centre for Museums and Galleries Citation (RCMG), Leicester 2006.
- Jakubowicz K., *Media publiczne. Początek końca czy nowy początek*, Wamp, Warszawa 2007.
- Jakubowicz K., *Media, czyli co? [w:] Prawo i regulacje świata telekomunikacji i mediów*, nr 1/2010.
- Leasing L., *Wolna kultura. W jaki sposób wielkie media wykorzystują technologię i prawo, aby blokować kulturę i kontrolować kreatywność*, Warszawa 2005.
- Niskim G.M., *Wychowanie do mediów jako naglące zadanie*, tłum. Robert Bujak SJ, [w:] „Przegląd Powszechny” nr 1/1996 (specjalny), Warszawa, op. 1996.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon* (MCB University Press, vol. 9, nr 5, October 2001).
- Schretter D., *Europejska platforma kształcenia w zakresie środków masowego przekazu w krajach Europy Zachodniej* [w:] *Edukacja medialna, Potrzeba i wyzwanie przyszłości*, Warszawa 2000.
- Travers T.A., *Valuing Museums: Impact and innovation among national museums*, National Museums Directors' Conference, UK, 2004.
- Schimpf M., *Creative Input: The Role of Culture Occupations in the Economy During the 1990s*, Statistics Canada © Minister of Industry, 2008.
- Tischner J., *Historia filozofii po góralsku*, Znak, Kraków 1997.

Bogusław Szmygin

Edukacja i ochrona zabytków

Przedmiotem rozważań w niniejszej publikacji są możliwości, jakie dla procesu edukacyjnego tworzą różne obszary kultury. Kultura jest przy tym rozumiana jako dziedzina wspomagająca edukację dzięki swej zawartości i atrakcyjności. Tymczasem w przypadku ochrony i konserwacji zabytków sytuacja jest odwrotna. To ochrona dziedzictwa – uwzględniając obecną kondycję tego obszaru – wymaga wsparcia, którego źródłem może być edukacja. W dopuszczalnym uproszczeniu można nawet powiedzieć, że wsparcie ochrony zabytków przez edukację – przekonanie społeczeństwa, by wspierało ochronę i konserwację zabytków, jest obecnie warunkiem przetrwania tej dyscypliny. Dlatego problem związku edukacji i ochrony zabytków warto przedstawić w tym aspekcie, pamiętając jednocześnie o tym, że edukacja w zakresie ochrony dziedzictwa kulturowego przynosi efekty dalece wykraczające poza tę dziedzinę.

1. Problematyka związku edukacji i ochrony zabytków jest w środowiskach konserwatorskich podejmowana sporadycznie. Ten stan rzeczy nie wynika jednak z zawężenia zainteresowań konserwatorów do problemów specjalistycznych – utrzymania i konserwacji obiektów zabytkowych. W środowisku konserwatorskim – szczególnie po przemianach dokonanych w 1989 roku, coraz trwalsza jest świadomość, że

skuteczność ochrony zabytków jest uwarunkowana przede wszystkim czynnikami zewnętrznymi w stosunku do dyscypliny.

Konserwatorzy zabytków w swojej pracy często mają okazję przekonać się, że najważniejsze dla ich działalności elementy – poziom finansowania, prawodawstwo wspierające konserwację, organizacja, pozycja i uprawnienia służb konserwatorskich, zainteresowanie mediów – są poza zasięgiem ich wpływu. W reakcji na ten stan rzeczy organizują konferencje, wydawnictwa, programy badawcze, które podejmują każdy z tych problemów. Uczestnikami tych działań są jednak przede wszystkim środowiska konserwatorskie. Tymczasem ich wykształcenie i doświadczenie zawodowe nie pozwalają na dogłębną analizę tych zagadnień. Dlatego formułowane diagnozy sprowadzają się do opisywania słabości systemu ochrony zabytków, widocznych z punktu widzenia działania służb konserwatorskich. Natomiast głębsze przyczyny tego stanu rzeczy pozostają nieujawnione. To zapewne sprawia, że związek edukacji i ochrony dziedzictwa nie jest analizowany i nie pojawia się jako problem, którym powinni się zajmować konserwatorzy.

Z drugiej jednak strony trzeba zauważyć, że pojęcie edukacji w aspekcie konserwacji zabytków może być rozumiane w bardzo szerokim zakresie. Potwierdza to dokument, w którym Rada Europy zarekomendowała krajom naszego kontynentu edukowanie społeczeństw w zakresie dziedzictwa. Przyjęta tam definicja brzmi następująco: *„Edukacja w zakresie dziedzictwa” oznacza podejście oparte na dziedzictwie kulturowym, obejmujące aktywne metody nauczania i przewycięzanie podziałów między przedmiotami oraz współdziałanie między edukacją i kulturą, a także wykorzystujące rozmaite metody komunikowania się i rozmaite środki wyrazu*¹. Dlatego dalsza analiza wymaga rozgraniczenia obszarów, w ramach których można mówić o edukacji i zabytkach.

W najwęższym rozumieniu edukacja w ochronie zabytków sprowadza się do szkolenia fachowców zajmujących się bezpośrednio

¹ Definicja zawarta w załączniku do Rekomendacji Nr R(98) 5 w sprawie edukacji w zakresie dziedzictwa przyjętej przez Komitet Ministrów Rady Europy w dniu 17 marca 1998 roku (tłum.: autor).

tym obszarem. Działania te dotyczą grupy stosunkowo nielicznej, ale dosyć zróżnicowanej. Należą do niej pracownicy służb konserwatorskich (służby państwowej i samorządowej), architekci i „branżowcy” wykonujący projekty konserwatorskie, konserwatorzy dzieł sztuki oraz pracownicy specjalistycznych firm zajmujących się wykonawstwem budowlano-konserwatorskim². Edukacja tych osób sprowadza się przede wszystkim do przygotowania zawodowego, czyli sformalizowanego wykształcenia. W tym zakresie funkcjonują określone standardy, obejmujące instytucje kształcące (uczelnie), programy kształcenia, tryb uznawania kwalifikacji zawodowych, przepisy określające wymagania do pełnienia określonych funkcji czy wykonywania określonych prac. Tak więc ten problem można generalnie uznać za rozwiązany, chociaż oczywiście w wielu aspektach potrzebne jest ciągłe doskonalenie³.

Szersze rozumienie edukacji w relacji do ochrony zabytków będzie dotyczyło obecności tej problematyki w programach szkolnych wszelkiego szczebla. I na ten problem można spojrzeć w dwojaki sposób. Można uznać, że ochrona zabytków jest szeroko obecna w programach wielu szkolnych przedmiotów. Do zabytków, jako materialnych i niematerialnych „nośników” historii i tradycji, nawiązuje się w szkole wielokrotnie i w różnych aspektach. Właściwie nie sposób uczyć historii, języków, wiedzy o społeczeństwie, religii czy historii sztuki bez odwoływania się i pokazywania różnych zabytków. Programy szkolne zawierały w podstawie programowej tzw. międzyprzedmiotową ścieżkę

² Według Raportu przygotowanego z okazji Kongresu Kultury Polskiej 2009, państwowa służba konserwatorska w Polsce (wojewódzkie urzędy ochrony zabytków) zatrudnia w sumie ok. 750 pracowników – A. Böhm, P. Dobosz, P. Jaskanis, J. Purchla, B. Szmygin, (red.) J. Purchla, *Raport na temat funkcjonowania systemu ochrony dziedzictwa kulturowego w Polsce po roku 1989*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2009, s. 98.

³ Na podkreślenie zasługuje fakt, że kształcenie konserwatorów jest poszerzane o nowe obszary. Między innymi Międzynarodowy Komitet Naukowy Szkolenia Konserwatorskiego wprowadził problematykę etyki konserwatorskiej. *Conservation Training– Leeds and Ethics*, (red.) Anu Ahoniemi, ICOMOS Finnish National Committee, Helsinki 1995.

edukacyjną, zatytułowaną „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie”, która była realizowana poprzez prezentację i odwoływanie się do dziedzictwa kulturowego⁴. Z drugiej jednak strony owo pokazywanie i nawiązywanie do różnych zagadnień poprzez zabytki, wcale nie wymaga przedstawienia i rozumienia istoty tych związków. Pokazywanie zamku na Wawelu zapewne utrwala jego wizerunek i tworzy skojarzenie o konieczności jego ochrony, ale nie uczy, w jakiej formie powinien on być chroniony. A ten problem – sposób zachowywania zabytków – jest kluczowy z punktu widzenia konserwatorskiego. Prezentacja najważniejszych zabytków (takich jak właśnie Wawel) tworzy stereotyp zabytku jako obiektu ikonicznego, co nie przekłada się na zrozumienie potrzeby ochrony zabytków we współczesnym rozumieniu⁵. Uznanie przez społeczeństwo szerokiego pojęcia zabytku, jest ważnym celem współczesnego konserwatorstwa. Dlatego trudno uznać, że problem ochrony zabytków jest w wystarczającym zakresie podkreślany w szkolnej edukacji.

Podobna ocena musi być sformułowana w odniesieniu do trzeciego, najszerzego rozumienia edukacji w zakresie ochrony zabytków. W tym przypadku edukacją jest przekaz dostarczany przez wszelkie media oraz instytucje organizujące i kształtujące życie społeczne, kulturalne, gospodarcze, administracyjne kraju. We współczesnych realiach takie źródła są niezwykle ważne i skuteczne w kształtowaniu postaw społeczeństwa w stosunku do różnych zjawisk i problemów. W tym aspekcie kształtowanie stosunku społeczeństwa do zabytków odbywa się poprzez charakter, ilość i kontekst przekazywanych na ten temat informacji. Różnorodne informacje o zabytkach są oczywiście obecne w mediach, jednak podobnie jak w szkołach, nie wnika

⁴ Szczegóły prowadzenia edukacji w tym zakresie określało Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. Ścieżka edukacyjna dla szkoły podstawowej była zatytułowana „*Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*” do czasu zmian wprowadzonych od roku 2009/2010.

⁵ Znamiennym przykładem tego zjawiska jest utożsamianie w wielu krajach ochrony zabytków z ochroną obiektów wpisanych na Listę Światowego Dziedzictwa UNESCO. Problem ten jest powszechny przede wszystkim w krajach Afryki, Azji i Ameryki Południowej.

się w istotę ich wartości ani w sposób ich ochrony, który warunkuje zachowanie tych wartości⁶.

Każdy z wymienionych obszarów, w ramach których można analizować relację pomiędzy edukacją a ochroną zabytków, ma swoją specyfikę i znaczenie w kształtowaniu postaw społeczeństwa. Jednak z punktu widzenia konserwacji zabytków najważniejsze jest określenie, jaki mają one wpływ na funkcjonowanie tej dyscypliny. Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba z kolei określić sposób funkcjonowania systemu ochrony zabytków.

2. System ochrony zabytków najczęściej jest utożsamiany z pracami konserwatorskimi, nadzorowanymi przez służby konserwatorskie. Z tej perspektywy dyscyplina zdaje się swobodnie określać obszar swoich zainteresowań, radykalnie decydować o sposobie postępowania z zawłaszczanymi obiektami i rygorystycznie egzekwować swoje decyzje. Obraz taki mogą tworzyć kosztowne, specjalistyczne i długotrwałe prace konserwatorskie wykonywane przy zabytkach oraz różnego rodzaju restrykcje służb konserwatorskich – przede wszystkim ograniczające inwestycje w obiektach i na obszarach chronionych.

Z takiej perspektywy służby konserwatorskie mogą się też wydawać instytucjami dysponującymi rozległą władzą, które ze swoich decyzji nie muszą się tłumaczyć. Polska służba konserwatorska może sprawiać wrażenie ważnego i silnego urzędu, gdyż nadal korzysta z autorytetu państwa – działa wprawdzie w strukturach urzędów wojewódzkich, ale ma merytoryczne wsparcie Generalnego Konserwatora Zabytków. Może się więc wydawać, że służba ta (i generalnie konserwatorzy) samodzielnie i niezależnie panuje nad dużym obszarem naszego otoczenia, wskazanego przez siebie jako zabytki. Ten obraz nie jest jednak prawdziwy.

⁶ Konieczność zróżnicowania informacji o dziedzictwie, w kontekście pogłębiającego się zróżnicowania społeczeństw, jest coraz szerzej dostrzegana przez współczesnych analityków ochrony dziedzictwa. – por. G.J. Ashworth, *Sfragmentaryzowane dziedzictwo: sfragmentaryzowany instrument sfragmentaryzowanej polityki*, [w:] *Dziedzictwo kulturowe w XXI wieku – szanse i wyzwania*, (red.) M.A. Murzyn, J. Purchla, MCK, Kraków 2007, s. 29-42.

W rzeczywistości służby konserwatorskie – formalnie odpowiedzialne za zachowanie zabytkowego zasobu – są zaledwie elementem złożonego systemu ochrony zabytków. System ten współtworzony jest na kilku poziomach, które dalece wykraczają poza prace i decyzje konserwatorskie.

Zrozumienie złożoności systemu ochrony zabytków wymaga przede wszystkim uświadomienia, jak rozległe jest współczesne pojęcie zabytku i dziedzictwa. Zabytek, dobro kultury, dziedzictwo – to pojęcia, których zakres semantyczny jest bardzo szeroki i wciąż się powiększa. Dzieła architektury i obiekty budowlane, zespoły staromiejskie i tradycyjne, krajobrazy kulturowe, dziedzictwo przemysłowe, architektura wernakularna, dziedzictwo niematerialne, setki tysięcy zabytków ruchomych – to wszystko tworzy współczesne pojęcie dziedzictwa. W praktyce oznacza to, że znaczna część otaczającej rzeczywistości jest (lub może być) uznana za dziedzictwo, a więc może być przedmiotem ochrony i działań konserwatorskich.

Oczywistą konsekwencją rozległości obszaru traktowanego współcześnie jako dziedzictwo jest brak autonomii ochrony zabytków. Oznacza to, że tylko pewna część decyzji i działań dokonywanych w ramach ochrony zabytków w pełni podlega kontroli konserwatorów. Pozostała większość jest zależna od uwarunkowań i decyzji powstających poza bezpośrednim zasięgiem konserwatorów. Dlatego właśnie należy uznać, że system ochrony dziedzictwa i konserwacji zabytków – czyli zespół najważniejszych elementów determinujących zarówno los poszczególnych obiektów, jak i całego zasobu – nie jest (i nie może być) autonomiczny. Dlatego uzasadnione jest stwierdzenie, że system ochrony zabytków wykracza poza bezpośredni obszar działań konserwatorskich.

Patrząc na problem z najszerszej perspektywy w ramach systemu ochrony zabytków, można wyróżnić trzy poziomy (obszary)⁷.

⁷ Analiza systemu ochrony zabytków została przedstawiona w artykule: B. Szmygin, *Ochrona dziedzictwa kulturowego i konserwacja zabytków w powojennej Polsce w świetle doktryn i opracowań naukowych*, [w:] *Kongres Konserwatorów Zabytków*, Stowarzyszenie Konserwatorów Zabytków, Warszawa 2005, s. 11-20.

Pierwszy poziom tworzą ustalenia i działania powstające w obrębie konserwatorstwa i zabytkoznawstwa. Jest to obszar teorii i praktyki *stricte* konserwatorskiej. Na obszar teorii konserwatorskiej składa się przede wszystkim określanie przedmiotu zainteresowań wraz z aksjologią (definiowanie wartości zabytkowych), tworzenie metodologii badawczej oraz określenie zasad działania konserwatorskiego. Całość tych zagadnień tworzy doktrynę konserwacji zabytków.

Z kolei obszar praktyki konserwatorskiej obejmuje wszelkie działania wykonywane przy zabytkach. Są to przede wszystkim działania badawcze i techniczne, które mają na celu zachowanie zabytku (przede wszystkich zabytkowej substancji i formy). Techniki i materiały oraz zasady i zakres działań praktycznych, które tworzą ten obszar, powinny bezpośrednio wynikać z doktryny konserwatorskiej.

Razem obszary te tworzą zabytkoznawstwo i konserwatorstwo. Te dziedziny – ze względu na swój charakter – mają (mogą mieć) duży zakres autonomii.

Drugi poziom w systemie ochrony zabytków obejmuje to wszystko, co bezpośrednio ma wpływ i związek z ochroną oraz konserwacją zabytków (nie należąc jednak do poziomu pierwszego). Są to takie elementy jak: system finansowania ochrony zabytków, organizacja służb konserwatorskich, prawodawstwo konserwatorskie, szkolnictwo konserwatorskie, etc. Każdy z tych elementów ma bezpośredni związek z ochroną dziedzictwa i konserwacji zabytków. Jednak charakter tych elementów w mniejszym zakresie wynika z wewnętrznych potrzeb i ustaleń dyscypliny, w większym zaś zakresie zależy od czynników zewnętrznych, np.: budżetu państwa, polityki kulturalnej, sposobu organizacji administracji i szkolnictwa, etc. Na przykład poziom budżetu przeznaczanego na konserwacje zabytków nie wynika z rzeczywistych potrzeb zgłaszanych przez konserwatorów, ale z możliwości państwowego czy samorządowego budżetu oraz przyjętych priorytetów.

Trzeci poziom systemu ochrony zabytków tworzą elementy charakteryzujące dany kraj z punktu widzenia politycznego, gospodarczego, kulturowego, społecznego, etc. Poziom ten współtworzą zatem różne uwarunkowania, instytucje, systemy, procesy będące całkowicie poza obszarem teorii i praktyki konserwatorskiej.

Znaczenie elementów tego poziomu dla skuteczności ochrony zabytków jest bardzo duże, choć związek ten jest najmniej widoczny i bezpośredni. Na przykład, to system polityczny kraju decyduje o formach własności zabytków czy o zakresie odpowiedzialności państwa za ochronę dziedzictwa. To charakter państwa i społeczeństwa – np. stosunek do religii – decyduje o uprzywilejowaniu pewnych grup zabytków lub wprost przeciwnie. W zależności od deklarowanych celów ustrojowych ochrona zabytków (pewnych grup zabytków) może być nadrzędna w stosunku do celów gospodarczych lub też być im całkowicie podporządkowana.

Wymienione poziomy systemu ochrony zabytków wskazują, że jest on tworzony przez bardzo wiele elementów, które tylko w pewnej części są kontrolowane przez konserwatorów; tylko poziom 1. jest całkowicie kontrolowany przez konserwatorów, poziom 2. jest pod ich częściową kontrolą, natomiast poziom 3. jest całkowicie poza kontrolą konserwatorów. I to właśnie sprawia, że ochrona zabytków nie jest – jako całość – autonomiczna.

W tym kontekście podkreślenia wymaga również fakt, że w sposób nieunikniony i niejako naturalny dokonuje się dostosowanie poziomu 2. do poziomu 3. w ramach krajowego systemu ochrony zabytków. Pomimo zaangażowania środowiska konserwatorskiego w tworzenie rozwiązań na poziomie 2. (organizacja służb, prawodawstwo, finansowanie), ostateczne rozwiązania są określane przede wszystkim przez uwarunkowania pozakonserwatorskie (charakter i polityka państwa, zamożność społeczeństwa, specyfika kultury, potrzeby rozwojowe, etc.). Elementy poziomu 2. są tak dalece uwarunkowane czynnikami zewnętrznymi (poziom 3), że poziomy te muszą stworzyć spójną całość. Jeżeli na poziomie 2. powstaną rozwiązania niezgodne z realiami danego kraju, to nie będą one realizowane (np. ustawowe zapisy o dofinansowaniu prac konserwatorskich nie są realizowane z powodu niedostatecznych środków). Tak więc spójność poziomów 2. i 3. w systemie ochrony zabytków powinna być uznana za twardą regułę i konserwatorzy niewiele mogą tu zrobić. Dowodem prawdziwości tego stwierdzenia jest praktyka całego świata; nigdzie na świecie system ochrony zabytków nie jest sprawniejszy niż ogólny poziom zorganizowania danego kraju.

Złożoność systemu ochrony zabytków sprawia, że konserwatorzy nie są w stanie całkowicie zapanować nad przedmiotem swojej pracy, czyli zabytkami. Poprawa systemu ochrony zabytków wymaga bowiem działań na poziomach 2. i 3., czyli na poziomach niekontrolowanych przez konserwatorów.

W świetle powyższych stwierdzeń dotyczących funkcjonowania systemu ochrony zabytków wynika, że kluczowe są działania podejmowane na poziomie 3. Tak jest w istocie, jednak w zależności od specyfiki poszczególnych krajów, siła tych zależności może być różna. W krajach biednych, źle rządzonych, pozbawionych sprawnej administracji, nie ma praktycznie możliwości zorganizowania dobrze działającego systemu ochrony zabytków. Nie zmieniają tego żadne starania, niezależnie od ich charakteru. Natomiast w krajach takich jak Polska, zależność systemu ochrony zabytków od poziomu 3. nie ma już charakteru tak bezwzględnego, tak bezwarunkowego. Mówiąc precyzyjniej, w ramach poziomu 3. są pewne możliwości, które sprawiają, że system ochrony zabytków może być zorganizowany mniej lub bardziej sprawnie. Uruchomienie tych możliwości leży jednak nadal poza zasięgiem konserwatorów. I tu właśnie zasadnicze znaczenie może mieć edukacja.

Szeroko rozumiana edukacja może odegrać kluczową rolę we wzmacnieniu efektywności ochrony zabytków, gdyż ważnym elementem poziomu 3. jest świadomość społeczna. To pojęcie obejmuje przede wszystkim zrozumienie i akceptację dla ochrony zabytków, które powinny łączyć szerokie grupy społeczeństwa – właścicieli i użytkowników bezpośrednio decydujących o utrzymaniu zabytków, urzędników stanowiących i egzekwujących prawo w tym zakresie, media prezentujące zabytki i wspierające ich ochronę, etc.

Trzeba jednak podkreślić, że kształtowanie świadomości społecznej w zakresie ochrony zabytków powinno obejmować dwa elementy: akceptację idei ochrony zabytków oraz form tej ochrony. Obydwa elementy się dopełniają, są ważne dla praktyki konserwatorskiej, i żaden z nich nie jest oczywisty. I to jest kolejny problem wymagający przedstawienia.

W kraju takim jak Polska zakłada się *explicite*, że społeczeństwo nie-jako w sposób naturalny akceptuje, rozumie i wspiera potrzebę ochrony zabytków. Pogląd ten nie jest otwarcie kontestowany przez środowisko konserwatorskie, które nie próbuje badawczo weryfikować takiej oceny.

Tymczasem pogląd, że społeczeństwo wspiera ochronę zabytków nie jest bezwarunkowo prawdziwy. Oczywiście na postawione pytanie – czy zabytki należy chronić – bez wątpienia padnie pozytywna odpowiedź. I będzie ona taka, właściwie niezależnie od środowiska, w jakim to pytanie będzie postawione. Jednak tak postawione pytanie, a mówiąc ściślej – uzyskane wyniki, nie mają wiarygodnej wartości, nie diagnozują rzeczywistości – nie uwzględnia bowiem prawdziwych okoliczności, w jakich odbywa się ochrona zabytków.

W praktyce działania konserwatorskie prawie zawsze odbywają się w sytuacji konfliktowej. Zalecenia konserwatorskie polegają bowiem na narzuceniu właścicielowi zabytku zakresu przekształceń, ograniczeniu modernizacji, ograniczeniu wprowadzenia nowych rozwiązań materiałowych i funkcjonalnych. Co więcej, zalecenia konserwatorskie prowadzą do wydłużenia czasu remontu i zwiększenia kosztów. W efekcie zarówno inwestorzy prywatni (właściciele lub użytkownicy zabytków), jak i partnerzy instytucjonalni procesu ochrony zabytków (przede wszystkim samorządy) postrzegają działania konserwatorskie jako ograniczające i uciążliwe. I to właśnie jest źródłem konfliktów. Dlatego pomimo obiegowej opinii o społecznym wsparciu dla ochrony zabytków, rzeczywiste uwarunkowania są inne.

Zmiana tego stanu rzeczy wymaga edukacji społeczeństwa w zakresie uwarunkowań towarzyszących ochronie zabytków oraz znaczenia, jakie mają te działania. Z jednej strony trzeba więc wyraźnie powiedzieć, że ochrona dziedzictwa jest działalnością ograniczającą swobodę przekształcania otoczenia, że polega na ograniczeniu prawa do swobodnego dysponowania własnością (obiektom zabytkowym). Trzeba to jednak od razu powiązać z uzasadnieniem, które nadaje sens tym ograniczeniom. W uzasadnieniu zasadniczą rolę odgrywa pojęcie tzw. interesu społecznego, które jest kluczowe dla pojęcia zabytku i jego ochrony. Pojęcie to występuje w ustawowej definicji zabytku (pkt. 1, art. 3)⁸. Trzeba jednak stwierdzić, że jego rozumienie – a przez to również wykorzystanie, nie jest powszechne. Przede wszystkim sami konserwatorzy zabytków muszą nauczyć się wykorzystywać to pojęcie

⁸ Ustawa z dnia 23 lipca 2003 r. o ochronie zabytków i opiece nad zabytkami (Dz.U. 2003 r. Nr 162, poz. 1568).

jako zasadnicze uzasadnienie ich działań. Tak więc edukacja w tym zakresie (użycia i wyjaśnienia pojęcia interesu społecznego) powinna objąć zarówno konserwatorów, jak i społeczeństwo.

Drugim problemem związanym z budowaniem świadomości społecznej jest kwestia form działania konserwatorskiego. Oczywiście nie ma potrzeby ani możliwości, by szeroko rozpowszechniać informacje na temat zasad konserwacji zabytków – jest to wiedza potrzebna tylko specjalistom. Konieczne jest jednak informowanie społeczeństwa o związku pomiędzy formą zachowania zabytku a jego wartością. W szerokim procesie edukowania społeczeństwa – obejmującym trzy wymienione na początku artykułu obszary – musi być przekazany komunikat, że zabytek powinien być zachowywany w autentycznej postaci. Można to zrobić na przykładach, pokazując wartość autentycznej substancji i autentycznej formy.

Pojęcie autentyzmu w odniesieniu do zabytku może się wydawać nieco abstrakcyjne do rozpowszechnienia w masowym przekazie. W tym celu można jednak sięgnąć do analogii, które funkcjonują we współczesnym obiegu kulturowym. Na przykład młode pokolenie rozumie i ceni wartość oryginalnych (czyli autentycznych) wyrobów, które reprezentują cenione marki; „podróbki” są więc symbolem braku wartości. Z kolei w kręgach tradycjonalistów można odwołać się do kultu relikwii, których wartość również wynika przede wszystkim z ich autentyzmu (wartość relikwii była zapewne elementem kształtującym doktrynę konserwatorską). Tego typu analogie mogą ułatwić przejście do świata współczesnych – i tym samym zrozumiałych – pojęć. Dzięki temu narracja o zabytkach może być zrozumiała, a nawet przekonująca.

Podjęcie tego problemu jest niezwykle ważne dla współczesnego konserwatorstwa, gdyż tradycyjne formy ochrony zabytków napotykają coraz większe niezrozumienie. Coraz powszechniejsze jest oczekiwanie, że obiekt zabytkowy może (i powinien) spełniać współczesne standardy. Powinien być kompletny, funkcjonalny, odpowiadać obecnej estetyce, być energooszczędny, ekologiczny, spełniać obecne normy techniczne i użytkowe. Oczywiście w wielu przypadkach jest możliwe doprowadzenie zabytku do takich wymagań, jednak oznacza to zniszczenie jego autentyzmu – wartości historycznej, artystycznej, dokumentalnej. Zabytek tak traktowany zostaje sprowadzony do

elementu scenograficznego. Co gorsza, bezpowrotnie niszczone jest nie tylko obiekt poddany tego typu przekształceniom, lecz także w ten sposób tworzy się pewien standard traktowania zabytków. Obiekty tak przekształcane stają się wzorem i pretekstem do kolejnych podobnych działań.

Przykładów tego typu działań jest w Polsce coraz więcej. Szczególnie niepokojące są dokonywane ostatnio odbudowy historycznych ruin średniowiecznych zamków. Polski zasób tego typu zabytków liczy niewiele ponad 200 obiektów⁹. Zgodnie z doktryną konserwatorską powinny być chronione w postaci tzw. trwałych ruin. Jednak coraz częściej są odbudowywane do postaci obiektów kubaturowych i przeznaczone na współczesne funkcje komercyjne (przede wszystkim hotele). Oczywiście odbudowa ruiny, która od setek lat znajduje się w takim stanie, musi mieć charakter fantazyjny. Ten argument nie ma jednak znaczenia dla inwestorów i powstaje coraz więcej współczesnych zamków (np. Korzkiew, Wytrzybszcza, Bobolice, Ryn).

Konserwatorski sprzeciw wobec tych działań nie jest skuteczny, a zasadniczą przyczyną jest to, że cała opinia publiczna uznaje takie działania za właściwe. Inwestorzy chcą ruiny wykorzystać komercyjnie, architekci-projektanci mają ciekawe i popłatne zlecenia, władze samorządowe pozbywają się kłopotliwego i kosztownego zabytku, turyści zyskują ciekawy scenograficznie hotel. Niezadowolony pozostaje jedynie konserwator, którego martwi bezpowrotne utracenie zabytku. Zmiana tego trendu jest możliwa jedynie wtedy, gdy uczestnicy i obserwatorzy procesu „odbudowy ruin” będą rozumieli, że wiąże się on z utratą wartości. I to właśnie powinno być zadaniem procesu edukacyjnego.

Podsumowując problem warto zapytać – czy rzeczywiście edukacja społeczeństwa jest jedyną szansą na zapewnienie skuteczności w ochronie zabytków? Przecież zgodnie z konstytucyjną deklaracją

⁹ Problem ochrony ruin w ich zabytkowej postaci jest od kilku lat przedmiotem opracowania w ramach działalności Polskiego Komitetu Narodowego ICOMOS. Temat został opracowany w kilku publikacjach, wśród których najbardziej całościowy przegląd problematyki zawiera monografia: *Zamki, grody, ruiny – waloryzacja i ochrona*, (red.) M.L. Lewicka, PKN ICOMOS, Warszawa-Białystok 2009.

ochrona dziedzictwa jest powinnością państwa. Niestety, współczesne państwo tej deklaracji nie jest w stanie wypełnić w sposób, który by satysfakcjonował konserwatorów.

Ochrona zabytków (tak zresztą jak cała kultura) jest rzeczywiście obszarem odpowiedzialności państwa narodowego. Takie przekonanie utrwalił cały XX wiek. Państwo narodowe, by realnie istnieć, musiało kontrolować trzy obszary (autarkie, jak to nazywa Zygmunt Bauman): zabezpieczenie porządku (aparatus przemocy), kulturę i gospodarkę. W wieku XXI żaden z tych obszarów nie jest już pod pełną kontrolą państwa narodowego. Utrata kontroli nad tymi obszarami jest właśnie dowodem i symbolem osłabiania współczesnych państw narodowych, a nawet podstawą do stwierdzeń, że jest to formuła przechodząca bardzo poważny kryzys.

Zgodnie z logiką tego procesu należy oczekiwać, że odpowiedzialność i udział państwa w ochronie zabytków będą coraz mniejsze. Opuszczane przez państwo miejsce będą zajmowały samorządy i właściciele obiektów. Nastąpi swoista prywatyzacja systemu ochrony zabytków i odpowiedzialności za zabytki. A wtedy podstawowym czynnikiem ustalającym standard ochrony zabytków będą czynniki rynkowe i przeciętny poziom świadomości społeczeństwa. Dlatego właśnie edukacja jest czynnikiem, który zadecyduje o przyszłości zabytków (lub jej braku).

3. W świetle powyższych stwierdzeń, konieczne wydaje się odniesienie do możliwości i form prowadzenia edukacji na rzecz ochrony zabytków. Trzeba też rozważyć pytanie, kto powinien wystąpić z takimi działaniami i jakie są tego warunki.

Na początku trzeba rozstrzygnąć, kto powinien być inicjatorem działań edukacyjnych w zakresie ochrony zabytków. Biorąc pod uwagę aktualne uwarunkowania, inicjatywa tych działań, ich koncepcja (co do treści merytorycznych) i pewna całościowa koordynacja powinny spoczywać na środowisku konserwatorskim. Przemawia za tym zasadniczy argument – to konserwatorzy zabytków są środowiskiem, które w imieniu społeczeństwa i z jego upoważnienia odpowiada za zachowane zabytków dla przyszłości. Dlatego to oni właśnie powinni zainicjować wszelkie działania (niezależnie od ich charakteru), które są konieczne dla ochrony zabytkowego zasobu.

Do tej pory rola konserwatorów ograniczała się przede wszystkim do działań merytorycznych, badawczych, technicznych, organizacyjnych i administracyjnych, bezpośrednio związanych z ochroną i konserwacją. Taki zakres prac mógł być podejmowany w oparciu o ich wykształcenie i praktykę zawodową. Jednak obecnie to nie wystarczy, a żadna inna grupa zawodowa ani środowisko z własnej inicjatywy nie podejmuje tych działań w ogólnopolskiej, systemowej skali. Dlatego to środowisko konserwatorskie musi poszerzyć obszar swoich działań. Nie jest to nic nadzwyczajnego we współczesnych realiach, gdy coraz częściej trzeba przekraczać granice dotychczasowego wykształcenia i praktyki. W praktyce konserwatorzy będą więc musieli poszerzać swoje kwalifikacje, a przede wszystkim pozyskiwać do współpracy specjalistów dziedzin związanych z edukacją takich jak: pedagogika, socjologia, organizacja, dziennikarstwo, reklama, etc. Uświadomienie tej konieczności przez środowisko konserwatorskie jest pierwszym warunkiem podjęcia skutecznych działań edukacyjnych.

Trzeba podkreślić, że oczywiście nie ma potrzeby, by konserwatorzy w całości przyjęli zadania edukacyjne propagujące ochronę zabytków. Kluczowe jest natomiast dostarczenie argumentów, które będą podstawą prowadzonej edukacji. Wbrew pozorom nie jest to proste zadanie, gdyż nie ogranicza się do dostarczania tradycyjnych informacji o obiektach. Te informacje są powszechnie dostępne – dzięki współczesnym źródłom informacji bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, ale nie wystarczają do skutecznej edukacji na wskazanych poprzednio poziomach. Tradycyjne opisy zabytków – zawierające przede wszystkim ciągi dat, nazwisk i wydarzeń – nie są atrakcyjne ani jako treść, ani jako forma edukacji. Nie budzą wystarczającego zainteresowania i emocji, nie angażują, nie przekonują. Tradycyjny opis zabytku nie przekonuje współczesnego odbiorcy, że obiekt ma wartość, dlatego należy go chronić, i dlatego w określonej formie (z zachowaniem rygorów konserwatorskich). Zbudowany z tych informacji przekaz nie jest adekwatny do kompetencji kulturowych współczesnego, masowego odbiorcy.

Konserwatorzy powinni więc poszukać nowej argumentacji, by zrealizować swoje cele. Wniosek ten zresztą ma szersze uzasadnienie, niż by to wynikało z zadań edukacyjnych; przekonanie społeczeństwa

(i decydentów, którzy są tego społeczeństwa „emanacją”) jest podstawowym warunkiem ochrony zabytków. Dlatego radykalnej zmianie ulega współczesna doktryna konserwatorska. Zmiana polega na szerokim otwarciu na społeczną ocenę wartości dziedzictwa, na dialog ze społeczeństwem w tym zakresie, na uznanie społecznych potrzeb i wyobrażeń dotyczących ochrony dziedzictwa. Jest to najbardziej rewolucyjne przewartościowanie w teorii konserwatorskiej na przestrzeni całego stulecia.

Przewartościowanie teorii konserwatorskiej – i w konsekwencji systemów ochrony zabytków – już dokonuje się w niektórych krajach. Co charakterystyczne, są to kraje mające rozwinięte społeczeństwa obywatelskie, w pełni demokratyczne i zamożne. W czołówce tych przemian są: Australia, Wielka Brytania, Kanada.

Prekursorem nowej polityki w stosunku do dziedzictwa była Australia. To w tym kraju, po raz pierwszy w historii światowego konserwatorstwa, powstał dokument doktrynalny otwierający się na potrzeby i oceny społeczeństwa. W 1979 roku, gdy na forum międzynarodowym konserwatorzy zdecydowali się dopuścić regionalne zróżnicowanie polityki konserwatorskiej, w Australii postanowiono opracować własne podstawy teoretyczne ochrony zabytków¹⁰. Sformułowano dokument nazwany *Burra Charter*, który z założenia był ukierunkowany na współczesnych odbiorców zabytków. Na tym właśnie polegała istota przewartościowania w podejściu do zabytków; zdecydowano, że mają być postrzegane i oceniane w świetle współczesnych kryteriów. O identyfikacji dziedzictwa i o sposobie ochrony (lub przekształcania) współdecydują jego odbiorcy i użytkownicy. Takie podejście było rezultatem refleksji teoretycznej, ale również koniecznością, w kraju tak młodym, wielokulturowym i wieloetnicznym jak Australia.

Kluczowym elementem australijskiego podejścia jest dialog ze społeczeństwem i reagowanie na wynikające z niego wnioski. Dlatego *Burra Charter* – podstawowy dokument określający politykę konserwatorską

¹⁰ Decyzje w tej sprawie podjęto podczas Zgromadzenia Generalnego ICOMOS w ZSRR w 1978 roku – *Summary Report on the General Assembly of ICOMOS, Moscow-Suzdal, 22nd-24th May 1978*.

w tym kraju – jest systematycznie weryfikowany i opatrywany komentarzami. Jest rozpowszechniany w postaci bogato ilustrowanego poradnika, który w przystępny sposób wyjaśnia pojęcie zabytku, zasady konserwatorskie i sposoby ochrony zabytków¹¹. W takiej formie dokument teoretyczny staje się popularnym materiałem edukacyjnym, który łączy konserwatorów i użytkowników zabytków. Takie rozwiązanie sprawia, że decyzje i działania konserwatorów są lepiej rozumiane przez społeczeństwo¹².

Przykładem podobnego podejścia jest Anglia – kraj, który od dawna szczycił się efektywnym systemem ochrony zabytków. Prowadzona od kilku lat kompleksowa reforma ma ukierunkować cały system na bliższy kontakt ze społeczeństwem. Proces ciągłych konsultacji z lokalnymi społecznościami, wcześniejsze informowanie i uzgadnianie planów konserwatorskich, różnorodne działania zachęcające do odwiedzania i poznawania zabytków – to fundamenty tej polityki. W efekcie, społeczni partnerzy procesu konserwacji rozumieją znaczenie (*significance*), jakie mają poszczególne zabytki oraz konsekwencje, jakie przynoszą prace konserwatorskie¹³.

Otwarte na społeczeństwo podejście angielskich konserwatorów znalazło oparcie w dokumentach formułujących doktrynę konserwatorską. English Heritage – organizacja, która formalnie odpowiada za angielski system ochrony zabytków, w dokumencie pod tytułem „*Conservation Principles, Policies and Guidance. For the Sustainable Management of the Historic Environment*” zmodyfikowała zasady określania wartości zabytków. Obok wartości tradycyjnych – wartości dokumentalnej

¹¹ *The Illustrated Burra Charter. Good Practice for Heritage Places*, P. Marquis-Kyle, M. Walker, Australia ICOMOS 2004.

¹² W Polsce za porównywalny model działań można uznać kursy, które dla społecznych opiekunów zabytków prowadziło Towarzystwo Opieki nad Zabytkami. W ramach tych kursów przygotowano wydawnictwa popularyzujące zasady konserwacji i ochrony zabytków, np. *Zarys Problematyki Ochrony Zabytków*, (red.) T. Rudkowski, TOnZ, Warszawa 1996.

¹³ Nowa polityka konserwatorska w Anglii została przedstawiona w dokumencie: *PPS Planning for the Historic Environment: Historic Environment Planning Practice Guide*, English Heritage, 2009.

(*evidential value*), wartości historycznej (*historical value*) i wartości estetycznej (*aesthetic value*), wyróżniono wartość społeczną (*communal value*)¹⁴. W taki sposób oceny społeczeństwa zyskały podobny status, jak tradycyjne wartości zabytkowe.

Ukierunkowanie polityki i doktryny konserwatorskiej na społeczeństwo, bez wątpienia prowadzi do jego edukacji w zakresie ochrony zabytków. W takiej sytuacji trudno wręcz stwierdzić, czy edukacja jest celem, czy środkiem prowadzącym do celu; w praktyce następuje przemieszanie tych zadań. W takich warunkach misja edukacyjna staje się po prostu elementem systemu ochrony zabytków. I nie ma wątpliwości, że taki powinien być kierunek rozwoju tych systemów.

Niestety przekształcania systemu ochrony zabytków i wspierającej ten proces teorii konserwatorskiej są tylko elementem procesu edukacji społeczeństwa, widzianego z perspektywy trzech poziomów wskazanych na początku artykułu. Dlatego trzeba powrócić do pytania o głównych wykonawców tego zadania. Oczywiście środowisko konserwatorskie nie jest w stanie realizować tego procesu na szeroką skalę. Muszą to robić instytucje, które za edukację odpowiadają i ją wspomagają.

Na szczęście wypracowano już wiele form działania, które bezpośrednio służą edukacji w zakresie dziedzictwa lub są z nią związane. Niedostateczna jest jednak ilość tych działań, krąg ich adresatów, a pewnej weryfikacji wymaga zakres przekazywanych treści. Nie zmienia to jednak faktu, że można przywołać kilka przykładów działań, które sprawdziły się i powinny być szerzej wykorzystane w Polsce.

Pierwszy przykład dotyczy ogólnoeuropejskiej akcji prowadzonej dla młodzieży szkolnej. Jest to systemowe wręcz działanie edukacyjne realizowane w oparciu o szkoły, nazwane „*Schools Adopt Monuments*”.

Akcja ta została zainicjowana w początkach lat 90. przez włoską „*Fondazione Napoli Novantanove*”, a następnie wsparta przez europejską „*Pegasus Foundation*” – założoną przez członków Parlamentu

¹⁴ *Conservation Principles, Policies and Guidance. For the Sustainable Management of the Historic Environment*, English Heritage, 2008, s. 27-31.

Europejskiego, która zajmuje się promowaniem europejskiej tożsamości, przede wszystkim w ramach działań edukacyjnych.

Projekt polegał na symbolicznym „adoptowaniu” zabytków przez młodzież szkolną. Zasadą akcji było wybranie zabytku lokalnego, z najbliższego regionu, w którym znajdowała się dana szkoła. Owa bliskość zabytku i jego lokalna wartość były ważnymi założeniami akcji. Jak to ujmowano syntetycznie, akcja miała prowadzić do „*poznawania korzeni i budowania tożsamości*”.

Znaczne finansowe wsparcie Komisji Europejskiej pozwoliło na objęcie akcją wszystkich krajów Unii Europejskiej i zorganizowanie jej w skali masowej. Oceniono, że w akcji wzięło udział ok. 160 tysięcy uczniów (w wieku 14–17 lat), z ponad 700 szkół.

Masowe zainteresowanie młodzieży zapewniło akcji powiązanie z wykorzystaniem nowych narzędzi komunikacji. Przy użyciu takich środków jak: internet, cyfrowa fotografia, kamery filmowe, skanery młodzież miała opracować i zaprezentować wybrane przez siebie (adoptowane) zabytki. Opracowane materiały były wzajemnie wymieniane i prezentowane, w ramach poszczególnych krajów i w skali międzynarodowej. Zapoznavanie się z materiałami przygotowywanymi w ramach tej akcji miało prowadzić do wzajemnego poznawania regionalnych historii i tożsamości.

Zasadniczym celem opracowywania materiałów multimedialnych było zaznajomienie młodych ludzi z historią obiektów, ich wartością i problemami. W efekcie młodzież miała się aktywnie włączyć o ochronę tych obiektów. Ochrona ta miała być realizowana wszelkimi sposobami dostępnymi dla uczniów. Poczynając od popularyzacji wybranych zabytków (np. przez tworzenie stron internetowych), poprzez pisanie apeli do władz o podjęcie prac remontowych, przygotowanie wystaw o stanie danego zabytku, aż do prac porządkowych przy obiektach wykonywanych przez młodzież. Co niezwykle ważne, tak głębokie zapoznavanie się z problemami zabytków prowadziło przy okazji do zrozumienia form ochrony, jakie konserwatorzy wybrali dla obiektów.

Generalnym celem akcji było więc wszechstronne i aktywne zaangażowanie młodych ludzi w problematykę zabytków. Temu w gruncie rzeczy służyło wykorzystanie nowoczesnych narzędzi informacyjnych.

Dzięki nim i otwartej, szerokiej formule, rzeczywiście udało się stworzyć nową formę i jakość działań edukacyjnych służących ochronie zabytków.

Drugi przykład dotyczy medialnej popularyzacji ochrony zabytków. Udaną formą włączenia mediów w proces edukacji na rzecz ochrony dziedzictwa był międzynarodowy konkurs „*Media Save Art Award*”, którego organizatorami byli – ICCROM (International Centre for the Study of the Preservation and Restoration of Cultural Property z siedzibą w Rzymie), UNESCO i Ministerstwo Kultury Włoch. Konkurs został po raz pierwszy zorganizowany w roku 1991. Jego celem było zainteresowanie dziennikarzy problematyką ochrony dziedzictwa, a w efekcie szersza prezentacja tych zagadnień społeczeństwu na całym świecie.

Konkurs poprzedzono analizami dwóch dużych, ogólnokrajowych gazet we Włoszech i Francji. Analiza przeprowadzona w 1987 roku wykazała, że zaledwie 1,7% i 5% artykułów, które można było zaliczyć do obszaru sztuki i kultury, było poświęconych ochronie dziedzictwa kultury. Co równie ważne, artykuły te były skoncentrowane przede wszystkim na wydarzeniach o charakterze sensacyjnym – katastrofach czy kradzieżach.

Konkurs zorganizowano w dwóch kategoriach – pojedynczy artykuł (w prasie codziennej) i cykl artykułów. Tematem publikacji miała być szeroko rozumiana „ochrona dziedzictwa kulturowego”, czyli problemy związane z konserwacją, ochroną, przeciwdziałaniem różnego rodzaju zagrożeniom. Równie szeroko określono „dziedzictwo kulturowe”, rozumiejąc pod tym pojęciem zbiory muzealne i kolekcje, zabytkowe zbiory biblioteczne, zabytki architektury i budownictwa, miasta i zespoły historyczne, dziedzictwo archeologiczne, etc.

Międzynarodowy charakter konkursu, szerokie jego rozpropagowanie, a być może również nagrody pieniężne (4 tys. dolarów), sprawiły, że zyskał on dużą popularność. W rekordowej, czwartej edycji konkursu w 2001 roku zgłoszono blisko 400 artykułów z 56 krajów. Przesłane publikacje okazały się na tyle interesujące, że wybór 36 tekstów wydano pod tytułem „*The Press and the Safeguard of Heritage*”¹⁵.

¹⁵ *The Press and the Safeguard of Heritage*, (red.) Ghislaine Pardo, ICCROM, Rome, 2000.

Z edukacyjnego punktu widzenia niezwykle ważne było ewoluowanie kryteriów, którymi kierowano się w ocenie artykułów. O ile w pierwszym konkursie brano pod uwagę jedynie ich merytoryczną wartość, o tyle w kolejnych edycjach zaczęto oceniać społeczne reakcje, jakie te publikacje wywoływały. Zachęcano dziennikarzy, by nadsyłać informacje o dyskusjach, listach, kolejnych publikacjach i ewentualnych działaniach, które te artykuły sprowokowały. Oceniano więc społeczne oddziaływanie tych publikacji. Takie potraktowanie przekazu prasowego wydaje się kluczowe, właśnie z edukacyjnego punktu widzenia.

Przeniesienie podobnej formuły wydaje się możliwe i zasadne również w skali krajowej. Można jedynie zastanowić się nad odpowiednio wysokim patronatem, sposobem szerokiego rozpropagowania oraz sformułowaniem aktualnej tematyki konkursu.

Na koniec warto przywołać przykład działań edukacyjnych realizowanych w skali całego społeczeństwa, jakim są bez wątpienia Europejskie Dni Dziedzictwa¹⁶. Jest to obecnie największy w Europie projekt edukacyjny, którego celem jest rozpropagowanie europejskich zabytków i wzmocnienie europejskiej tożsamości. Około połowy września cała Europa przypomina sobie o przeszłości, o materialnym i niematerialnym dziedzictwie.

Idea Europejskich Dni Dziedzictwa – w skrócie EED – została formalnie zainicjowana na Konferencji Rady Europy w Granadzie w 1985 roku. Zasadniczy pomysł polegał na bezpłatnym udostępnieniu obiektów zabytkowych (również ze zbiorami muzealnymi). Udostępniane są zabytki, których na co dzień nie można zwiedzać (np. obiekty prywatne lub siedziby instytucji), a bezpłatnie można zwiedzać obiekty, do których wstęp normalnie jest płatny. Zainteresowanie i użyteczność tej inicjatywy oceniono tak wysoko, że od 1991 roku Europejskie Dni Dziedzictwa odbywają się pod formalnym patronatem Rady Europy.

¹⁶ Źródłem informacji na temat Europejskich Dni Dziedzictwa, Międzynarodowego Dnia Ochrony Zabytków czy akcji edukacyjnych skierowanych do dzieci, młodzieży i nauczycieli jest Narodowy Instytut Dziedzictwa (do 31 grudnia 2010 roku – Krajowy Ośrodek Badań i Dokumentacji Zabytków), organizator i koordynator tych działań w Polsce.

Początkowa formuła EED z upływem czasu uległa istotnemu poszerzeniu. Oprócz tradycyjnego zwiedzania zabytków, organizowane są różnego rodzaju wydarzenia – targi, wystawy, koncerty, pokazy rękodzieła, turnieje rycerskie, występy grup rekonstrukcyjnych, kiermasze żywności, konferencje, dla których zabytki i historia są punktem wyjścia lub tylko pretekstem. Bierze w nich udział bardzo wiele osób. Tylko w Polsce – a dni odbywają się praktycznie we wszystkich krajach europejskich – liczba różnego rodzaju imprez sięga tysiąca.

W ostatnich latach można zaobserwować tendencję do włączania do programu EED nowych typologicznych grup zabytków. Historyczne obiekty przemysłowe, zabytki techniki, zabytki architektury najnowszej coraz częściej pojawiają się w programie Dni. Organizatorzy – a w coraz większym zakresie są to samorządy – szukają nowych, dotychczas nieopatrzonych atrakcji¹⁷. W efekcie EED zmieniają się w masowe imprezy, w których chętnie uczestniczą lokalne społeczności oraz turyści.

Masowy charakter EED sprawia, że przekazywane informacje nie mają charakteru specjalistycznego. Jednak przygotowanie programu – zwiedzanie zabytków odbywa się najczęściej z przewodnikami – umożliwi również zwrócenie uwagi na problemy ich ochrony i konserwacji.

Poza tym masowość EED jest możliwa dzięki oparciu programu o lokalne zabytki. Pokazanie zabytków z sąsiedztwa ma służyć budowaniu regionalnej tożsamości, a pokazanie wartości lokalnych zabytków jest bardzo ważnym aspektem w edukowaniu społeczeństwa na rzecz ochrony dziedzictwa.

W podsumowaniu warto podkreślić, że wszystkie przywołane akcje były realizowane w międzynarodowej skali, z udziałem bardzo wielu uczestników, reprezentujących szeroki przekrój społeczeństw

¹⁷ Sukces Europejskich Dni Dziedzictwa zapoczątkował podobne działania podejmowane obecnie w oparciu o dziedzictwo i historię. Szukające nowych atrakcji samorządy coraz chętniej finansują ogólnopolskie akcje, takie jak „Noc Kultury”, czy lokalne działania jak Dzień Otwartych Muzeów Krakowskich.

współczesnej Europy. Jedynym wspólnym elementem tych działań były bardzo różne zabytki. Jest to zatem dowód na to, że zabytki reprezentują potencjał będący szansą – i dla edukacji, i dla samej ochrony dziedzictwa.

Rafał Strent

Kultura – co to pojęcie dla nas znaczy?

Kultura. Termin tak pojemny, że trudno znaleźć obszerniejszy. Jedni pojęcie wywodzą z łacińskiego *cultura agri* – uprawa ziemi, inni odnoszą je do (znacznie wcześniejszych) kultów. Definicji kultury jest tyle, ilu definiujących.

W moim rozumieniu najbliższej prawdy będzie dziś pojmowanie jej jako jedności nauki, techniki, dziedzictwa historycznego i sztuki. Trzeba też włączyć cały obszar zachowań ułatwiających życie pośród siedmiu miliardów ludzi. Sfera *sacrum* bez wątpienia też się w nim lokuje. Swoją drogą, jak tu blisko do platońskiej triady, która łączyła w jedność prawdę, dobro i piękno.

Spółczesności o ugruntowanej demokracji mają do kultury stosunek w pełni ukształtowany. Znają jej wartość w każdym sensie, także jako wyróżnik cywilizacji i czynnik stabilizacji. Bo kultura to również umiar. Dzikie obyczaje kierowców na polskich drogach to jedna z owych dysfunkcji społecznych. Kultura może kształtować wyobraźnię, której wyraźnie brakuje „drogowym szaleńcom”.

W amerykańskich nekrologach pisuje się: „był człowiekiem kompromisu”.

O zmarłych i tam mówi się dobrze, ale cecha społecznej kwalifikacji, jaką bez wątpienia jest umiejętność współdziałania, okazuje się

w tym praktycznym kraju szczególnie cenna. Współpraca jest przecież metodą zwielokrotnienia sukcesu.

Konserwatorzy sami ucierają pigmenty i mieszają farby według starych receptur, bo muszą uzupełniać ubytki malowideł tworzywem o składzie podobnym do tego z epoki. Malarze kupują gotowe materiały, oparte na współczesnych spoiwach i pigmentach – które bez udziału wyrafinowanej chemii są nie do pomyślenia. Obraz nadal maluje się w pracowni, ale artysta może skupić się na zamyśle twórczym, na jakości przekazu, czy jego sensie społecznym. Ten luksus poprzedza wysiłek wielkiej liczby „kooperantów”, o których nawet nie pamiętamy. A szkoda. Malarz i kompozytor może sobie pozwolić na pracę w samotności, ale coraz więcej twórczych profesji wymaga współpracy: od montażystów, obsługi sceny i planu filmowego, przez producentów komputerów i autorów programów, aż po współuczestników happeningów czy performance’ów. „Człowiek bez społeczności ani pomyśleć się nie da” – mówił francuski Encyklopedysta. Realizacja określonego celu wymaga kultury współpracy i bez niej nic nie da się osiągnąć.

Sens kultury w życiu społecznym jest nie do przecenienia. Idąc za Encyklopedystą: tak jak „człowiek bez społeczeństwa ani pomyśleć się nie da”, tak nie da się pomyśleć społeczeństwo bez kultury. Przyjmując kolejną jej definicję jako zbioru reguł normujących współżycie, warto pamiętać, że kooperacja jest metodą na zwielokrotnienie sukcesu. Stopień komplikacji wielu obszarów wiedzy zmusza specjalistów do współpracy, w której osiąganie celów wymaga wzajemnego zaufania. Oto jest kres wąskich specjalizacji. Nie wolno nam zamykać się w swoich wyrafinowanych i ciasnych komórkach, bo czas eremitów minął. Fizykę kwantową otwierajmy na poezję, a sztuki performatywne na informatykę. Po szczęśliwym powrocie do reguł demokracji, kilka ambitnych polskich uczelni specjalizujących się w naukach przyrodniczych i technicznych wzbogacało programy nauczania o fakultety z zakresu humanistyki, albo i sztuki. Studenci jednakże przyglądali się temu eksperymentowi jako dziwactwu. Projekt upadł z braku chętnych. Szkoda, bo jego cel był niezwykle budujący i praktyczny, podobny do programu kalifornijskiego; był z nim nawet zbieżny w czasie. Nie trafił pod właściwy adres, bo do głosu właśnie doszło

pokolenie zupełnie pozbawione edukacji kulturalnej. Dziś ten problem dotyczy już elit politycznych i społecznych.

A jeszcze pięćdziesiąt, sto i dwieście lat temu, w warunkach opresji trudnych do wyobrażenia, ogólne kształcenie zawierało wszystkie niezbędne do normalnego życia kwalifikacje, nie tylko techniczne, ekonomiczne, przyrodnicze, ale także najszerzej rozumiane przygotowanie humanistyczne. Rysunki z podróży Słowackiego, Norwida i Niemcewicz urzekają nie tylko wdziękiem, ale i profesjonalizmem. Ten ostatni – pisarz przede wszystkim – był przecież członkiem założonego w roku 1800 Towarzystwa Przyjaciół Nauk, w prostej linii antenata dzisiejszej Polskiej Akademii Nauk. Komu to przeszkadzało, że uczeni i artyści rozumieli się bez tłumaczy?

Każdy dłuższy wyjazd do Niemiec przypomina, że tamtejsze społeczeństwo żyje kulturą na co dzień. Zaprzyjaźniony berliński pastor, który w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku aktywnie uczestniczył w inicjatywach stowarzyszenia *Syrena* (założonego przez dr Krystynę Graef i Hannę Kassyanowicz) pozostawiał obowiązki, również towarzyskie, aby pograć w amatorskim kwartecie smyczkowym! Pozazdrościć! Ciasnym pragmatykom trudno pojąć, bo przecież nic z tego nie miał – poza satysfakcją kontaktu ze sztuką wysokiej próby. Może więc warto zacząć kojarzyć dominującą rolę Niemców w wyrafinowanych technologiach, i równie wyrafinowanym eksporcie z ich codzienną otwartością na kulturę? Podczas objazdu Stanów Zjednoczonych skonstatowałem, że czterdzieści procent Amerykanów ma niemieckie korzenie, mimo że językiem urzędowym jest praktyczny – bo prosty – angielski. Może zatem sukcesy „Pierwszego Mocarstwa” także wynikają z symbiozy praktycznego życia z kulturą? Warto pamiętać, że prosty mechanizm odpisu podatkowego utrzymuje kulturę, sztukę, mimo że nie istnieje tam zinstytucjonalizowane resortowe ministerstwo.

Rząd premiera Tadeusza Mazowieckiego opracował podobną ustawę, ale następne rządy szybko ją usunęły, oszczędności zaczynając, jak zwykle, od kultury. Dla elit politycznych to zbytek i fanaberia, bo kraj jest na dorobku, bo wiekowe zapóźnienia, bo musimy dogonić najlepszych, etc. Nigdy nie dogonimy, lekceważąc kulturę! Do inwencji i kreatywności trzeba innych kwalifikacji, szerokiego spojrzenia ogarniającego wiele dziedzin, umiejętności kojarzenia i wychwytywania

zjawisk w odległych obszarach. Do tego potrzebny jest codzienny kontakt z kulturą. Tylko ona zajmuje się „ogólnym oglądem rzeczy”. Nie ma zatem innej, szybszej i tańszej drogi zdobywania kwalifikacji niezbędnych do sprostania wyzwaniom przyszłości, niż edukacja kulturalna. Nie ma innowacyjności bez kreatywności, ta zaś rodzi się najchętniej w kulturze. Warto pamiętać, że popularne dziś urządzenie diagnostyczne, jakim jest tomograf, to nic innego jak – w uproszczeniu – skojarzenie komputera z aparatem rentgenowskim. Trzeba było jednak wyjść poza małe zawodowe podwórko i spojrzeć szerzej. Twórcy przyrządu dostali zań Nagrodę Nobla. W gruncie rzeczy była to nagroda za wyobraźnię!

Pracując nad reformą programową dla Ministerstwa Edukacji Narodowej, byłem świadkiem rozmowy szefa zespołu przedmiotów humanistyczno-artystycznych z nauczycielem muzyki z Łomży. Tenże nauczyciel pytał: *Profesorze, a ma Pan dzieci?* – Tak, mam dwóch synów. – *A czy uczą się muzyki?* Tak, obydwaj. – *A jak radzą sobie z matematyką?* – To ich ulubiony przedmiot. – *A niech Pan sobie jedno z drugim skojarzy!*

Po tym już oburącz głosowałem za przywróceniem matematyki jako przedmiotu maturalnego. Ten prosty test łomżyński przypomina, że człowiek jest jednością. Kompozycja artystyczna jest małą próbą zrozumienia logiki *universum*. Czasem próbą udaną, a najczęściej nie. Niektórym, jak Mozart, zdarza się trafić gdzieś blisko tajemnic boskości. Na co dzień służy ona uświadamianiu jedności świata. Kompozycja w swej istocie jest przecież tylko konstrukcją dzieła, którą trzeba wypełnić treścią. W plastyce to rodzaj geometrii będącej obrazem matematyki, ta zaś jest przecież jedyną dostępną na ziemi formą ideału! Tuwim pisał, że sztuka to „*skok barbarzyńcy, który przeczuł Boga*”. Ćwiczenia kompozycyjne pozwalają uzmysłwić, jak ważne jest kojarzenie faktów. Jeszcze trochę, a będziemy wręcz skazani na szukanie rozwiązań, także w nauce, drogą intuicji – co w sztuce jest przecież codziennością. Wiedza rozrasta się w postępie geometrycznym, jej ilość i złożoność przerasta możliwości percepcji nawet bardzo dobrze przygotowanych osób. Problem w tym, że owo przygotowanie jest specjalistyczne. Wąskie wycinki wiedzy nie pozwalają na ogarnięcie wszystkiego, co wokół. Historyk sztuki uważa, że wie lepiej o co

chodzi artyście, ten zaś jest przekonany, że adwersarz wymądrza się w odwecie, bo nie dostał się na Akademię. Chemik lekceważy obydwo i jest pewien, że wszystko uzależnione jest od wzorów strukturalnych, inżynier żyje przekonany, że świat można policzyć i zaprząć do pług, a genetyk próbuje dłużyć w strukturach danych przez Przedwiecznego. Każdy z nich, każdy z nas – jest na swój sposób niezwykły. Każdy dysponuje jakąś porcją wiedzy i doświadczeń – ale żyjemy osobno. I to jest problem naszych czasów. Kto wie, czy kardiologowi nie pomoże w pracy bliski kontakt z grafiką, czy architekt nie wzbogaci się mikrobiologią, a kompozytor nie znajdzie inspiracji w astronomii...

W amerykańskich uczelniach, gdzie odbyłym kursom towarzyszą precyzyjnie zdefiniowane punktacje (coś jak przejęty stamtąd europejski system ECTS), student medycyny, indywidualnie kształtując program nauczania, może zaliczyć np. semestr rysunku w uczelni artystycznej i uzyskuje akceptację na swoim kierunku studiów. Ta swoboda w kształtowaniu własnej edukacji zdumiewała mnie, ale i skłaniała do weryfikacji naszych europejskich przyzwyczajęń. Amerykanie są praktyczni!

Na spotkaniu inicjującym prace nad reformą programową w Ministerstwie Edukacji Narodowej oklaskami przywitano ideę nauczania holistycznego. To już dziś truizm, że kształcić należy szeroko, strukturalistycznie, ponadto przez całe życie. Od tego nie ma już odwołania! Program wówczas przygotowany zweryfikowano w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Był dobry w skali możliwości. Ale to od dziesiątków lat pierwszy krok we właściwym kierunku! Potem jednak zaczęło się „polskie piekło”. Pojęcie „konstruktywna opozycja” nie przyjęło się w naszym kraju.

Wspomniana reforma zawiera spójny program przedmiotu, który nazwaliśmy „plastyka i media”. Od cyfrowych narzędzi nie ma ucieczki, a dzieci obcuja z nimi bez kompleksów od pierwszych świadomych chwil. Umieściliśmy tam blok zajęć praktycznych zrównoważony stosowną porcją wiedzy o sztuce. Apelowaliśmy do autorów programów innych przedmiotów o paralelną tematyczną, bądź historyczną. *„I teraz – skomentowałem zakończenie prac – wystarczy to sprawnie wprowadzić w życie, by pierwsze efekty zobaczyć za dwadzieścia lat!”*. Tak, bo w kulturze, jak w sadownictwie – efekty

przychodzą po bardzo długim czasie. I nie wolno niczego odkładać na potem. Każdy stracony rok jest nie do odrobienia. Geniusz rodzi się rzadko, nie wiadomo kiedy, nie wiadomo dlaczego właśnie tam. Nie wolno stracić okazji. Fenomen sztuki wymaga sprzyjających warunków, a naszym obowiązkiem jest je zapewnić. Malarstwo holenderskie zaistniało w XVI i XVII wieku dzięki temu, że nie było tam rujnujących wojen, że majątna klasa średnia tworzyła zapotrzebowanie, a była na tyle światła, że inwestowała nie tylko w konsumpcję. I nagle pojawiło się wielu znakomitych artystów, od Bruegla po Rembrandta i Vermeera van Delft.

W każdym pokoleniu znajdują się wybitni twórcy, jedynie trzeba dać im szansę. Nie wolno mówić, że nas jeszcze na sztukę nie stać: Memling pojawił się na świecie tylko raz! Podobnie jak Bach i Szekspir.

Bywają miejsca i okresy spokojne, sprzyjające sztuce i artystom. Prywatny mecenat jest rozwiązaniem optymalnym, ale w naszej części Europy jeszcze dość egzotycznym. We Florencji pewnie jest więcej zabytków niż w całym naszym kraju. Odpowiednio zadbane przyciągają turystów z całego świata przez okrągły rok, a więc napędzają koniunkturę, bo każdy z nich gdzieś musi spać, coś musi zjeść i jeszcze coś – niepotrzebnego – kupić. Historii nie odwrócimy, trudno też zamienić ten „przewiewny” kawałek kontynentu na jakiś inny. Dlatego naszą szansą jest sztuka współczesna. Kiedyś trzeba zacząć gromadzić i chronić to, co w niej najlepsze. Potem wystarczy poczekać kilkaset lat... Choć to nie całkiem prawda. Fundacja Guggenheima zbudowała w Bilbao *Muzeum Sztuki Współczesnej*, które zamieniło ośrodek przemysłu ciężkiego w centrum artystyczne, do którego się pielgrzymuje. To też może być atrakcja, jak się okazuje. Mamy już kilku artystów, którzy sami zdobyli światowe uznanie. Innych trzeba wylansować, bo mimo wspaniałych talentów nie mają za grosz umiejętności nazywanych dziś *public relations*.

Przed wszystkim jednak zechcemy zrozumieć, że nie będzie kreatywności czy innowacyjności bez zasadniczej zmiany stosunku do kultury. I bez odwagi, która pozwoli przełamać opór tych, których skrzywdzono, nie uwrażliwiających ich na wartości w sztuce, nie uświadamiających, że człowiek jest jednością. Że potrzeby ducha są równie ważne jak materialne, coraz bardziej policzalne ciało.

Żyjemy, często zupełnie nieświadomie, w dobie największej rewolucji technicznej od czasów Gutenberga. Nie ma już dziedziny życia, w której nie używa się narzędzi cyfrowych i technologii informacyjnych. Dlatego wszystko, co da się zmierzyć, zważyć, zeskanować, będzie można niebawem prześledzić z każdej strony, ocenić i poprawić co się da, a resztę przemodelować bądź spacyfikować, jeśli to „coś” będzie stanowić zagrożenie.

Wprawdzie policzalne ciało może być siedliskiem nieobliczalnych idei czy emocji, ale to już trzeba nam przyjąć jako czar istnienia...

Burzliwy rozwój narzędzi cyfrowych przybliży też czas, kiedy będzie można precyzyjnie ocenić kompozycyjną jakość dzieła sztuki. Przypominam: to jest ten szkielec do wypełnienia humanistyczną, emocjonalną treścią. Podstawowa zasada równowagi, znana z równań matematycznych, obowiązuje i tutaj. Jeśli liczba czarnych elementów w ogólnie szarym rysunku jest do wyodrębnienia przy pomocy skanera, do policzenia dla komputera, to problem równowagi już dziś biegle rozwiązują koloryści filmowi i graficy projektanci. Posługują się tymczasem swoją wrażliwością, wykształconą na wiekowej tradycji kultury. Narzędzie, które dziś przeczuwam, pomoże im w pokonywaniu technicznego etapu przygotowania zamysłu twórczego. Będą mogli skupić się na własnej wypowiedzi, albo na reakcji na potrzeby innych: uczonych, praktyków i twórców idei, których nawet sobie nie wyobrażamy. Bo złożoność świata jest głębsza, niż podpowiada codzienne doświadczenie.

Podczas studiów pracowałem w warszawskim Teatrze Dramatycznym. Wystawiano tam komedię Jerzego Jurandota zatytułowaną „Dziwιάty sprawiedliwy”. Intryga była oparta na biblijnej opowieści o ekipie aniołów, którzy ruszyli na ziemię, aby ocenić rzeczywisty stan zepsucia w Sodomie. Ten stan dziwnie przypominał polską rzeczywistość. Po scenie zataczał się Poeta, który powtarzał: *Wszystko przede mną było prekursorem, a wszystko po mnie będzie epigoństwem. Jedynym prawdziwym poetą jestem ja, Sebeon!*

Kabotynizm dotyka wiele osób o rozdętej ambicji – zarówno uczonych, przywódców religijnych i społecznych, jak polityków i artystów; nikt nie jest wolny od małości.

Kolejnym pilnym zadaniem w obszarze kultury jest wypracowanie mechanizmów współpracy pomiędzy wszystkimi autonomicznymi

jednostkami. Ukształtowanie świadomości, że razem zrobimy więcej. Nie wolno więc tolerować reakcji plemienia, stada i podobnych odruchów atawistycznych. Moje geny są najważniejsze – ale to nie powód, by demolować miasto i atakować stado odziane w inne szaliki. Tolerancja jest tylko dla tolerancyjnych. Moja swoboda kończy się tam, gdzie koliduje z Twoją. Warto więc przypominać, że największe państwo Europy wtedy święciło chwałę, kiedy było celem ucieczek wszystkich prześladowanych. Żydowskie *Polin* znaczyło „tutaj odpoczniesz”... Polacy byli w nim mniejszością...

Dwieście lat poza bytem politycznym wytworzyło w wielu z nas syndrom ofiary. Ten fragment europejskiego subkontynentu jest rzeczywiście mało bezpieczny, ale oto mamy szansę wyjść z zakłętego kręgu. Nigdy wcześniej nie mieliśmy tak komfortowej sytuacji, by wokół mieć niemal samych sprzymierzeńców. Trzeba zrobić wszystko, aby móc ich nazywać przyjaciółmi. W czasach podziału świata na dwa wrogie obozy, pragmatycy zabiegający o porozumienie wysyłali do przeciwnika, na początek – a to sportowców, a to artystów. Bo system wartości w obydwu tych grupach jest zrozumiały i czytelny. Dziś trudno odróżnić na pierwszy rzut oka dzieło Argentyńczyka od produktu artystycznego z Japonii. Świat nam się unifikuje i trudno powiedzieć, czy to dobrze, czy źle. Pewnie będzie tak, jak z wartościami artystycznymi, które obiektywizują się po dwustu latach. Codzienny kontakt z całym globem pozwala każdego dnia konstatować, że elementarne problemy naszego gatunku wszędzie są podobne. Po co zatem nadstawiać własną głowę za sprawy, którymi ktoś manipuluje dla swoich ciemnych interesów? Prawdziwych różnic, mogących przynieść korzyść wszystkim, poszukujemy w niezwykle wyobraźni i umiejętności kojarzenia odległych faktów. Wartościowanie na podstawie różnicy płci, wyznania (bądź jego braku), koloru skóry lub identyfikacji kulturowej trzeba nam traktować jako niegodne człowieka w nowym tysiącleciu. Starsi Bracia w Wierze, jak nazywał naród żydowski Karol Wojtyła, zachowali tożsamość tylko dzięki kulturze. Co znaczą 123 lata polskiej nieobecności na mapie wobec ich doświadczeń sięgających tysiącleci. Niezależnie od warunków, często bardzo podłych, wszyscy oni umieli czytać, pisać i liczyć (oczywiście, w zgodzie ze starożytną doktryną dotyczyło to tylko chłopców). Pamięć ćwiczyli na Torze. Jeśli Niemcy wprowadzili

powszechne nauczanie w XIX wieku, Polacy likwidowali analfabetyzm po drugiej wojnie, to Żydzi tego problemu nigdy nie znali. Pewnie dlatego mają tylu wybitnych twórców nauki i sztuki (czyli kultury), poczynając od jazzu aż po biotechnologię i astrofizykę. Prof. Szewah Weiss rozmarzył się nad myślą o pozycji Polski, gdyby nie dotknęła świata Druga Wojna: „ – *Kraj bogaty, szanowany, co roku kilka Nagród Nobla*”...

Za literacką wersję *jidisz* uznano jego odmianę galicyjską, z mnóstwem słowiańskich wyrazów; sam zaś język jest przecież, w pewnym skrócie, mową niemiecką zapisaną hebrajskim alfabetem. Oczywisty w mentalności tych obydwu narodów odruchowy szacunek dla najszerzej rozumianej kultury nie może być przypadkowy.

Tożsamość jest kluczowym pojęciem w kulturze. Jednakże nigdzie nie jest powiedziane, że trzeba ją odnosić do klasyfikacji narodowych. Romantyzm podniósł pojęcie nacji do grupy najwyższych wartości, ale w historii kultury jest dziś czymś w rodzaju fajerwerku, pięknego zjawiska, które na chwilę zaprzęta pamięć. Był więc czymś jak sztuka dekoracyjna. Na tym (powtórzę) „przewiewnym” fragmencie subkontynentu tożsamość nie może być jednoznaczna.

W barcelońskim Muzeum Historycznym można zwiedzać wystawę pokazującą całą przeszłość miasta powstałego przed Chrystusem. Idzie się, coraz niżej, oryginalnymi ulicami sprzed wieków. Jest tam fragment trasy zachowanej z czasów najazdu Wandalów, którzy przez Katalonię wędrowali do północnej Afryki, niszcząc wszystko po drodze. Na załączonych mapach początek ich wędrówki to dorzecze Wisły!

Kiedy widzę zniszczone stadiony i wiaty przystanków, kiedy spotykam brutalne zdziczenie i zwierzęcy ryk plemiennych pieśni, jakieś marsze z pochodniami, tłumaczę je sobie genetyczną schedą po tamtych przodkach. Obrzeża Paryża zasiedlają emigranci z Maghrebu: oni też pewnie mają trochę bagażu genetycznego z dorzecza Wisły...

Co może znaczyć pojęcie „tożsamość” wobec wszystkich tych wpływów: religijnych, kulturowych, narodowych, genetycznych na ziemi, przez którą całe wieki wędrowali ludzie o bardzo zróżnicowanych kryteriach tożsamości. Nomadzi znad Wołgi znajdowali ślady wcześniejszych plemion. Germanie byli tutaj u siebie, nim wyparły je ludy przybyłe z Azji. Potem pokojowo usposobieni wędrowcy postanowili zająć się uprawą ziemi (która, jak wiadomo, wymaga czasu i stabilizacji),

zaczęli dogadywać się między sobą i ekspandować na południe i zachód. Wtedy pojawili się przybysze z najdalszej Azji i – jak wcześniej Wandalowie – równali wszystko z ziemią. W Muzeum Historycznym w mongolskim Ułan Bator widnieje mapa pokazująca zasięg trzynastowiecznego imperium. Punktem najdalej wysuniętym na zachód jest Legnica. Kto wie, jak by mogła wyglądać Europa, gdyby nie umarł nagle chan Mongołów urzędujący w Charchorin (przez Marco Polo nazwanego Karakorum). Podbita wtedy młoda Rosja po ekspansji zachowała w kulturze tzw. *otczestwo*: imię ojca lokowane przed rodowym nazwiskiem (Mongolowie tworzą nazwiska od imienia ojca). Ten czas można traktować jako upadek kultury i gospodarki, ale także jako wymuszoną fazę zmieniającą mentalność. O genetycznych wpływach nie wspomnę, bo są oczywiste. Tożsamość zależy od tylu czynników, że nie wolno wykluczać żadnego z nich. I żadnego się wstydzić. Wszyscy pochodzimy od Adama i Ewy, nie ma więc sensu dzielić się bardziej, niż to wynika z różnicy płci. Reszta przecież jest równie atrakcyjna, jak ta podstawowa.

Wyżej przytaczałem własną wypowiedź na temat skutków reformy programów szkolnych w odniesieniu do kultury. Nauczanie holistyczne, ścisłe związki pomiędzy kształceniem przedmiotowym, edukacja permanentna – to tylko hasła wymagające pilnej i mądrej realizacji. Liczba uczelni artystycznych stale rośnie. Oprócz szkół publicznych, finansowanych z budżetu państwa, powstało wiele innych, prywatnych, społecznych, etc. Wciąż powstają nowe, lepsze i gorsze, ambitne i te, które można uznać za placówki komercyjne. Ale są. Niemal wszyscy absolwenci szkół średnich studiują. Dziś co dwudziesty student w Unii Europejskiej to Polak!

Można narzekać na poziom wielu tych „przedsięwzięć edukacyjnych”, ale cieszyć się trzeba z powszechnego pędu do wiedzy. Ogólne przekonanie o możliwości skokowego pokonania zapóźnień cywilizacyjnych jest godne najwyższego podziwu. Warto tutaj przytoczyć wyniki badań Biura Karier Uniwersytetu Warszawskiego: najlepiej na rynku pracy radzą sobie absolwenci kierunku tak pozornie odebranego od rzeczywistości jak filozofia! Wystarczy więc wyposażać ludzi w sprawny aparat pojęciowy, a miejsce w życiu sami sobie znajdą.

Wyższych publicznych uczelni artystycznych mamy dziś 19, studiuje w nich ponad 15 tysięcy uzdolnionej młodzieży, i ta liczba

w ubiegłych dziesięciu latach wzrosła niemal dwukrotnie. Szkolnictwo artystyczne pierwszego i drugiego stopnia w 631 szkołach kształci 80 771 uczniów w takich dyscyplinach jak: muzyka, plastyka i taniec (dane MKiDN z listopada 2010 roku). Tę ofertę uzupełnia sieć wyższych uczelni (i szkół niższego szczebla) – prywatnych, samorządowych, bądź o mieszanym kapitale założycielskim. Ich liczba jest dość labilna, oferta programowa ma zróżnicowany poziom, a wykładowcy rekrutowani są głównie z uczelni publicznych: często są to emeryci w relatywnie dobrej kondycji. W tym wyliczaniu nie wolno pominąć sieci jednostek kształcących na kierunku *edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych* oraz *edukacja artystyczna w zakresie sztuk muzycznych*. Pierwsza z tej grupy zorganizowana jest w sieć pod nazwą *Ogólnopolska Rada Edukacji Artystycznej* i łączy ponad dwadzieścia wydziałów, instytutów, bądź katedr. Te kierunki prowadzone są przez wyższe szkoły artystyczne, ale przede wszystkim przez uczelnie podległe bezpośrednio Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego: uniwersytety, akademie, a nawet politechniki. Poziom kształcenia w tych jednostkach bywa zdumiewająco wysoki, a ich rola społeczna jest naprawdę podstawowa. Właśnie one przygotowują kadry do nadrabiania wieloletnich zapóźnień w edukacji kulturalnej, w organicznej pracy dla instytucji popularyzujących sztukę poza metropoliami, w podnoszeniu poziomu kulturalnego wszystkich grup społecznych. A wszyscy zatrudnieni tam nauczyciele akademicki mają dokładnie te same prawa, co ich koledzy z uczelni artystycznych. Bywa, że są zawodowo lepsi od tych z uczelni z tradycjami. I tutaj jest kolejny, sygnalizowany wcześniej problem. Formalna (choć nie merytoryczna) podległość innemu resortowi sprawia, że Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego mniej jest zainteresowane całą tą sferą nauczania, choć przecież z definicji winno o nią dbać. Okazuje się, że na podziały dotyczące dziedzin, dyscyplin, specjalności, nakładają się segregacje administracyjne – co ostatecznie destrukcyjnie i tak wątłe więzi społeczne.

Są oto instytuty i wydziały kształcące nauczycieli przygotowujących młodzież do aktywnego uczestnictwa w kulturze – czyli, można powiedzieć, do pełni życia. Mamy więc kadry, mamy nowy program, mamy otwartą, zdolną i chłonną młodzież. Problem jawi się w realizacji. Nawet najlepsze chęci nie zastąpią bazy materialnej. Dopóki

oszczędności na kulturze będą pierwszym źródłem „łatania budżetu”, jak długo zdolność „ogólnego oglądu rzeczywistości” będzie marginalizowana – tak długo dominacja trywialnego materializmu (zwycięstwo zza grobu jedynie słusznego systemu) będzie wytyczać perspektywy rozwoju – ograniczonej mentalną ścianą.

Poza nią jest pozycja *Gastarbeiters* we własnym kraju!

Nauczmy się współdziałania, bo przecież nasi przodkowie po Pierwszej Wojnie Światowej zmontowali dość udane państwo z trzech różnych systemów prawnych, z tysiąca doświadczeń i milionów ambicji. Oficerowie armii często nie mówili po polsku, ale dbali o nasze sprawy, a nie zaborców. To nie przypadek, że tamto Dwudziestolecie zrodziło tylu wybitnych ludzi we wszystkich dziedzinach, również w sztuce. Bądźmy przynajmniej równie ambitni.

W Polsce wysoki poziom kształcenia wyższych uczelni muzycznych wynika niejako naturalnie z przygotowania kandydatów, którzy wcześniej przez długie lata mozolnie ćwiczyli techniczną sprawność w szkołach muzycznych pierwszego i drugiego stopnia. Tak przygotowani absolwenci wiedzą ponad wszelką wątpliwość, że na sukcesy i karierę artystyczną mogą liczyć tylko najlepsi. Przeciętny rolnik może przeżyć bez większych problemów (tym szczególnie, że dotuje ich zarówno UE, jak i nasze podatki). Natomiast wśród uczonych i artystów liczą się tylko ci najwybitniejsi. A dziś konkurencja w tych dziedzinach dotyczy obszaru całego świata.

Edukacja jest jedynym narzędziem, które może wspomóc nadrabianie zaległości cywilizacyjnych. To żmudny, czasochłonny, pracochłonny i niepewny instrument – ale inny nie istnieje. W kulturze młyny Boże miały szczególnie wolno. Trudno być aż takim optymistą, aby przyjąć za pewnik brak oporów społecznych i entuzjazm dla zmian. Trzeba zatem głosić, forsować mniej czy bardziej elegancko przekonanie, że człowiek jest jednością. Oprócz systemu trawiennego ma jeszcze sferę wartości ekonomicznych, przekonań racjonalnych, ale też życie emocjonalne i wreszcie transcendentalne potrzeby duchowe, których nie zastąpi żadna z poprzednich jakości. Ministerstwo Edukacji jest kluczowym resortem w perspektywie następnych dziesiątków, a może i setek lat. Czy idziemy ku normalności? Może w nadzwyczajnym trybie

pokonujemy luki cywilizacyjne i zbliżamy się do społeczeństw, które przez wieki wypracowywały normy współżycia? Nadzieją są młodzi. Oni nie mają kompleksów, znają reguły gry i języki, o których coraz trudniej dziś mówić „obce”. Są obywatelami świata. Moja generacja jest im winna codzienne wsparcie, bo to przecież szansa i dla nas.

Programy nauczania można opracować bardzo szczegółowo. Można egzekwować ich literalną realizację. Ale czy to zapewni odpowiednie przygotowanie do życia wśród ludzi? Czy obywatele Europy i świata będą w podobny sposób wartościować reguły gry? Trudno to dziś ocenić – jednakże nie znajdziemy się wśród ludzi cywilizowanych, trzymając się zasad stada. Edukacja kulturalna jest naprawdę najprostszą i najtańszą drogą do wdrożenia właściwych postaw w życiu społecznym. Może nawet jedyną!

Marzenia i rzeczywistość zbyt często rozmiągają się w codziennym życiu. Nie znaczy to jednak, że ideały są fanaberią. Że niczemu nie służą w realnym świecie. Nie! Jeśli w warunkach ograniczonej ekspresji sztuka islamu wytworzyła tysiąc sposobów na wyrażanie tysiąca emocji, także intelektualnych, to nie ma powodu by sądzić, że istniejące warunki mogą zamknąć rozwój kultury i sztuki w naszej części globu. Wolna kultura i sztuka w naturalny sposób napędzają rozwój społeczny. Napędzają także technologię, technikę i naukę. Bo wszystko to razem – to nic innego jak cywilizacja. Dzięki niej coraz lepiej rozumiemy naszą rolę wśród siedmiu miliardów ludzi. I naszą – mimo to – wyjątkowość!

Wszystkie detale dotyczące policzalnej wartości edukacji poprzez kulturę można znaleźć na odpowiednich stronach internetowych odpowiednich instytucji. Nie w tym jednak problem, lecz w przekonaniu dominującej grupy decydentów, że, mimo iż jest tak dobrze, to jednak jest źle. I że to rzutuje na bliższą i dalszą przyszłość kraju – także polityczną. Edwin Bendyk, zajmując się tym samym problemem w *Polityce* (nr 36/2772 z 4 września 2010 roku) przypomina, że [...] *pod względem liczby absolwentów uczelni artystycznych w stosunku do liczby mieszkańców lądujemy na ponurym szarym końcu europejskich rankingów*. Nieco dalej Autor pisze o opracowanym na Uniwersytecie w Maastricht europejskim rankingu kreatywności (Design-Creativity Index), w którym [...] *Polska zajęła trzecie miejsce od końca*,

wyprzedzając jedynie Rumunię i Bułgarię. Także i w dziedzinie innowacyjności zajmujemy czwarte od końca miejsce w Europie.

Na pewno w tym kontekście warto bliżej przyrzeć się kalifornijskiej Dolinie Krzemowej. W tym regionie, słynącym z wybitnych wynalazców, lokalne władze stworzyły również system zachęt do osiedlania się artystów. W tej grupie społecznej jest statystycznie najwyższy odsetek ludzi niespokojnych duchem, poszukujących także idei artystycznych na bazie codziennych ćwiczeń, dotyczących np. rozwiązań kompozycyjnych. Ich sceptycyzm to nie brak wiary, ale odruchowe próby innych konstrukcji – może ciekawszych, niekiedy dziwnych, ale czasami rewelacyjnych, a nawet genialnych. Wiele znakomitych pomysłów powstało dzięki osobom, które nie wiedziały, że czegoś nie da się zrobić! W Kalifornii artyści pełnią rolę katalizatora – sami nie uczestniczą w reakcji, ale ją inicjują. Kierując się, jak zawsze, pragmatyzmem, Amerykanie wymyślili dość enigmatyczne pojęcie „inteligencja plastyczna”. W naszych warunkach trzeba je uznać za kluczowe znamię „ogólnego oglądu rzeczywistości”, za widzialną *summę* czynników pozwalających ogarniać wszystkie aspekty świata, te policzalne i tylko przeczuwalne, a nawet marzenia i ideały, które realnie nie istnieją, ale mają na nią przemożny wpływ.

Analizowanie wciąż mniejszych poznawalnych części tworzy bariery coraz trudniejsze do przebycia. Dotyczy to wszystkich obszarów poznania. Tej „różniczkowej” wiedzy nie wolno lekceważyć, ale trzeba w każdej chwili pamiętać o całości – która i tak jest przecież tym obszerniejsza i bardziej skomplikowana, im więcej o niej wiemy. Inteligencja plastyczna, właśnie przez ową enigmatyczność, wydaje się być znakomitą instrumentem łączącym bardzo wiele obszarów doświadczeń, nie tylko wizualnych. Proponuję zatem, aby to pojęcie na dzisiejszy czas uczynić narzędziem syntezy. Bo trzeba wreszcie zacząć patrzeć ogólnie i wyciągać z tego wnioski. Szansa na lekarstwo ratujące nas przed wzajemnym niezrozumieniem może pojawić się dzięki niepraktycznym artystom, którzy jednak zawodowo umieją widzieć całość. Coraz powszechniejsze jest przekonanie o niemożności pojęcia współczesnego świata. Prof. Teresa Klamana z gdańskiej ASP napisała niedawno, że *skoro życie jest chaosem, sztuka musi być porządkiem*. Wielu z nas naprawdę życie odbiera jako chaos, ale to za sprawą

owego rozdrobnienia. Struktura rzeczywistości wcale nie zmienia się, jak się często sądzi. Warto choćby zauważyć podobieństwo formalne pomiędzy stronami internetowymi z ich odnośnikami (*linkami*), prowadzącymi do coraz głębszych szczegółów, oraz kształtem kompozycji literackich Miguela de Cervantesa, albo naszego Jana Potockiego z jego „Rękopisem znalezionym w Saragossie”. Można powiedzieć: błogosławiona inercja, która pozwala w świecie cyfrowym poruszać się, jak przed wiekami. Bo to przecież jeden z podstawowych czynników motywujących ludzkie decyzje.

Przykłady chaosu mentalnego wywołanego brakami edukacji kulturalnej widać wszędzie wokół. Blokowiska, podobne na warszawskim Bródnie, wokół Paryża, we Lwowie, Taszkencie i San Francisco, można nazwać bastardami Le Corbusiera. Idea, z pozoru frapująca, wynaturzyła się w trywialny pragmatyzm, z akcentem na ubóstwo i brak polotu. Sam pomysł na „maszynę do mieszkania” jest z gruntu totalitarny.

Zapomniano, że przez wieki budowano domy nie wyższe niż okoliczne drzewa. Ta zasada elementarnie porządkowała skalę, ponad którą górowały tylko świątynie. Konstrukcje wzniesione ponad tę miarę, jak Kolosa z Rodos albo Latarnię z Faros zlikwidowała sama natura. Tylko przysadziste piramidy opierają się opresjom. San Gimignano i inne podobne przedsięwzięcia architektoniczne budowano wprawdzie dla bezpieczeństwa, a dopiero potem dla prestiżu. Urbanistyka wyodrębniła się z architektury wtedy, gdy trzeba było powściągać możliwości przerażające społeczne kwalifikacje. Dyscyplina znana i odruchowo praktykowana od starożytności, dziś wymaga interwencji w ramach planowania przestrzennego, które łatwiej egzekwować wśród ludzi z kulturalną ogładą. Natomiast anonimowi obywatele z tych „maszyn do mieszkania” jako pierwsze uczucie znają alienację, rodzącą cały szereg niezdrowych emocji i odruchów. O zwiększonej przestępczości ma warszawskim Bródnie pisano nawet za czasów komunizmu, mimo że cenzura pilnie strzegła, by do publicznej wiadomości nie przedostawały się żadne informacje, które mogły skazić obraz powszechnej szczęśliwości.

Wielkie miasta, które rosły naturalnie, składają się z wielu miasteczek z własnymi ryneczkami, forami, świątyniami. W każdym jest własna *broadway*, każde ma własną infrastrukturę, która pozwala

zaspokoić wszystkie codzienne potrzeby. Sprawy wyższej wagi załatwia się w miasteczku, któremu przypadła funkcja wiodąca. Miejscowości planowane „na surowym korzeniu” – jak mówią architekci, przez długie dziesiątki lat muszą czekać na swoją dojrzałość. Muszą obrosnąć tkanką naturalnej kultury, jeśli wolno użyć tak paradoksalnego zwrotu. Brasilia, Nowa Huta i Nowe Tychy będą o status prawdziwego miasta ubiegać się nawet setki lat. Że jest to realne, dowodzi dostojna dziś pozycja Zamościa. Miasta amerykańskie może nigdy nie będą miały statusu *polis*, nawet gdyby przeniosły z Francji kolejne rzymskie kościołki, albo za ogromne sumy ulokowały na kalifornijskich skałach następne greckie zabytki. Kultura wymaga nie tylko pieniędzy i stabilnych warunków, lecz także czasu.

Harmonia to kolejne pojęcie immanentnie związane z kulturą. Może odnosić się do wszelkiej działalności twórczej – nawet gdy narusza ona zastane kanony – ale na pewno dotyczy norm współżycia. W obiegowym języku także to nazywamy kulturą. Harmonia społeczna istnieje tylko jako ideał, postulowany chyba przez każdą siłę polityczną przed kolejnymi wyborami. Pamiętajmy, że kilka dni przed atakiem na World Trade Center w afgańskim Bamian wysadzono w powietrze kolosalne figury Buddy. Rzeź inteligencji w Chinach poprzedziło niszczenie dóbr kultury, nazwane Rewolucją Kulturalną, podobnie też działo się w Kambodży. Instrumentalne traktowanie kultury znamionuje nadejście zdziczenia. W warunkach demokracji należy wyeliminować pojęcie „wróg”, a zastąpić je słowem „konkurent”. Siła argumentów musi być przed argumentem siły. Wrogiem może być tylko przeciwnik demokracji, a więc i kultury, bo ta – jak wiemy – najlepiej ma się w harmonijnie zestrojonym systemie społecznym.

Wielowiekowe zapóźnienia cywilizacyjne można nadrobić w relatywnie krótkim czasie. Społeczeństwa Szwecji, Japonii czy Południowej Korei dowiodły, że to realne. Młodzi mają w swej naturze „gen innowacyjności” i wystarczy im nie przeszkadzać. Rolą kultury jest więc w naszym kraju – nauczyć obywateli współpracy i koordynacji działań. Wybitnych jednostek nam nie brak. Problem w tym, by je wyłowić spośród przeciętności – wielce przecież pożytecznej – i wesprzeć tak, aby mogły zadziwić świat. Mamy wśród nas całe spektrum możliwości i kwalifikacji, zatem trzeba każdemu przygotować odpowiednie pole

działania i właściwie wykorzystać jego potencjał tak, aby miał poczucie grania sensownej roli wśród ludzi.

Programy szkolne zawierają nadmiar wiedzy encyklopedycznej, której egzekwowanie jest dla nauczycieli łatwe, choć już pożytek edukacyjny jest dyskusyjny: przecież to wszystko można znaleźć w odpowiednich źródłach, od książek po Internet. Pamięciowe wykuwanie wzorów i zatwierdzonych formułek prowadzi do sukcesów, ale bywa, że dopiero po setkach lat, jak dowodzi nauczanie Talmudu. Problemem u nas jest umiejętność pracy zespołowej. Już podczas działań zmieniających formułę programową w Ministerstwie Edukacji Narodowej najwięcej kłopotów było z pokonaniem przyzwyczajęń, że „mój przedmiot jest najważniejszy, że trzeba w nim zawrzeć jak najwięcej treści, że myśl o stykach i związkach z innymi polami wiedzy bądź umiejętności może prowadzić do umniejszenia mojej wagi”.

Reforma programu edukacji, choćby najlepiej zbudowana, nie przyniesie oczekiwanych dobrych skutków, jeśli będzie wprowadzana tylko formalnie, albo bezdusznie. Trzeba wierzyć, że mamy dobrych, oddanych i mądrych nauczycieli, którzy zapomną o swej marnej kondycji społecznej, za to zechcą z młodzieńczym entuzjazmem wprowadzać zasady współczesnej, otwartej edukacji jako własne hobby.

Naprawdę jest ich dość dużo!

Podobno Lenin mówił, że państwo policyjne to takie, w którym policjant zarabia lepiej niż nauczyciel. Gdyby więc z dnia na dzień radykalnie podnieść pensje nauczycielskie, to i tak z dnia na dzień nie będzie lepiej. Wymiana kadr na zwolenników innowacyjności musi potrwać. Metodykę nauczania także trzeba zmienić. Pomysł, aby dla nauki wysiedlić całe społeczeństwo z zakazem powrotu przez dziesięć lat, nie jest chyba realny. Tym bardziej, że nigdzie nie znalaziono złotego środka. Najbliżej pełnego powodzenia są chyba Skandynawowie, a wśród nich Finowie. Wcześniejsze sukcesy Japonii i obecne Chin także zaczynały się od priorytetu dla edukacji. Finlandia po powrocie normalności znakomicie wybrała swoje specjalizacje: narzędzia cyfrowe i wzornictwo. Dziś *Nokia* i fiński *design* są znakiem jakości, rozpoznawalnym na całym świecie. Wzornictwo przemysłowe jest tylko hasłem, bo przecież było to państwo rolników, drwali, pasterzy i rybaków. Ich znakomite projekty pochodzą

nie tyle z tradycyjnych źródeł kultury, ile z komplementarnie zbudowanego systemu edukacji, w którym sztuka odgrywa pierwszorzędną rolę. Tam widać najlepiej, że mądrze zbudowany sposób nauczania, który jest z pasją wdrażany w życie, może szybko i trwale wprowadzić społeczeństwo do światowych elit. Trzeba nam iść tą drogą. Fińskie szkolnictwo artystyczne należy do najlepszych na świecie; wieloletnia współpraca i wymiana z polskimi uczelniami przynosiła nam zaszczyt jeszcze w czasach realnego socjalizmu. W tym peryferyjnym, północnym kraju, bez szczególnych bogactw i bez pomocy zewnętrznej, uczyniono wielki skok cywilizacyjny. Ale tam kultura i edukacja są na pierwszym miejscu. Po co więc szukać rozwiązań, kiedy wzorce już istnieją. Po co nam wymyślać koło! Prawdą jest, że tam, obok będącego spuścizną rosyjskiej okupacji prawosławia, dominuje luteranizm. Ta protestancka wersja chrześcijaństwa uznaje dobrą pracę za formę modlitwy i kładzie nacisk na samodyscyplinę i wytrwałość w dążeniu do celu. Może dlatego łatwiej im o sukcesy?

Wszystkie ludy, które trwale zapisały się w kulturze świata, wyróżniały się równowagą praktycznej organizacji życia i otwartości na nowe idee, które przynosiła im kultura. Odstępstwa od kanonu były sygnałem upadku. Wiele cywilizacji przeszło do historii za sprawą petryfikacji norm. Tak kończyły wielkie imperia...

Antyczna Grecja nie była pewnie rajem dla niewolników, dzięki którym do dziś padamy na kolana przed geniuszem architektów i rzeźbiarzy, ale też nadzorców robotników. Dłubanie rowków w kolumnach za pomocą prymitywnych narzędzi z brązu musiało być zajęciem ogłupiającym. Pewnie tylko nieliczni mieli świadomość, że robią coś, co po tysiącach lat każe chylić czoła nie tylko przed ideą, ale i wykoławstwem. W Mykenach, gdzie drewna było mało, ale dużo kamieni, układano z nich wielki krąg i osypywano ziemią. Na nim kładziono nieco mniejszy krąg i powtarzano operację. Tak krok po kroku budowano wnętrza skarbców, z których jeden Juliusz Słowacki nazwał Grobem Agamemnona. W tamtym czasie taki kształt nosił nazwę tholos i był chyba najstarszą konstrukcją, spotykaną we wszystkich kulturach świata. Praca nad nim musiała być bardzo ciężka i trwać latami. Te konstrukcje, tworzone bez spoiw i precyzyjnie pasowanych bloków kamiennych są trwałe, stoją już trzy i pół tysiąca lat i budzą podziw.

Kulturę budują nie tylko ideolodzy, ale i wykonawcy. Dziś nie znamy ich imion, ale oddajemy szacunek myśli, która znalazła tak trwałą i piękną formę. Ale może nie jest nadużyciem przekonanie, że jesteśmy w jakiś stopniu ich potomkami, przynajmniej tych, którzy żłobili rowki w kolumnach...

Hasło „jeden procent PKB na kulturę” może mieć sens w stabilnej sytuacji, kiedy dojrzały system społeczny funkcjonuje bez zarzutu. W Polsce trzeba nadrobić zaległości. Dlatego racjonalne jest konkretne wsparcie najszerzej rozumianej kultury, która powinna mieć też udział w edukacji.

Dorota Ilczuk

Ekonomika kultury jako dziedzina badawcza

Předstawione rozważania stanowią fragment podsumowania własnych badań autorki w dziedzinie ekonomiki kultury prowadzonych w latach 1990–2010. Odwołując się do własnej ścieżki poszukiwań badawczych, autorka ma nadzieję opracować tom monograficzny na temat ekonomiki kultury, zawierający materiały edukacyjne przeznaczone w pierwszym rzędzie dla studentów kulturoznawstwa, zarządzania i ekonomii, a także zachęcające młodych badaczy do dalszych poszukiwań: obszarów, problemów, rozwiązań.

Celem tekstu jest ukazanie ekonomiki kultury jako dziedziny ekonomii, która przyczyniła się do zmiany postrzegania kultury. W niczym nie umniejszając znaczenia kultury jako całokształtu duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa¹, zwrócono uwagę na aspekty dotąd nierozpoznane. Kultura uznana została za nowy obszar korzystnego

¹ W tekście nie są rozważane różne definicje kultury. Umownie przyjmuje się w nim jej antropologiczne rozumienie jako zestawu postaw, poglądów, zwyczajów, wartości i praktyk podzielanych lub charakteryzujących pewną grupę. Z uwagi na ekonomiczny kontekst prowadzonych rozważań liczne odwołania dotyczą funkcjonalnego znaczenia kultury i odnoszą się w pierwszym rzędzie do działań, dóbr i instytucji kulturalnych. Sektor kultury jest rozumiany jako ogół działalności gospodarczych podmiotów dostarczających dobra i usługi kulturalne.

inwestowania i tworzenia miejsc pracy, źródło kreatywności i innowacyjności, dziedzinę, od której można nauczyć się elastyczności działania i umiejętności przetrwania w różnych, nie zawsze korzystnych warunkach. W tekście są przedstawione główne obszary badań ekonomiki kultury. Podjęto próbę umieszczenia ich w szerszym kontekście koncepcji/teorii związanych z teorią ekonomii oraz polityką społeczną. Nacisk położono na ukazanie ewolucji tej dziedziny na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat. W tekście znajdujemy więc kolejno rozważania na temat:

- narodzin i rozwoju ekonomiki kultury jako dyscypliny naukowej
- specyfiki dóbr kultury

oraz

- ekonomicznych uwarunkowań rozwoju kultury w ramach trzech części gospodarki: sektora publicznego, prywatnego i tzw. trzeciego (non-profit). Analiza natury ogólnej w całym tekście uzupełniona jest szczególną europejską (w tym polską) perspektywą, a wątki teoretyczne przeplatają się z aplikacyjnymi.

1. Narodziny i rozwój ekonomiki kultury

Ekonomika kultury to młoda dyscyplina ekonomiczna:

- badająca zjawiska i prawidłowości ekonomiczne występujące w kulturze i jej przemysłach,

a także

- ustalającą efektywne w sferze kultury instrumenty polityki ekonomicznej.

Za jej fundamenty uznaje się pierwsze poświęcone ekonomii i sztuce prace Johna Kennetha Galbraitha. Znaczną rolę odegrały prowadzone w latach 60. XX wieku debaty poświęcone przede wszystkim problemowi finansowania kultury ze środków publicznych w warunkach gospodarki rynkowej. Debaty dotyczące interwencjonizmu państwa w sferze kultury miały miejsce zarówno w Europie, głównie w Niemczech i Wielkiej Brytanii, a także w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej.

Trzeba jednak przyznać, że to właśnie w USA, gdzie ówczesnymi liderami debat byli: A.C. Robbins, autor *The State*² i A.T. Peacock,

² A.C. Robbins, *The State*, [w:] *Politics and Economics. Papers in*

autor *Welfare Economics and Public Subsidy to the Arts*³, intensywność rozwoju dyscypliny była większa. Przyczyniły się do tego fakty o charakterze instytucjonalnym, powołanie Stowarzyszenia Ekonomistów Kultury (z siedzibą w Bostonie) i wydawanie przez nie pisma naukowego o nazwie „Journal for Cultural Economics”. Do dzisiaj Stowarzyszenie Ekonomistów Kultury (obecna nazwa: Association of Cultural Economics International ACEI) jest na świecie organizacją wiodącą w tej dziedzinie, a na łamach wydawanego przez nią pisma regularnie ukazują się artykuły uznanych naukowców z całego świata.

Ekonomika kultury zaczęła się stopniowo rozwijać – przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i w Europie, ale również w Australii, Kanadzie i Azji. W tym ostatnim przypadku wystarczy podać, że Stowarzyszenie Ekonomistów Kultury w Japonii liczy obecnie więcej członków niż ACEI. Należy też zwrócić uwagę na nasilające się od początku lat 80. XX wieku zaangażowanie różnorodnych podmiotów instytucjonalnych w inicjowanie, bądź realizację badań w dziedzinie ekonomiki kultury. Dużą aktywność wykazują: organizacje międzynarodowe – Rada Europy, UNESCO i Unia Europejska, wydziały ds. badań i analiz ciał rządowych zajmujących się finansowaniem kultury (np. Département des Études, de la Prospective et des Statistiques DEPS francuskiego Ministerstwa Kultury i Komunikacji), narodowe urzędy statystyczne, centra badawcze związane z uniwersytetami stanowiące zaplecze analiz rządowych (np. francuskie Centre National de la Recherche Scientifique), niezależne instytucje badawcze (np. ERICArts, INTERARTS, Fundacja Pro Cultura), obserwatoria kulturalne (np. Observatoire des Politiques Culturelles w Grenoble, INTERARTS), sieci kulturalne (np. CIRCLE, ENCATC). Wraz z ich aktywnością rośnie faktograficzne – niezbędne do rozwoju młodej dziedziny – zaplecze ekonomiki kultury.

Pojawiają się badacze tej dziedziny prowadzący swoje analizy w różnych krajach. Wymienimy niektórych spośród nich, choć tego typu działanie jest ryzykowne, bo może doprowadzić do niesprawiedliwego

Political Economy, Nowy Jork 1963.

³ A.T. Peacock., *Welfare Economics and Public Subsidy to the Arts*, Manchester School of Economics and Social Studies 1994, [w:] *Journal of Cultural Economics*, nr 18.

pominięcia osób o sporym dorobku. Jedynym wyjściem jest przyjęcie założenia, że taka możliwość istnieje i wynika wyłącznie z niekompetencji autorki. Do przedstawionych w porządku alfabetycznym wybijających się badaczy w dziedzinie ekonomiki kultury należą m.in.: Carla Bodo (Włochy), Gillian Doyle, (Szkocja), Bruno Frey (USA), Stanisława Golinowska (Polska), Charles (Mel) Gray (USA), Xavier Greffe (Francja), William Hendon, (USA), Michael Hutter (Niemcy), Dorota Ilczuk (Polska), Weronika Razenborg (Austria), Alexander Rubinstein (Rosja), Mark Schuster (USA), Ruth Towse (Holandia). To dzięki nim powstała już dość znaczna literatura w dziedzinie ekonomiki kultury. Bardzo istotne miejsce zajmują pośród nich artykuły drukowane w utrzymującym swój wysoki poziom periodyku naukowym „Journal of Cultural Economics”. Ale oczywiście powstały też prace monograficzne. Mogę zaryzykować stwierdzenie, że tak jak ważna dla stworzenia podstaw ekonomiki kultury, jako dziedziny badawczej, była teoria „choroby kosztów” Baumola i Bowena, tak dla literatury przedmiotu ważna stała się napisana trzydzieści lat później praca australijskiego badacza Davida Throsbiego z MacGuarie University. W wydanej w 2001 roku pracy *Economics and Culture*⁴ Throsby nie tylko systematyzuje dotychczasowe ustalenia w dziedzinie ekonomiki kultury, ale znacznie pogłębia prowadzony dyskurs. Zwraca uwagę na następujące zagadnienia: konieczność rozróżnienia wartości kulturowej i wartości ekonomicznej dóbr kultury, specyfikę kapitału kulturowego oraz znaczenie kultury jako warunku przedwstępnego zrównoważonego rozwoju.

W Polsce po trzydziestu latach od czasu, kiedy Stanisława Golinowska w swoim tekście z 1992 roku *Ekonomika kultury. Stan badań* zwróciła uwagę na ekonomikę kultury jako nową dyscyplinę naukową, dysponujemy dużym dorobkiem i nowymi doświadczeniami dotyczącymi prowadzenia działalności kulturalnej w warunkach gospodarki rynkowej. Choć po wielu latach przestał działać Instytut Kultury w Warszawie, gdzie od 1976 roku działał prowadzący systematyczne badania w tej dziedzinie Zakład Ekonomiki Kultury, to jego funkcje w znacznej mierze przejęli niezależni badacze i instytucje (np.

⁴ D. Throsby, *Economics and Culture*, Cambridge University Press 2001.

Fundacja Pro Cultura). Studenci Zarządzania Kulturą na Uniwersytecie Jagiellońskim i Kulturoznawstwa na SWPS mają wykłady z przedmiotu *Ekonomika kultury*. Pojawiają się inicjatywy zmierzające do wprowadzenia rozważań nad ekonomicznym znaczeniem sektora kultury do dyskursu publicznego. Przykładowo – kampania Narodowego Centrum Kultury *Kultura się liczy!* oraz prowadzone w jej ramach debaty, opracowywane raporty i badania⁵, są istotne i dają nadzieję na zmianę postrzegania kultury. Do tej pory obok tłumaczeń literatury zagranicznej nie pojawiła się jeszcze w Polsce oryginalna monografia dotycząca ekonomiki kultury.

2. Specyfika dóbr kultury

W pracy *Economics and culture* David Throsby podaje trzy specyficzne cechy działań, które kwalifikują dobra i usługi jako kulturalne: wymagają one kreatywności, generują i przekazują znaczenia symboliczne, a ich efekty objęte są prawem własności intelektualnej. Throsby, zastanawiając się nad relacjami pomiędzy tymi obszarami ekonomii i kultury, stawia tezę o zasadniczej różnicy pomiędzy impulsami do zachowań ekonomicznych i kulturowych. Podczas gdy w przypadku zachowań ekonomicznych mamy do czynienia z indywidualną chęcią konsumenta do maksymalizacji swojej korzyści (użyteczności krańcowej) i producenta do maksymalizacji zysku, działalność kulturowa ma charakter kolektywny. Dąży bowiem do doświadczenia grupowego albo zbiorowej produkcji i konsumpcji, które mają wartość wyższą niż prosta suma działań indywidualnych. Autor pracy zwraca uwagę na konieczność wydzielania wartości ekonomicznej i wartości kulturowej przy wycenianiu dóbr kultury. Na tę drugą wartość kulturową składają się wartości: estetyczna, duchowa, społeczna, historyczna,

⁵ Opracowany przez Instytut Badań Strukturalnych na zlecenie Obserwatorium Kultury NCK raport *Znaczenie gospodarcze sektora kultury. Wstęp do analizy problemu* jest pierwszą od wielu lat tak obszerną i rzetelną próbą policzenia wartości ekonomicznej polskiego sektora kultury, jej przemysłów i przemysłów kreatywnych. Źródło: Instytut Badań Strukturalnych, *Znaczenie gospodarcze sektora kultury. Wstęp do analizy problemu*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010.

symboliczna i autentyczności. Co więcej, choć korelacja pomiędzy wartością ekonomiczną i kulturową bywa pozytywna, to jest wiele przykładów zaprzeczających tej regule. Bezwartościowe z punktu ekonomicznego dobro kultury może dzięki swojej wysokiej wartości kulturowej osiągać niezwykle wysoką cenę. Rozdzielanie wartości ekonomicznej i kulturowej dóbr kultury posłużyło Throsby'emu do podkreślenia wagi kultury jako warunku niezbędnego do zrównoważonego rozwoju, co jest jedną z najczęściej cytowanych konstatacji autora. W punktach 2.1. i 2.2. przyjrzymy się zagadnieniu uznawania dóbr kultury za dobra publiczne i posiadające pozytywne efekty zewnętrzne oraz cechom charakterystycznym pracy artystycznej. Pozwala to również na podkreślenie specyfiki dóbr kultury i niesie ze sobą implikacje omawiane dalej w tekście.

2.1. Dobra kultury jako dobra publiczne i posiadające pozytywne efekty zewnętrzne?

Pierwsze dyskusje dotyczące uzasadnienia interwencjonizmu państwa w obszarze dóbr kultury odnosiły się do ich specyfiki, a konkretnie możliwości ich kwalifikowania jako *dobra publiczne* i *dobra posiadające pozytywne efekty zewnętrzne*. Według P.A. Samuelsona, autora teorii dóbr publicznych, dobrami publicznymi dysponuje konsument zbiorowy i, chociaż używa ich więcej niż jeden odbiorca, nie wpływa to na wzrost ich kosztów wytworzenia⁶. Jeśli jeden konsument skorzystał z dobra publicznego, nie wyklucza to możliwości używania tego samego dobra przez innych konsumentów. Korzystanie z dóbr publicznych nie ma charakterystycznego dla dóbr prywatnych aspektu wykluczenia i rywalizacji. Kompozytorzy, plastycy, pisarze oraz instytucje kulturalne produkują i udostępniają dobra oraz usługi wszystkim, a ich „produkcja” kosztuje tyle samo niezależnie od tego, czy słucha/ogląda/czyta je jedna osoba czy tysiąc. Dobra kultury w dość prosty sposób stają się jednak dobrami prywatnymi. Może to być wynikiem ich zakupu przez odbiorców prywatnych czy wprowadzenia

⁶ S. Golinowska, *Polityka społeczna państwa w gospodarce rynkowej*, PWN, Warszawa 1994.

ograniczeń w ich publicznym korzystaniu (prawa autorskie, koncesje, etc.). Ta dwoistość dóbr kultury sprawia, że w ich przypadku zawodność rynku nie jest w pełni uzasadniona i interwencjonizm państwa ma zazwyczaj zakres częściowy.

Większych zastrzeżeń nie budzi natomiast ich kwalifikacja jako dóbr posiadających *pozytywne efekty zewnętrzne (merit goods)*. Są to dobra, których rozwój jest społecznie akceptowany bez względu na wielkość istniejącego na nie popytu. Ich przeciwieństwem są *dobra o negatywnych efektach zewnętrznych (demerit goods)*, jak np. narkotyki. W przypadku kultury pozytywne efekty zewnętrzne polegają na dbałości o tożsamość narodową, regionalną czy lokalną, kreatywność, umiejętność obcowania z innymi i pożyteczne zagospodarowanie czasu wolnego⁷.

Podsumowując, dobra i usługi powstające w dziedzinie kultury, zwłaszcza tzw. kultury wysokiej, mogą być w znacznej swej części uznawane za dobra publiczne i bezspornie charakteryzują się pozytywnymi efektami zewnętrznymi. W odniesieniu do nich mechanizm rynkowy staje się zawodny i nie sprzyja powiększaniu ich rozmiarów, co uzasadnia interwencję państwa w tym obszarze⁸.

2.2. Choroba kosztów – teoria Baumola

Do rozwoju ekonomiki kultury przyczyniły się opublikowane w pracy z 1966 roku *Performing Arts The Economic Dilemma* przez Williama Baumola i Williama Bowena⁹ analizy wskazujące na to, że praca artystyczna w sposób odmienny od pozostałej podlega wpływom postępu technologicznego. Dostarczyły one kolejnych argumentów na rzecz interwencjonizmu państwa w kulturze, z tym że dotyczyły jednej dziedziny kultury, tzn. sztuk widowiskowych. Prześledźmy tok rozumowania Baumola i Bowena. Produkcja

⁷ D. Ilczuk, *Sektor non-profit w kulturze. Analiza instytucjonalno-finansowa fundacji i stowarzyszeń*, Instytut Kultury, Warszawa 1995.

⁸ W. Baumol, W.G. Bowen, *Performing Arts: The Economic Dilemma*, Twentieth Century Fund, Nowy Jork 1966.

⁹ Tamże.

i dystrybucja dóbr kultury są procesami niezwykle kosztownymi i zazwyczaj deficytowymi. Dotyczy to w szczególności sztuk widowiskowych (opery, teatru, baletu i muzyki), w których koszty spektakli rosną szybciej niż stopa inflacji ogólnej. Przyczyną deficytu finansowego dotyczącego produkcję kulturalną jest wynikająca z jej specyfiki „choroba kosztów”. Baumwol i Bowen przeanalizowali gospodarkę finansową profesjonalnych zespołów teatralnych, baletowych, operowych i muzycznych działających w Stanach Zjednoczonych w ciągu ostatnich stu lat. Wyniki badań pozwoliły im na sformułowanie następujących konkluzji:

- w odróżnieniu od innych dziedzin gospodarki, innowacje wszelkiego typu nie mają tu dostatecznego wpływu na zmniejszenie kosztów produkcji. Sztuki widowiskowe bowiem należą do „archaicznego” sektora gospodarki, który charakteryzuje niezmiennie wydajność pracy. Posłużmy się tutaj klasycznym przykładem orkiestry symfonicznej, której nie można zmusić, aby grała dwa razy szybciej. Procesy produkcyjne tego sektora nie są podatne na postęp technologiczny. Wszelkie nowości technologiczne, uatrakcyjnijające widowisko artystyczne wpływają jedynie na wzrost kosztów i tak drogiego procesu ich produkcji. Dzieje się tak, ponieważ produkcja sztuki widowiskowej charakteryzuje się wysokim i rosnącym – wskutek procesów inflacyjnych – udziałem kosztów osobowych. A wzrost kosztów osobowych, który nie jest łagodzony wzrostem wydajności pracy, prowadzi do zwiększenia jednostkowego kosztu produkcji kulturalnej.
- w związku z ograniczonym popytem na dobra kulturalne poziom ich cen (jeżeli nie są udostępniane użytkownikom bezpłatnie) jest utrzymywany zazwyczaj na poziomie niższym niż wskazywałby na to rachunek ekonomiczny. W rezultacie wymagająca wysokich nakładów produkcja oraz dystrybucja dóbr i usług kultury nie może być zrównoważona wpływami ze sprzedaży.

Można uznać, że czas pozytywnie zweryfikował teorię Baumola. Oczywiście istnieją czynniki, które pozwalają osłabić wynikające z niej ograniczenia¹⁰.

¹⁰ D. Throsby, *Ekonomia i kultura*, NCK, Warszawa 2010, s. 109.

2.3. Zjawisko twórczej destrukcji

Zagadnienie wpływu nowych technologii na różne obszary kultury jest przykładem na to, jak bardzo zróżnicowany jest obszar, którym zajmuje się ekonomika kultury. Przykładowo, zupełnie odmiennie od rynku sztuk widowiskowych reaguje na innowacje rynek mediów. W tym przypadku wpływ nowych technologii jest bardzo wyraźny, a efekty ich wprowadzania związane ze zjawiskiem twórczej destrukcji, które jako pierwszy zdefiniował austriacki ekonomista, Joseph Shumpeter. Zgodnie z twórczą destrukcją, zmiany technologiczne i innowacje wymagają od działających na rynku firm decyzji o ich wprowadzeniu, co gwarantuje pozostanie na rynku i rozwój. Z rynku znikają natomiast firmy, które popełnią grzech zaniechania lub są zbyt opieszale w akceptacji zmian. To zjawisko wpisuje się w szerszą teorię Szumpetera na temat ewolucyjności gospodarki. Gilian Doyle w swoim artykule w „Journal of Cultural Economics”¹¹ przedstawia zarówno ogólne przykłady ilustrujące to zjawisko, jak i rynek muzyki, gdzie zmiany technologiczne stopniowo wpływały na ewolucyjne wyparcie gramofonu, płyt winylowych i kompaktowych, aby w tej chwili największy triumf święciły cyfrowe pliki MP3. A także studium przypadku poświęcone brytyjskiemu rynkowi telewizyjnemu, a konkretnie funkcjonowaniu na nim multimedialnych platform cyfrowych.

3. Sektor publiczny w kulturze

Sektor publiczny składający się z sektorów państwowego i samorządowego jest niezwykle szeroko badany przez ekonomistów kultury. Badania te obejmują takie zagadnienia jak np.: bezpośrednie i pośrednie finansowanie kultury ze środków publicznych, infrastruktura kulturalna, zatrudnienie w kulturze, funkcjonowanie publicznych instytucji kultury, poszukiwanie nowych publicznych źródeł finansowania kultury (loterie), etc. Badania mają charakter przede wszystkim aplikacyjny, gdyż potrzeba pomocy w podejmowaniu decyzji w zakresie polityki kulturalnej stale rośnie.

¹¹ G. Doyle, *Why culture attracts and resists economic analysis*, Journal of Cultural Economics 2010, vol. 34, nr 4.

Niezależnie od prorynkowego nastawienia rozwiniętych krajów europejskich, środki publiczne pochodzące z budżetu państwa i budżetów samorządów mają podstawowe znaczenie dla rozwoju kultury. Ma to bezpośredni związek z ekspansją państwa opiekuńczego, celami współczesnej polityki kulturalnej i omówioną wyżej specyfiką samych dóbr kultury.

Ekspansja państwa opiekuńczego w krajach demokratycznych o gospodarce rynkowej trwa od ponad 60 lat, a towarzyszy jej wzrost finansowania publicznego w takich dziedzinach jak m.in.: pomoc społeczna, ochrona zdrowia, edukacja i kultura. Posługuję się terminem państwa opiekuńczego w rozumieniu Espinga-Andersena¹², tzn. w odniesieniu do różnorodnych działań państwa wpływających na społeczeństwo i gospodarkę w celu redukcji niesprawiedliwości społecznych i poprawy warunków uczestnictwa w życiu społecznym oraz politycznym. Choć jak zauważa Stanisława Golinowska w swojej pracy *Polityka społeczna. Koncepcje – instytucje – koszty*, krytyce zostały poddane skrajne modele – socjaldemokratyczny i liberalny – nie mamy do czynienia z całkowitą negacją *welfare state* w Europie. Coraz większą popularność zdobywa natomiast obszernie definiowana przez Antoniego Giddensa w pracy *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji* „polityka trzeciej drogi”¹³, w której interwencjonizm państwa łączony jest z aktywnością obywatelską (trzeci sektor).

Zgodnie z wymową raportu Rady Europy z 1997 roku, którego opracowaniem zajęli się wiodący eksperci europejscy¹⁴, w większości państw europejskich polityka kulturalna – tj. celowa, systematyczna ingerencja w sferę kultury – jest prowadzona dla osiągnięcia czterech podstawowych celów:

- zachowania tożsamości kulturowej narodu;
- zapewnienia równego dostępu do kultury;
- promocji twórczości i wysokiej jakości dóbr oraz usług kulturalnych;

¹² G. Esping-Andersen, *Three worlds of welfare capitalism*, Polity Press, Cambridge 1990.

¹³ Giddens A., *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Książka i Wiedza, Warszawa 1999.

¹⁴ European Task Force for Culture and Development. *In from the Margins*, Council of Europe, Strasbourg 1997.

- takiego zróżnicowania oferty kulturalnej, aby każda grupa społeczna mogła w niej znaleźć coś dla siebie.

Niezależnie od przyjętego sposobu realizacji polityki kulturalnej, aby zrealizować sformułowane wyżej cele i zapewnić nieskrępowaną wolność dostępu do dóbr kultury, państwo i samorządy decydują się na ponoszenie wydatków publicznych w sferze kultury. Według Owsiaaka: „Treść wydatków publicznych jest zawarta w ich nazwie. Wynika z niej, że wydatki te ponoszone są na realizację zadań publicznych, są dokonywane w celu zaspokojenia potrzeb zbiorowych lub/i indywidualnych, których ranga jest na tyle wysoka, że władze publiczne decydują się na całkowite albo częściowe finansowanie ich ze środków publicznych”¹⁵. We współczesnej Europie kultura znajduje się w tej grupie potrzeb, które władze publiczne finansują częściowo. Niezwykle istotne jest więc uzupełnianie finansowania publicznego wsparciem prywatnym.

A oto garść danych na temat finansowania kultury w Europie. Najwyższy w Europie budżet na kulturę ma Francja. W roku 2002 wydatki publiczne na kulturę wyniosły tam ponad 12 mld euro. W tym samym czasie budżety mniejszych państw UE nie przekraczały 2 mld euro.

W 2006 roku wydatki per capita były najwyższe w Danii i wyniosły 351,99 euro na osobę. Wydatki bliskie 200 euro na osobę miały też Austria i Holandia.

Państwa	Rok	Wydatki publiczne na kulturę (euro na 1 mieszkańca)	Wydatki publiczne na kulturę jako procent PKB
Estonia	2008	190,60	1,60
Finlandia	2005	167,70	0,56
Francja	2002	197,00	1,20
Holandia	2006	183,00	0,60
Niemcy	2007	99,00	0,34
Polska	2008	43,34	0,58
Słowenia	2007	134,60	0,81
Węgry	2001	28,00	0,511
Włochy	2000	118,00	0,57

Tabela 1. Wydatki publiczne na kulturę w wybranych państwach europejskich.

Źródło: Compendium: Cultural Policies and Trends in Europe¹⁶.

¹⁵ Owsiak S., *Finanse Publiczne. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 2000.

¹⁶ www.culturalpolicies.net.

W nowych demokracjach europejskich wydatki publiczne na kulturę oscylują wokół 30–40 euro na osobę (Węgry, Polska). Relatywnie wysoki poziom wydatków per capita (158 euro w 2006 roku) wykazuje Estonia. Wynika on ze sposobu finansowania telewizji publicznej (nakłady z budżetu, a nie wpływy z abonamentów).

13.1. Nowe sposoby zarządzania środkami publicznymi

Choć przeważający udział środków publicznych nadal się utrzymuje, to w ostatnich latach ukształtował się w Europie nowy sposób zarządzania, w tym podziałem środków publicznych przeznaczanych na kulturę¹⁷.

- *Coraz więcej środków publicznych rozdysponowywały samorządy.* W większości krajów środki samorządowe stanowiły minimum połowę środków publicznych przeznaczanych na kulturę ogółem. Najwyższy stopień decentralizacji występował w krajach o strukturze federalnej; przykładowo w Niemczech odpowiedzialność za finansowanie spoczywa przede wszystkim na landach i samorządach lokalnych, podczas gdy udział państwa wynosił zaledwie kilka procent w wydatkach ogółem. Wysoka decentralizacja finansowania występuje również w Holandii, gdzie udział wydatków samorządowych sięgał nawet 2/3 wydatków publicznych na kulturę. Na przeciwnym biegunie znajdują się takie kraje jak Francja czy Włochy, w których 50% środków rozdysponowuje się na szczeblu centralnym.

- *Do procesu rozdziału środków publicznych włączono instytucje pozarządowe.* Już nie tylko w Wielkiej Brytanii odpowiedzialność za finansowanie kultury ponoszą *quangos* (skrót od *quasi-nongovernmentals*) – pośredniczące instytucje pozarządowe sytuujące się pomiędzy ministerstwami kultury a instytucjami kultury. Charakterystyczne dla modelu polityki kulturalnej opartej na zainspirowanej przez Johna Maynard Keynesa zasadzie tzw. przedłużonego ramienia (*arms length*). Różnego typu rady i instytucje trzeciego sektora stały się nieodłącznym elementem kontynentalnego modelu finansowania kultury.

¹⁷ D. Ilczuk, W. Misiąg, *Finansowanie i organizacja kultury w gospodarce rynkowej*, IbnGR, Warszawa 2003.

Uzyskano w ten sposób gwarancję społecznego nadzoru nad wykorzystaniem środków publicznych, a zarazem osiągnięto wyższy stopień kompetencji podejmowanych decyzji.

- *Większego znaczenia nabrała zasada współfinansowania przedsięwzięć ze źródeł publicznych i prywatnych.* Większy niż dotychczas był również udział dochodów własnych artystów i instytucji kulturalnych w dochodach ogółem (wyższe tantiemy w wyniku walki z piractwem, większe umiejętności instytucji w pozyskiwaniu środków finansowych, wzrost cen za dobra i usługi).

- *Finansowanie kultury zaczęto postrzegać jako długoterminową inwestycję o charakterze zarówno społecznym, jak i ekonomicznym.* Do jej realizacji wykorzystywano nie tylko środki ściśle budżetowe, lecz także parabudżetowe i pozabudżetowe (wpływy z dochodowych przemysłów kultury, dochody z turystyki kulturalnej, specjalne podatki celowe, dochody ze sponsorowania, etc.) oraz środki prywatne pochodzące przykładowo ze sponsorowania kultury.

- *Publiczne instytucje kultury stają się autonomiczne i ustabilizowane finansowo.* Ich swoista – bo dotycząca wyłącznie procesu zarządzania – prywatyzacja dokonuje się przy wykorzystaniu form prawnych trzeciego sektora. Dzięki tym zmianom instytucje stają się niezależne, mogą elastycznie reagować na nowe wyzwania i mają silniejszy związek z odbiorcami i artystami; wyższa jest jakość usług, a oferta szersza, bardziej różnorodna i dostosowana do potrzeb odbiorców, przy tym samym poziomie wsparcia ze środków publicznych, dzięki efektywniejszemu wykorzystaniu istniejących źródeł oraz tworzeniu i wykorzystywaniu nowych, dodatkowych źródeł finansowania. Autonomizacja publicznych instytucji kultury rozpoczęła się w Europie od cieszących się prestiżem, i zajmujących niebagatelne miejsce w wydatkach publicznych na kulturę, narodowych instytucji kultury. Później ich śladem podążyły pozostałe instytucje. Kanclerz Niemiec G. Schroeder skomentował dokonujące się wówczas w Europie zmiany następująco: „kultura musi pozostać zadaniem państwa, ale niekoniecznie zadaniem dla administracji państwowej”.

- *Obserwujemy rozwój tzw. finansowania pośredniego.* Jest ono realizowane drogą tworzenia systemu rozwiązań, przede wszystkim o charakterze fiskalnym, które bądź mają zachęcać do finansowania

kultury ze źródeł pozabudżetowych, bądź łagodzą ostrość reguł gry rynkowej (zarówno na rynku krajowym, jak międzynarodowym) w odniesieniu do instytucji, organizacji, twórców i producentów kultury, bądź też stwarzają preferencyjne warunki rozwoju dla twórczości narodowej lub przeciwnie – znoszą bariery ograniczające wymianę międzynarodową oraz wpływają na swobodny przepływ myśli i idei. Rząd, decydując się na stosowanie mechanizmów finansowania pośredniego, rezygnuje z części dochodów i liczy na dodatkowe środki uzyskiwane dzięki aktywności obywateli oraz instytucji. Przywileje podatkowe dotyczą przede wszystkim podatku dochodowego i podatków pośrednich. Wśród beneficjentów przywilejów podatkowych wyróżniamy trzy podstawowe grupy: artyści, instytucje zajmujące się produkcją oraz upowszechnianiem dóbr i usług kultury oraz prywatni darczyńcy.

- Różnicują się formy bezpośredniego wsparcia dla twórczości. Rozwiązania stosowane w bezpośrednim wspieraniu twórczości można podzielić na cztery grupy:

- wsparcie dla indywidualnych artystów (nagrody, dotacje, dofinansowanie i dodatki do świadczeń, granty na podróże, status artysty-rezydenta, inne);
- wsparcie dla artystów związane z ich funkcjonowaniem na rynku (korzystne pożyczki dla artystów, a także specjalne fundusze na zakup potrzebnych im materiałów; programy mające wyjaśnić artystom mechanizmy rynkowe, państwowe mechanizmy regulujące rynek sztuki: ograniczenia importu, gwarancje cen oraz zakup dzieł przez państwo);
- wspieranie upowszechniania kultury (szereg kart redukujących opłaty lub zwalniających całkowicie z opłat wstępu do galerii, muzeów, na wystawy czy wydarzenia kulturalne);
- systemy ochrony prawnej i socjalnej (public lending rights; stawki VAT).

- Interwencjonizm państwa dotyczy również komercyjnej działalności kulturalnej i występuje przede wszystkim w sektorze przemysłów kultury, w szczególności kinematografii i rynku książki. Państwo dysponuje złożonym zestawem form interwencji. Najczęściej stosowany podział sprowadza się do wyróżnienia: interwencji

bezpośredniej w formie różnego typu wsparcia finansowego, interwencji pośredniej typu fiskalnego i parafiskalnego. Interwencja może być stosowana podmiotowo – wobec konkretnych podmiotów indywidualnych lub zbiorowych oraz przedmiotowo – wobec określonego typu działalności lub na realizację określonego typu projektu.

3.2. Sytuacja w Polsce

W Polsce w finansowaniu i organizacji działalności kulturalnej wiele po 1989 roku się zmieniło¹⁸. W latach 90. transformacja gospodarki z planowej w rynkową, a także reformy administracyjne wymusiły szereg działań adaptacyjnych ze strony sektora kultury. Były to często działania bardzo radykalne, ale nie wynikały ze strategicznego myślenia o rozwoju kultury, lecz zmian natury ogólnej. Zmiany te jednakże przyniosły wiele pozytywnych efektów. Dokonała się przemiana świadomości Polaków, którzy obecnie swobodnie stosują nowoczesne metody zarządzania kulturą, biorą udział w przedsięwzięciach opartych na partnerstwie różnych sektorów gospodarki, ekonomicznego znaczenia kultury, etc. Tworzą i działają w różnych obszarach sfery kultury i jej przemysłów, z pasją dają wyraz aktywności obywatelskiej, tworząc trzeci sektor – tak bardzo aktywny w kulturze, umiejętnie czerpią ze wzorów europejskich, wykorzystują środki finansowe pochodzące z różnych źródeł – w tym środki unijne, zręcznie odnajdują się w obszarze nowych technologii. Niemal wszystkie szczeble samorządów okazały się sprawnymi gospodarzami sfery kultury, co więcej, poza bieżącym administrowaniem środkami publicznymi przeznaczanymi na kulturę, odczuwają potrzebę planowania perspektywicznego w tej dziedzinie. Oznacza to, że Polacy dostosowali się do nowych warunków rynkowych, odnaleźli jako obywatele UE, stawiają czoła wyzwaniom globalizacji, a nawet kryzysowi ekonomicznemu. Podsumowując, ci którzy działają w obszarze kultury – artyści, animatorzy, administratorzy zaadaptowali się do nowych warunków

¹⁸ D. Ilczuk, M. Nowak, *Reforma kultury w Polsce. W czym jest problem?*, Międzynarodowa Konferencja *Ekonomika kultury – od teorii do praktyki*, Warszawa 2010.

politycznych, gospodarczych i administracyjnych Polski, do nowych wyzwań kultury światowej.

Tymczasem, patrząc z perspektywy 2010 roku brakuje systemowych zmian, które byłyby zgodne z oryginalną polityką kulturalną realizowaną konsekwentnie w oparciu o nowoczesny ustrój prawny kultury. Kultura to jedyny niezreformowany sektor gospodarki w Polsce. Ominęła nas omówiona wyżej, przechodząca przez kolejne kraje europejskie, fala zmian, zgodnie z którą choć państwo nie wyzbywa się odpowiedzialności za tę sferę, to modyfikuje swoje kompetencje w celu podniesienia efektywności subsydiowanej działalności kulturalnej i osiągnięcia jej wyższej jakości.

Do największych słabości obowiązującego systemu organizacji i finansów kultury, obok relatywnie niskich w porównaniu z innymi rozwiniętymi krajami Europy nakładów publicznych (w 2008 roku wydatki publiczne na kulturę per capita wynosiły 180,88 zł, co odpowiadało 0,58% PKB; wydatki z budżetu państwa stanowiły 21,17% wydatków publicznych ogółem i 0,53% całkowitego budżetu¹⁹), zaliczyć trzeba:

- źle przeprowadzoną, nie uwzględniającą specyfiki sektora, decentralizację zadań publicznych w zakresie kultury;
- zasady organizowania i finansowania instytucji kultury, będące mieszkanką rozwiązań obowiązujących w przedsiębiorstwach komercyjnych i w jednostkach gospodarki pozabudżetowej, które są wyraźnie niedostosowane do charakteru instytucji;
- finansowanie kultury na podstawie ustaleń rocznych budżetów;
- możliwość wykorzystywania instrumentów finansowych do merytorycznego oddziaływania na działalność instytucji kultury;
- nierówne traktowanie różnych podmiotów gospodarki w procesie podziału środków publicznych na zadania celowe, preferowanie instytucji kosztem projektów;
- zaniedbania w dziedzinie edukacji kulturalnej;
- zły stan monitorowania finansów kultury i rozwoju przemysłów kultury.

Brak systemowych zmian uwzględniających specyfikę kultury, brak jej monitorowania i ewaluacji nie jest niestety konstatacją nową.

¹⁹ Dane pochodzą z opracowania GUS *Kultura 2008*.

Ostatnia dekada upłynęła na powtarzaniu, że nie można w nieskończoność zadowalać się przeróbkami, mniejszymi czy większymi modyfikacjami porządku zastanego po latach gospodarki planowej, adaptacją do wymagań rynku, ustroju administracyjnego czy możliwości wykorzystania środków unijnych. I niestety nadal jest aktualna²⁰.

3.3. Nowe źródła, ale i nowe problemy

Należy zwrócić uwagę na dodatkowe znaczące źródła finansowania, którymi stały się loterie państwowe oraz środki pomocowe z Unii Europejskiej. W tym drugim przypadku szczególnie istotne dla poprawy stanu i tworzenia nowej infrastruktury kulturalnej stały się fundusze strukturalne, przeznaczone na wyrównywanie poziomu rozwoju różnych regionów Europy. Ich beneficjentami są szczególnie nowi członkowie UE, a Polska wśród nich zdecydowanie zajmuje pozycję lidera. W latach 2004–2006 dofinansowano ze środków UE 217 projektów z obszaru kultury na kwotę 1 248 mln zł (320 mln euro)²¹. Głównym programem wspierającym działania w obszarze kultury był ZPORR, a zwłaszcza działanie 1.4 – *Rozwój turystyki i kultury*.

W kolejnym cyklu finansowania (na lata 2007–2013) w ramach programu operacyjnego Infrastruktura i Środowisko wyznaczono priorytet XII – *Rozwój kultury i zachowanie dziedzictwa kulturowego*. Celem priorytetu jest wzrost znaczenia kultury i dziedzictwa narodowego jako czynnika rozwoju społeczno-gospodarczego kraju. Alokacja w jego ramach wynosi 350 mln euro z ERDF, wraz z wkładem krajowym – 411,8 mln euro.

Nowym problemem są implikacje współczesnego kryzysu finansowego. Pierwsze ograniczenia wydatków publicznych i prywatnych na kulturę wystąpiły lub są planowane na rok 2011 w krajach najbardziej nim dotkniętych: na Łotwie (tutaj już w 2009 roku

²⁰ D. Ilczuk, M. Nowak, *Reforma kultury w Polsce. W czym jest problem?*, Międzynarodowa Konferencja „Ekonomika kultury – od teorii do praktyki”, Warszawa 2010.

²¹ Dane Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

zaobserwowano spadek wydatków państwa o 19,5%), w Irlandii, Grecji, Wielkiej Brytanii. Ich groźba dotyczy również Polski, która w obawie przed rosnącym długiem publicznym rozgląda się za oszczędnościami, a kultura jest tym działem gospodarki, który słabo broni się w sytuacjach ograniczeń finansowych. Obecnie odnotowujemy różne wymiary finansowej zapaści. Zaliczamy do nich ograniczenia w wydatkach gospodarstw domowych na kulturę, zmniejszone budżety nawet tych największych narodowych instytucji kultury, zniknięcie z mapy kulturalnej mniej prestiżowych festiwali, kłopoty narodowych kinematografii i wydawnictw, spadek zatrudnienia w kulturze i jej przemysłach, a także mniej inwestycji w kulturze, chociaż tutaj sytuację ratują priorytetowo traktowane inwestycje współfinansowane przez Unię Europejską. Nie dysponujemy jeszcze poważnymi analizami wpływu kryzysu na stan finansowania kultury, pojawiają się wyłącznie pierwsze raporty zawierające faktograficzny obraz skutków. Jednym z nich jest przygotowany w 2010 roku dla CultureWatchEurope Rady Europy tekst Petera Inkei *The effects of the economic crisis on culture*²².

3.4. Mechanizm rynkowy w kulturze

Klasyccy ekonomiści uznawali rynek za zasadniczy mechanizm alokacji dóbr i usług. Czysto rynkowe badania dotyczące organizacji rynku, struktury własnościowej oraz analizy podaży i popytu przeprowadza się przede wszystkim w obszarze przemysłów kultury. Pojęcie *przemysłów kultury* funkcjonuje w literaturze już od dawna, wprowadził je w latach 60. niemiecki filozof kultury Theodor Adorno²³. Początkowo miało znaczenie pejoratywne i odnosiło się do skomercjalizowanej i masowej oferty kulturalnej. Przemysły kulturalne traktowane jako profanum były przeciwstawiane sacrum – czyli kulturze wysokiej.

Tymczasem zwłaszcza w latach 90. badania uczestnictwa w kulturze zaczęły wskazywać na to, że dominująca część wydatków na kulturę

²² http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/cwe/Effects_Inkei_EN.pdf.

²³ T. Adorno, M. Horkheimer, *The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception*, [w:] *Dialectic of Enlightenment*, 1944.

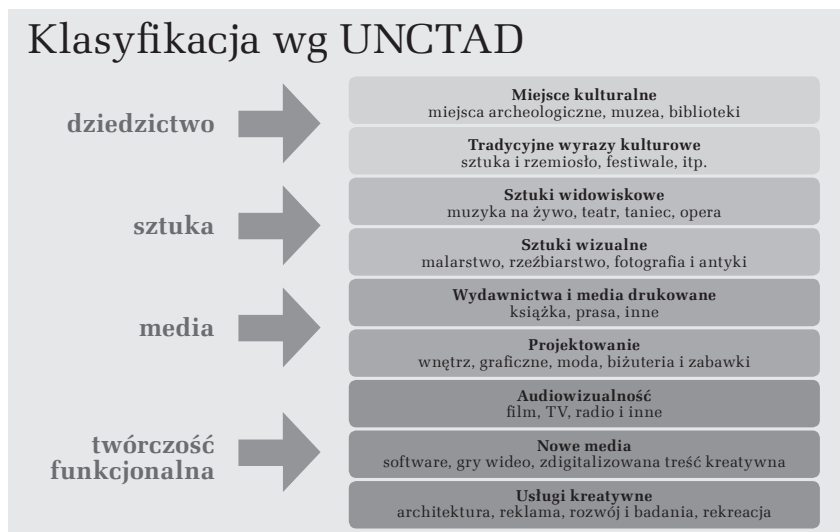
i poświęcanego kulturze czasu przeznaczana jest na konsumpcję dóbr oraz usług wytwarzanych przemysłowo. Na skutek wchłonięcia jednej trzeciej powierzchni i populacji globu (byłe kraje komunistyczne), doszło do przyspieszenia procesów globalizacji, rozrostu korporacji medialnych i multimedialnych, a co za tym idzie – rozszerzenia *ekonomii skali*, zaczęto zwracać uwagę, że ekspansja przemysłów kultury prowadzi do znacznego rozwoju rynku dóbr symbolicznych. Dobra symboliczne łączą potrzebę działania ekonomicznego i osiągania zysku z wymogiem twórczości. Jest to zarazem część kultury i część ekonomii; stąd rozdzielanie jednej od drugiej staje się coraz bardziej umowne. Umowne staje się też powoli rozdzielanie kultury subsydiowanej (kultury wysokiej) od przemysłów kultury. Nowoczesne podejście do kultury, jej społecznego oraz ekonomicznego znaczenia, wymaga uznania, że te dwa obszary wspólnie kształtują życie kulturalne. W literaturze przedmiotu ta część gospodarki nazwana została „przemysłami kultury”, ale używa się także określenia „kreatywne przemysły”, dla podkreślenia decydującego komponentu intelektualnego i twórczego w ich produkcji. Bardzo istotne dla określenia specyfiki tych przemysłów jest stwierdzenie, że eksploatowane przez nie zasoby kultury nie ulegają zniszczeniu, a wręcz przeciwnie – wzbogaceniu. Ponadto przemysły kultury są bezpośrednim łącznikiem kultury subsydiowanej z gospodarką. Z obserwacją tych zależności wiąże się możliwość uznania przemysłów kultury za potencjalne, poważne źródło finansowania kultury niedochodowej. Tym bardziej, że naukowcy coraz częściej podkreślają, iż budżetowe wpływy z tytułu opodatkowania przemysłów kultury w znacznym stopniu *przewyższają* sumy, które wypływają do sektora kultury z budżetu. Pisze o tym m.in. Peter Bendixen we *Wprowadzeniu do Ekonomiki Kultury*²⁴.

Przyjrzyjmy się teraz definicjom przemysłów kultury. Trzeba przyznać, że to one wpływają znacznie na możliwość kwalifikowania poszczególnych branż gospodarki jako przemysłów kultury, a w ostatnim czasie również przemysłów kreatywnych. A z kolei te kwalifikacje są podstawą poczynienia pomiaru siły ekonomicznej i społecznej całego sektora kultury oraz jej przemysłów.

²⁴ P. Bendixen, *Wprowadzenie do Ekonomiki Kultury*, wydanie polskie UJ, Kraków 2001.

Przemysły kultury są bardzo różnie definiowane. W węższym rozumieniu są to dobra i usługi kulturalne wytwarzane przemysłowo. Szersze ujęcie obejmuje wszystkie prywatne przedsięwzięcia w dziedzinie kultury (od prywatnych teatrów do rynku sztuki). Wedle jeszcze innego ujęcia, ku któremu skłaniają się Amerykanie, przemysły kultury to produkcja i dystrybucja dóbr chronionych reżimem praw autorskich. Często stosuje się także taksatywne wyliczenie przemysłów kultury. Wśród tych przemysłów wymienia się: sektor audiowizualny (telewizja, radio, kinematografia, kasety wideo, DVD i inne produkty multimedialne dostępne także w sieci) fonografię, wydawnictwa książkowe i periodyczne oraz techniczną infrastrukturę (poligrafia), przemysł elektroniczny obsługujący konsumpcję kultury popularnej oraz popularne „sztuki żywe” – spektakle i widowiska, parki rozrywki (tematyczne, rodzinne i in.), a także tzw. przemysł dziedzictwa (*heritage industry*) obsługujący turystykę kulturalną.

Niezwykle znaczenie zarówno dla systematyzacji przemysłów kultury, jak i określenia ich udziału w PKB oraz tworzonych przez nie miejsc pracy, miały kolejno przedsięwzięcia UNCTAD i KEA. Poniżej przedstawiam klasyfikacje pochodzące z ich raportów²⁵:



Wykres 1. Klasyfikacja systemów przemysłów kultury wg UNCTAD

²⁵ UNCTAD, *Creative Economy Report 2008*; KEA, *The Economy of Culture In Europe 2006*.

Klasyfikacja wg KEA

	Obszary	Branże	Charakterystyka
Główne dziedziny kultury	Sztuki wizualne	Rękodzieło – Malarstwo – Rzeźba – Fotografia	• Sektory nieprzemysłowe
	Sztuki widowiskowe	Teatr – Taniec – Cyrk – Festiwal – Muzyka	
	Dziedzictwo kulturowe	Muzeum – Biblioteka – Archiwa	
Przemysły kultury	Film i wideo		• Przemysły bezpośrednio związane z głównymi dziedzinami kultury
	Telewizja i radio		
	Gry		• Przemysły dążące do masowej produkcji
	Muzyka	Rynek wydawnictw muzycznych – Koncerty	
	Książki i prasa	Wydawnictwa książek – Wydawnictwa prasowe	
Przemysły kreatywne	Design	Projektowanie mody – Projektowanie grafiki – Projektowanie wnętrz – Projektowanie przedmiotów użytkowych	• Przemysły pośrednio związane z głównymi gałęziami kultury – wykorzystanie komponentu kulturowego jest niezbędne do prowadzenia działalności w innych gałęziach gospodarki
	Architektura		
	Reklama		
Przemysły pokrewne	Produkcja PC, Produkcja odtwarzaczy MP3, przemysł telefonii komórkowej, itp.		• Jest wiele innych gałęzi gospodarki (takich jak np. nowe technologie) zależnych od w/w obszarów • Ta kategoria jest luźna i trudna do określenia na podstawie jasnych kryteriów

Wykres 2. Klasyfikacja systemów przemysłów kultury wg KEA

Policzalny socjoekonomiczny wkład sektora kulturalnego i kreatywnego EU

Obroty	Ponad 654 miliardów euro w 2003 roku • obroty przemysłu samochodowego w 2001 roku 271 miliardów euro; • obroty sektora ICT w 2003 roku 541 miliardów euro (UE 15).
Wartość dodana do PKB UE	2,6% PKB UE w 2003 roku • obroty na rynku nieruchomości 2,1% PKB UE; • przemysł chemiczny 2,3% PKB UE; • przemysł spożywczy i tytoniowy 1,9% PKB UE; • przemysł tekstylny 0,5% PKB UE.
Udział we wzroście gosp. UE	Łączny przyrost wartości dodanej tego sektora w latach 1999–2003 kształtował się na poziomie 19,7%. W latach 1999–2003 wzrost o 12,3% wyższy w stosunku do całej gospodarki.
Zatrudnienie	W 2004 roku w sektorze zatrudnionych było 5,8 milionów osób, co stanowiło 3,1% wszystkich aktywnych zawodowo/zatrudnionych w UE 25. Zatrudnienie w tym sektorze wzrosło (w latach 2002–2004) o 1,85%, podczas gdy ogólny wskaźnik zatrudnienia w Unii w tym okresie spadł. • 48% zatrudnionych posiada co najmniej stopień uniwersytecki (w przeciwieństwie do 25,7% wszystkich zatrudnionych); • Udział osób niezależnych jest ponad dwa razy większy aniżeli w przypadku wszystkich zatrudnionych (28,8%–14,1%); • Odnotowano 17% pracowników zatrudnionych czasowo (13,3% w przypadku wszystkich zatrudnionych); • Większy odsetek osób zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin (1 na 4 zatrudnionych, w stosunku do 17,6% wszystkich zatrudnionych).

Wykres 3. Wkład sektora kulturalnego i kreatywnego EU

Trzeba podkreślić, że to właśnie KEA European Affairs w swoim raporcie przygotowanym w październiku 2006 roku zawarła tak przywoływane przez wszystkich dane dotyczące socjoekonomicznego znaczenia sektora.

W Polsce w 2010 roku ukazał się raport *Znaczenie gospodarcze sektora kultury. Wstęp do analizy problemu* opracowany przez Instytut Badań Strukturalnych. Raport zawiera rzetelną analizę uwarunkowań wynikających z różnego sposobu definiowania sektora kultury i sektora kreatywnego oraz bardzo ostrożne szacunki, zakładające wahania wartości w zależności od rozpatrywanego zbioru danych, dotyczące znaczenia ekonomicznego tych sektorów w Polsce w oparciu o dane z 2008 roku. Z raportu wynika, iż: *Produkt wytworzony w przemyślach kultury wyniósł w badanym okresie ok. 17,6 miliardów złotych. Wartość dodana szerzej definiowanych przemysłów kreatywnych była o 54% większa i przekroczyła 27,5 miliardów złotych. W analizowanym okresie w sektorze kultury zatrudnionych było ponad 260 tysięcy osób, natomiast liczba pracujących w przemysłach kreatywnych była wyższa o 44% i wyniosła niemal 375 tysięcy. Wielkości te przekładają się na udział w produkcie krajowym brutto Polski w 2008 roku rzędu 1,6% dla sektora kultury oraz 2,5% dla przemysłów kreatywnych. W przypadku zatrudnienia udział ten ocenia się odpowiednio na 1,9% i 2,7% pracujących*²⁶.

Otrzymane oszacowanie udziału sektora kultury jest wyższe od wartości opublikowanych przez KEA (2004) dla roku 2003 o 0,22 pkt. proc. w przypadku wartości dodanej i o 0,16 pkt. proc. Wyniki uzyskane w badaniu wskazują więc na wzrost, w odniesieniu do wyników KEA, nie tylko obu kategorii, ale też relacji udziału wartości dodanej do odsetka zatrudnienia. Sugeruje to więc wyższą w 2008 niż w 2003 roku wg KEA, produktywność (wartość dodaną na pracownika) w sektorze kultury. Choć zmiana ta może wynikać częściowo z różnic w metodologii obliczeń, sugeruje ona, że zmiany w tym sektorze w ostatnich 5 latach wiązały się z nieco większym niż w całej gospodarce wzrostem

²⁶ Instytut Badań Strukturalnych, *Znaczenie gospodarcze sektora kultury.*

Wstęp do analizy problemu, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010, s. 36.

wartości dodanej przypadającej na pracującego. Zarazem jest ona jednak niższa od średniej w gospodarce ogółem, co, zgodnie z obserwacjami KEA, jest powszechne w krajach europejskich.

Ekspansja przemysłów kultury sprawiła, że na serio zaczęli się nimi zajmować ekonomiści. Poszerzono w ten sposób obszar zainteresowań ekonomiki kultury – młodej dyscypliny naukowej. Hasło „przemysły kultury” zaczęło się pojawiać w poważnych programach badawczych, a także w dokumentach międzynarodowych, takich jak: Raport Światowej Komisji ds. Kultury i Rozwoju *Our Creative Diversity*²⁷ i raport *In from the margins*²⁸, Deklaracja z Arc-et-Senans (1997), Deklaracja z Essen²⁹, w wielu dokumentach UNESCO, Rady Europy, a także Unii Europejskiej. W związku ze wzrostem ekonomicznego znaczenia kultury i przemysłów w gospodarkach narodowych oraz gospodarce globalnej stały się one przedmiotem gorących sporów polityków i ekonomistów w kwestii ich statusu w handlu międzynarodowym. Spór dotyczy tego, czy wytwory przemysłów kultury mają być traktowane jako normalne produkty handlowe, czy też powinien być do nich odniesiony status „wyjątku” (*exception culturelle*), za czym najsilniej optuje Francja. Tu ujawniają się różnice poglądów między Stanami Zjednoczonymi, które są największym beneficjentem urynkwienia kultury, a krajami europejskimi. Stany Zjednoczone podchodziły nieufnie do europejskich propozycji objęcia przemysłów kultury celami polityki publicznej. Dzisiaj możemy powiedzieć, że spór ten został rozstrzygnięty, przynajmniej w sferze deklaracji, kiedy 20 października 2005 roku UNESCO przyjęła Konwencję w sprawie ochrony i promowania różnorodności form wyrazu kulturowego. Artykuł 20. Konwencji zaleca wsparcie rodzimych przemysłów kulturalnych zdolnych do zaistnienia zarówno na szczeblu krajowym, jak i międzynarodowym. Proces ratyfikacji konwencji przebiega powoli, ale otwiera możliwość wspierania

²⁷ Report of the World Commission on Culture and Development, *Our creative diversity*, UNESCO, Paryż 1996.

²⁸ European Task Force for Culture and Development, *In from the Margins*, Council of Europe, Strasbourg 1997.

²⁹ ERICarts, *Declaration from Essen. 10 axioms for cultural industries in Europe*, EU Presidency conference: Culture Industries in Europe, Essen 1999.

narodowych przemysłów kultury dla krajów należących do Światowej Organizacji Handlu, czyli zgadzających się na otwarcie swoich rynków.

Ekonomiczną rangę przemysłów kultury dostrzega się w krajach najwyżej rozwiniętych. Ich rozwój staje się częścią programów „Twórcze społeczeństwo”. I tak np. w Wielkiej Brytanii, która jest jednym z europejskich potentatów w tej dziedzinie, powołano w 1997 roku *Creative Industries Task Force*, pod kierunkiem Sekretarza Stanu ds. Kultury, Mediów i Sportu celem identyfikacji głównych problemów oraz wypracowania instrumentów politycznych pobudzających rozwój tych przemysłów. Również we Francji rozwojowi przemysłów kultury (m.in. parków rozrywki: Asteriksa czy Euro Disneylandu towarzyszyły solidne badania w ramach programu *Industries culturelles et société de l'information* (1997)³⁰.

Uprawniona jest zatem konkluzja, że – czy się to komuś podoba czy nie – vitalność kultur narodowych, regionalnych, a także kultury europejskiej zależy od zdolności przemysłów kultury w zakresie produkcji i dystrybucji kultur oraz dzieł jej twórców. W tej sytuacji uzasadniona jest interwencja państwa mająca na celu ochronę tożsamości narodowej, dbałość o wysoką jakość i różnorodność kulturową oferty, a także dążenie do ograniczenia bariery cenowej w dostępie przeciętnego konsumenta do dóbr kultury.

Problem jest nadal słabo dostrzegany w krajach transformacyjnych z przyczyn zarówno obiektywnych, jak i subiektywnych. W Polsce dostrzeżono go relatywnie wcześniej niż w innych krajach regionu. Już w 1997 roku w Instytucie Kultury staraniem dr Doroty Ilczuk, specjalisty w tej dziedzinie, zorganizowano pierwsze seminarium, na którym podjęto problem przemysłów kultury z perspektywy uwarunkowań polskich. Zainteresowanie znaczeniem sektora kreatywnego bardzo się nasiliło, kiedy Unia Europejska ogłosiła rok 2009 Rokiem Kreatywności. Wówczas wzrosło zainteresowanie międzynarodowymi pracami i raportami publikowanymi w ostatnich latach. To na pewno dobrze, choć obawa przed przemijającym charakterem nowego zainteresowania jest duża. Dość znamienna była również ostatnio (29 listopada 2010 roku) zorganizowana w Polsce pierwsza konferencja pt.

³⁰ *Industries culturelles et société de l'information*, Sciences de la Société 1997, nr 40.

„Ekonomika kultury – od teorii do praktyki”, gdzie wiodący światowi ekonomiści kultury – David Throsby i Michael Hutter podkreślali znaczenie holistycznego podejścia do całego sektora kreatywnego kultury, przemysłów kultury i kreatywnych. Z ich wystąpień jasno wynikało, że przedmiotem zainteresowań ekonomistów kultury nie jest, jak to przeważało na początku rozwoju ekonomiki kultury, wyłącznie specyfika dóbr kultury w kontekście ich publicznego wsparcia. Poszerza się ono znacznie, obejmując cały sektor kreatywny, do którego zaliczamy kulturę i jej przemysły. Ze szczególnym naciskiem na wynikające z tego faktu ekonomiczne i społeczne znaczenie kultury. Na pewno ich wywód był przyjęty z powszechnym zrozumieniem licznie zgromadzonych na sali uczestników, ale gdy przyszło do praktyki, czyli spotkania gości z reprezentantami sektora kultury zaproszonymi przez współorganizatorów konferencji, sektor reprezentowali wyłącznie przedstawiciele publicznych instytucji kultury, a przemysły kultury były wielkimi nieobecnyymi. Innymi słowy – droga od teorii do praktyki bywa długa.

5. Pomiedzy regulacją państwową a rynkową – sektor non-profit w kulturze

Trzeci sektor sytuuje się między sektorem instytucji sterowanych za pośrednictwem planu centralnego a sektorem podlegającym mechanizmom rynkowym³¹.

Podmioty tworzące trzeci sektor opierają swoją działalność na zasadzie *non-profit*. Zasada ta wymaga komentarza. Nie ma ona bowiem wiele wspólnego z działającymi w okresie gospodarki centralnie planowanej państwowymi instytucjami, które zazwyczaj były niedochodowe, tzn. przynosiły straty, i aby funkcjonować – musiały być dotowane. Gdy mówimy o zasadzie *non-profit*, albo o instytucjach działających na tej zasadzie, nie mamy na myśli gospodarki nieefektywnej. Wręcz przeciwnie, instytucje te powinny tak prowadzić swoją działalność, aby możliwe było osiągnięcie zysku. Tyle tylko, że zysk ten nie powinien być dzielony pomiędzy właścicieli czy udziałowców,

³¹ D. Ilczuk, 1995, op. cit.

ale przeznaczany na działalność statutową. Podsumowując, instytucje *non-profit* nie kierują się maksymalizacją zysku jako nadrzędną motywacją swojej działalności. Większość tych instytucji wykorzystuje formy pozwalające na niezależność, samorządność oraz spontaniczną partycypację zainteresowanych – zachowania typowe dla społeczeństwa obywatelskiego. Ze względu na te cechy rządy wielu krajów wprowadzają szczególnie korzystne regulacje prawne: ulgi i zwolnienia podatkowe, specjalne rodzaje subwencji, etc.

Mechanizm *non-profit* sprawnie działa w obszarach, na których w myśl teorii Weisbroda zawodzą mechanizmy: państwowy i rynkowy. Mechanizmy te są nieskuteczne tam, gdzie wytwarzane i dystrybuowane są *dobra publiczne oraz tzw. dobra posiadające pozytywne efekty zewnętrzne*. Instytucje rynkowe dążą do dostarczania dóbr kultury na poziomie satysfakcjonującym przeciętnego konsumenta. Instytucje rządowe dążą do dostarczania dóbr kultury satysfakcjonujących przeciętnego wyborcę. Obszerłą analizę zawodności rynku i państwa w odniesieniu do produkcji dóbr i usług kultury przeprowadził Paul DiMaggio w *Nonprofit Organisations in the Production and Distribution of Culture* z 1987 roku³².

Przyczyny powstania pierwszych instytucji *non-profit* najczęściej wynikały z przesłanek natury religijnej i etnicznej, z dążenia do wzajemnej pomocy i z chęci samoorganizowania się społeczeństwa. Były też związane z dążeniem elit do zaznaczenia swojej dominacji i odrębności. Píše o tym Peter Dobkin Hall w pracy *A Historical Overview of the Private Nonprofit Sector* z 1987 roku³³.

Najprostsze zdefiniowanie organizacji pozarządowych stanowi określanie ich jako instytucje prywatne realizujące cele publiczne. Organizacje te:

- stymulują wszelkiego typu działalność niezależną od państwowej,
- pozwalają obywatelom na „branie spraw w swoje ręce”,

³² P. DiMaggio, *Nonprofit Organizations in the Production and Distribution of Culture*, [w:] *The Nonprofit Sector: A Research Handbook*, Powell W.W. (red.), Yale University Press 1987.

³³ P.D. Hall, *A Historical Overview of the Private Nonprofit Sector*, [w:] *The Nonprofit Sector: A Research Handbook*, Powell W.W. (red.), Yale University Press 1987.

- wspólnie z samorządami tworzą instytucjonalną podstawę społeczeństwa obywatelskiego, działając jako:
- stowarzyszenia,
- fundacje,
- prywatne instytucje zajmujące się dostarczaniem dóbr i usług na zasadach *non-profit*,
- kościoły i związki wyznaniowe oraz grupy interesu, na przykład partie polityczne i związki zawodowe.

W prowadzonych analizach koncentruję się na wąsko rozumianych instytucjach trzeciego sektora, tzn. stowarzyszeniach, fundacjach i instytucjach zajmujących się dostarczaniem dóbr oraz usług kulturalnych na zasadach *non-profit*. Pomijam natomiast wymienione w punkcie czwartym kościoły i związki wyznaniowe oraz – stanowiące element władzy – partie polityczne. Polskie ustawodawstwo nie przewiduje możliwości prowadzenia działalności o specyfice *non-profit* przez różnorodne firmy. Oznacza to na przykład, że prywatne teatry, które chcą działać zgodnie z zasadą *non-profit*, zazwyczaj przyjmują nie do końca odpowiadającą im formułę prawną stowarzyszenia bądź fundacji. Aby przybliżyć specyfikę funkcjonowania trzeciego sektora w różnych krajach, zacytuję jego opis ze względu na kryterium kulturowo-historyczne, który zamieściłam w swojej pracy poświęconej sektorowi *non-profit* w kulturze:

„Struktura sektora *non-profit* w różnych krajach jest dostosowana do historycznie ukształtowanych prawnych struktur obowiązujących w poszczególnych państwach. Helmut Anheier proponuje cztery, oparte na podstawach prawnych, typy sektora *non-profit*. Przytaczam pierwszy i drugi z wyróżnionych przez Anheiera typów sektora *non-profit*, albowiem typy trzeci i czwarty dotyczą rozwiązań stosowanych w krajach rozwijających się oraz w krajach islamu i judaizmu, które nie są przedmiotem rozważań w niniejszej pracy.

Do pierwszego typu Anheier zalicza sektor *non-profit* ukształtowany w państwach funkcjonujących według prawa cywilnego lub prawa zwyczajowego. Są to głównie państwa Europy Zachodniej i Ameryki Północnej oraz Australia. Francja, Portugalia, Niemcy przez wieki znajdowały się pod wpływem Kościoła katolickiego i silnego państwa. Swoje prawodawstwo opierają one na przepisach prawa cywilnego.

Organizacje pozarządowe są tam tworzone przeważnie przez instytucje państwowe lub w różny sposób z nimi powiązane. W państwach prawa zwyczajowego: Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych i Australii sektor *non-profit* jest oparty na zasadach filantropii i konkurencyjności. Instytucje trzeciego sektora upodobią się raczej do firm prywatnych niż do agend rządowych. Nawet wówczas, gdy rząd wspiera sferę społeczną, czyni to zazwyczaj za pośrednictwem instytucji pozarządowych. Jedynie w krajach skandynawskich sytuacja jest odmienna. Trzeci sektor nie jest w nich tak znacznie rozwinięty, gdyż właśnie państwo stanowi główne i bezpośrednie źródło zasilania sfery społecznej.

Drugi typ sektora *non-profit* Anheier odnajduje w dawnych państwach socjalistycznych Europy Środkowo-Wschodniej. Miały one zazwyczaj długoletnie tradycje filantropii i dobroczynności. Obecnie, po wieloletniej przerwie spowodowanej wprowadzeniem gospodarki jednosektorowej – opartej na zasadach centralnego planowania, państwa te muszą na nowo rozwijać sferę społeczną. Dzięki nowym regulacjom prawnym sfera ta może się rozwijać w ramach trzech sektorów: publicznego, prywatnego i pozarządowego”³⁴.

Działalność organizacji pozarządowych w sektorze kultury umożliwia:

- rozwój kultury niekomercyjnej w ramach sektora prywatnego,
- sprzyjanie zasadzie demokracji kultury – aktywnemu w niej uczestniczeniu,
- łagodzenie dysproporcji w dostępie do kultury,
- wykorzystywanie naraz wielu źródeł finansowania,
- urozmaicenie oferty podaży dóbr i usług kulturalnych prywatnych,
- przekazywanie zadań państwowych przez centrum i samorządy w ręce organizacji pozarządowych,
- jedną z form decentralizacji, tzn. *powoływanie ciał pośredniczących* – guangos, działających na zasadzie „przedłużonego ramienia”,
- wykorzystywanie zasady ich funkcjonowania w procesie zmiany sposobu zarządzania publicznymi instytucjami kultury.

Czy obecna liczba organizacji pozarządowych działających w sektorze kultury i ich aktywność są wystarczające z punktu widzenia

³⁴ D. Ilczuk, 1995, op.cit., s. 23-24.

zadań, które by mogły one realizować i potrzeb, które mogłyby zaspokajać? Z pewnością nie. Ma to ścisły związek z sytuacją całego, a nie tylko zajmującego się kulturą, sektora pozarządowego w Europie. Są przynajmniej cztery czynniki, które wpływają ograniczająco na jego znaczenie: niewystarczający zakres współpracy z sektorem publicznym, słaba kondycja finansowa sektora pozarządowego, problemy z wiarygodnością sektora oraz przerwane, szczególnie w krajach pokomunistycznych, tradycje filantropijne. Wszystkie te ograniczenia dotyczą sytuacji polskiej. Dlatego możemy powiedzieć, że chociaż w Polsce jest już wiele organizacji pozarządowych, które aktywnie działają w obszarze kultury³⁵, to jednak ich realna siła jest nadal stanowczo za mała. Pomimo zaangażowania rzesz wolontariuszy, nie można osiągnąć odpowiedniego rozmachu działań. I tutaj znowu wracamy do konieczności zapewnienia stabilizacji finansowej sektora pozarządowego w obszarze kultury.

6. Jak będzie rozwijać się ekonomika kultury przyszłości?

W warstwie badawczej w tej chwili widzę dwa fundamentalne problemy stojące przed ekonomistami kultury. Pierwszym problemem badawczym jest określenie granic kurczenia się regulacji państwowej w obszarze kultury tak, aby nie doprowadzić z jednej strony do nadmiernej komercjalizacji, a z drugiej do elitaryzacji uczestnictwa kulturalnego. Czy i jaką rolę odgrywać powinien w tym procesie sektor non-profit, alternatywną dla interwencji państwowej – z czym mamy

³⁵ W 2009 roku w Polsce było zarejestrowanych 64,5 tys. stowarzyszeń i 10,1 tys. fundacji, a blisko 13% z nich aktywnie działa na polu kultury i sztuki. Większość z tych organizacji mieści się w dużych miastach (73% wszystkich NGO i 80% tych działających w sektorze kultury) i opiera się na nieodpłatnej pracy wolontariuszy. Ponad 40% budżetu sektora pozarządowego stanowią środki publiczne. Ważnym źródłem przychodów organizacji są fundusze strukturalne i zagraniczne środki pomocowe (w 2007 roku stanowiły one 14% wszystkich środków sektora). Od 2004 roku organizacje pozarządowe mające status organizacji pożytku publicznego mogą otrzymywać 1% podatku dochodowego osób fizycznych. Źródło: Stowarzyszenie Klon/Jawor.

do czynienia np. w USA, czy uzupełniającą – jak to jest w Europie? Jakie implikacje wywoła kryzys światowy i czy charakter zaistniałych zmian będzie odwracalny, czy wręcz przeciwnie? Jest to problem nie tylko natury ekonomicznej, dotyczy również koncepcji polityki społecznej realizowanej w gospodarce rynkowej. Charakter interdyscyplinarny ma również drugi problem badawczy wiążący się z charakterystyczną dla współczesności relatywną dematerializacją ekonomii, związaną z rosnącym udziałem dóbr symbolicznych w konsumpcji. Jeśli coraz większe obszary kultury stanowią przedmiot regulacji rynkowych to w jaki sposób, przy pomocy jakich argumentów kultura jest w stanie zachować swoją autonomię? Czy ekonomika kultury będzie generować nowe specyficzne (unikalne) dla tego obszaru koncepcje/teorie, które będą wzbogacać myśl ekonomiczną, czy też będzie obszarem, na którym przede wszystkim wykorzystuje się ogólne zasady teorii ekonomicznych?

Natomiast w kontekście aplikacyjnego znaczenia ekonomiki kultury i jej powiązań ze współczesną polityką kulturalną odwołałabym się do słów Phillipe’a Kerna wygłoszonych na konferencji „Ekonomika kultury – od teorii do praktyki” zorganizowanej przez Instytut Adama Mickiewicza, Narodowe Centrum Kultury, Fundację Pro Cultura i Szkołę Wyższą Psychologii Społecznej w dniu 29 listopada 2010 roku w Warszawie:

Sztuka, kultura i przemysły kreatywne są źródłem znacznego wzrostu gospodarczego tak w Europie, jak i na świecie. Kultura i sektor kreatywny zaliczane są do kluczowych obszarów przemysłowych, a ich udział w PKB jest porównywalny z przemysłem chemicznym, wytwórczym czy sektorem technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT). Zasoby kulturowe są eksploatowane przez różne inne kluczowe przemysły, od sektora turystycznego po technologie informacyjno-komunikacyjne. Pomimo tego, znaczenie sektora i jego wkład w dobrobyt/dobrostan są wciąż niewystarczająco podkreślane w tradycyjnych politykach kulturalnych. [...] Kultura jest głównym bodźcem kreatywności w społeczeństwie. Uznanie siły klasy kreatywnej w innowacyjnym podejściu do zagadnień społecznych i gospodarczych jest tu kluczowe. Wpływ sektora kultury na kreatywność jest coraz szerzej rozpoznawany i odczuwany w obszarze przemysłowym, społecznym czy też na niwie edukacji.

Kraje o najbardziej rozwiniętej polityce kulturalnej będą korzystać z rozkwitu sektorów: kultury i kreatywnego. Wiele państw i władz lokalnych uczyniło z rozwoju przemysłów kreatywnych priorytet polityki kulturalnej. Konkurencyjna gospodarka wymaga silnego sektora kultury i sektora kreatywnego. Obowiązkiem władz jest stworzenie środowiska sprzyjającego kreatywności. Wymaga to nowego spojrzenia na politykę kulturalną, podejmowania działań zmierzających do zintegrowania jej z innymi obszarami prowadzenia polityki, jak przemysł, przedsiębiorczość, innowacje, edukacja (w tym kształcenie ustawiczne) czy polityka społeczna³⁶.

Trzeba przyznać, że wypowiedź Kerna trafnie charakteryzuje obecną sytuację. W europejskiej debacie na temat polityki kulturalnej podkreśla się, że przyszedł Czas Zmiany. Zmiana ta wynika z nowego, szerszego podejścia do kultury, uznania jej znaczenia nie tylko w kontekście kulturowym, ale także społecznym i ekonomicznym. Oznacza to, że obok tradycyjnych podmiotów – artystów, twórców, instytucji kultury – swoje należne miejsce na mapie życia kulturalnego zajęli przedstawiciele przemysłów kultury, społeczeństwa obywatelskiego i świata nauki. To już inny, większy świat, który z kolei wymusza konieczność nowego podejścia, zastosowania innych narzędzi ze strony współpracującej ze zwiększoną liczbą podmiotów administracji publicznej. Pociąga to za sobą również konieczność znalezienia odpowiedzi na pytanie postawione przez Françoise Mattaraso na zorganizowanej w dniach 6-7 września 2010 roku przez Radę Europy w Brukseli konferencji pod znamienym tytułem *Culture and the Policies of Change*³⁷. Czy tak fundamentalne zmiany, które zachodzą w podejściu do kultury, wymagają stworzenia nowego paradygmatu polityki kulturalnej, czy wystarczy wyłącznie uzupełnienie istniejących, ale nadal aktualnych zasad i priorytetów? Z pewnością bez sięgnięcia do ekonomiki kultury ustalenie odpowiedzi na to pytanie będzie trudne, jeśli nie niemożliwe.

³⁶ Międzynarodowa Konferencja *Ekonomika kultury – od teorii do praktyki*, wystąpienie Philippe'a Kerna pt. *Cultural Policy: New Trends*, Warszawa 29 listopada 2010 r.

³⁷ http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/cwe/Rethink_EN.pdf

Bibliografia:

- Adorno T., Horkheimer M., *The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception*, [w:] *Dialectic of Enlightenment*, 1944.
- Baumol W., Bowen W.G., *Performing Arts: The Economic Dilemma*, Twentieth Century Fund, Nowy Jork 1966.
- Bendixen P., *Wprowadzenie do Ekonomiki Kultury*, wydanie polskie UJ, Kraków 2001.
- Compedium: *Cultural Policies and Trends in Europe*: www.culturalpolicies.net.
- DiMaggio P., *Nonprofit Organizations in the Production and Distribution of Culture*, [w:] *The Nonprofit Sector: A Research Handbook*, Powell W.W. (red.), Yale University Press 1987.
- Doyle G., *Why culture attracts and resists economic analysis*, *Journal of Cultural Economics*, 2010, vol. 34, nr 4.
- ERICarts, *Declaration from Essen. 10 axioms for cultural industries in Europe*, EU Presidency conference – Culture Industries in Europe, Essen 1999.
- Esping-Andersen G., *Three worlds of welfare capitalism*, Polity Press, Cambridge 1990.
- European Task Force for Culture and Development, *In from the Margins*, Council of Europe, Strasbourg 1997.
- Giddens A., *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Książka i Wiedza, Warszawa 1999.
- Golinowska S., *Polityka społeczna państwa w gospodarce rynkowej*, PWN, Warszawa 1994.
- Hall P.D., *A Historical Overview of the Private Nonprofit Sector*, [w:] *The Nonprofit Sector: A Research Handbook*, Powell W.W. (red.), Yale University Press 1987.
- Ilczuk D., *Sektor nonprofit w kulturze. Analiza instytucjonalno-finansowa fundacji i stowarzyszeń*, Instytut Kultury, Warszawa 1995.
- Ilczuk D., Misiąg W., *Finansowanie i organizacja kultury w gospodarce rynkowej*, IbnGR, Warszawa 2003.
- Industries culturelles et société de l'information*, Sciences de la Société 1997, nr 40.
- Inkei P., *The effects of the economic crisis on culture*, CultureWatchEurope conference – *Culture and the Policies of Change*, Bruksela 2010, http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/cwe/Effects_Inkei_EN.pdf.
- Instytut Badań Strukturalnych, *Znaczenie gospodarcze sektora kultury. Wstęp do analizy problemu*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010.
- KEA, *The Economy of Culture in Europe*, 2006.

- Matarasso F., *Re-thinking Cultural Policy*, konferencja CultureWatchEurope – *Culture and the Policies of Change*, Bruksela 2010: http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/cwe/Rethink_EN.pdf.
- Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego: www.mkidn.gov.pl.
- Owsiak S., *Finanse Publiczne. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 2000.
- Report of the World Commission on Culture and Development, *Our creative diversity*, UNESCO, Paryż 1996.
- Raport GUS *Kultura 2008*.
- Robbins A.C., *The State*, [w:] *Politics and Economics: Papers in Political Economy*, Nowy Jork 1963.
- Stowarzyszenie Klon/Jawor, www.klon.org.pl
- Throsby D., *Economics and Culture*, Cambridge University Press 2001.
- Throsby D., *Ekonomia i kultura*, NCK, Warszawa 2010.
- UNCTAD, *Creative Economy Report*, 2008.

ROZDZIAŁ II

Nowe wyzwania edukacyjne

Wiktor Jędrzejec

Edukacja artystyczna – perspektywy

Wycofanie zajęć z muzyki i plastyki z polskiego szkolnictwa powszechnego ponad dwadzieścia lat temu stanowi niechlubną kartę polskiej edukacji. Ten fakt to swoisty paradoks, gdyż koniec lat 90. XX wieku, a szczególnie początek XXI wieku to nasilenie działalności UNESCO i międzynarodowych organizacji pozarządowych zmierzającej do uświadomienia społeczeństwu znaczenia edukacji artystycznej w rozwoju humanistycznym człowieka.

Pierwsza ogólnoswiatowa konferencja poświęcona roli edukacji artystycznej została zorganizowana w 2006 roku przez UNESCO i rząd Portugalii przy współudziale organizacji pozarządowych: International Society for Education through Art (InSEA), International Society for Music Education (ISME), International Drama/Theatre and Education Association (IDEA) oraz International Yehudi Menuhin Foundation (MUS-E Programme). Konferencja była ukoronowaniem pięcioletniej współpracy na polu edukacji artystycznej pomiędzy UNESCO i krajami członkowskimi. W konferencji uczestniczyło 1200 osób z 97 państw: przedstawiciele ministerstw edukacji i kultury, artyści, badacze i specjaliści zajmujący się edukacją artystyczną. Głównym celem konferencji było zwrócenie uwagi na rangę i znaczenie edukacji artystycznej w życiu młodych ludzi, jej wpływ na obszar kultury, sferę społeczną i szkolnictwo wyższe, jakość kształcenia w kontekście przygotowania odpowiednich kadr i metod pedagogicznych

oraz promocja partnerstwa we wdrażaniu programów edukacji artystycznej. W wyniku konferencji powstała „UNESCO Road Map for Arts Education”¹, dokument, który m.in. formułuje zalecenia dla podmiotów odpowiedzialnych za wypracowywanie założeń polityki krajowej w edukacji artystycznej. Staraniem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego dokument został przetłumaczony na język polski jako „Mapa drogowa dla edukacji artystycznej” i rozesłany do wyższych uczelni artystycznych oraz wizytatorów regionalnych Centrum Edukacji Artystycznej na początku 2009 roku.

W maju 2008 roku z inicjatywy Niemieckiego Komitetu ds. UNESCO w **Wildbad Kreuth** (Niemcy) odbyło się sympozjum nt. The UNESCO Road Map on Arts Education and its Impact on Europe, na którym eksperci z różnych krajów europejskich dyskutowali nad celem i treścią „Mapy drogowej”. Zaproponowali dodanie nowych zaleceń i stwierdzili, że niektóre spośród zaleceń przyjętych w Lizbonie powinny być mocniej wyartykułowane. Ich zdaniem, należy:

- Podkreślać prawo każdego dziecka do korzystania z edukacji artystycznej oraz potrzebę koncentrowania się na aspekcie artystycznym w każdym przedmiocie szkolnym;
- Intensywniej promować status edukacji artystycznej w szkole. Edukacja artystyczna powinna posiadać taki sam status, jak inne przedmioty;
- Dodać konieczność prowadzenia zajęć artystycznych w przed-szkolu;
- Zalecić konieczność wymiany programów do edukacji artystycznej między nauczycielami na poziomie międzynarodowym;
- Mówić nie tylko o artystach i nauczycielach edukacji artystycznej, ale uznać też, że co najmniej od kilku lat istnieje zawód zwany w języku angielskim „art educator” („mediator”);
- Podkreślić znaczenie kształcenia nauczycieli i konieczność ich ciągłego doskonalenia zawodowego;
- Bardziej podkreślić znaczenie infrastruktury jako podstawowego warunku jakości edukacji artystycznej, bez względu na formę, jaką może przybierać w poszczególnych krajach;

¹ zob. tekst dokumentu w języku polskim w tym tomie s. 307.

- Nie tylko wspomnieć o nowych mediach, ale też podkreślić ich szczególne możliwości w zakresie łączenia różnych dziedzin kultury i form wyrazu;
- Podkreślić konieczność prowadzenia badań nad jakością praktyki artystycznej i edukacji artystycznej, ponieważ umożliwia to twórcze kwestionowanie powszechnych norm i jest źródłem autorefleksji;
- Sformułować zalecenia dla władz uczelni wyższych.

Druga Konferencja UNESCO na temat Edukacji Artystycznej odbyła się w maju 2010 roku w Seulu. Koncentrowała się ona głównie na:

- 1) ocenie postępu prac dotyczących wdrażania „Mapy drogowej”,
- 2) podkreśleniu socjokulturowego wymiaru edukacji artystycznej oraz roli, jaką pełni w promowaniu różnorodności kulturowej i tworzeniu spójności społecznej, a także zwróceniu szczególnej uwagi na formy współpracy w tym obszarze, świadczone przez różne podmioty.
- 3) podkreśleniu znaczenia badań tego obszaru dla jego rozwoju, konieczności prowadzenia wspólnych badań, przedstawieniu wniosków zebranych przez sieć obserwatoriów w Azji, przedstawieniu projektu słownika pojęć związanych z edukacją artystyczną.

Należy również wspomnieć o podjętej z inicjatywy UNESCO rezolucji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych, które w 2002 roku ustanowiło lata 2005–2014 Dekadą Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, nazywaną później także Dekadą Zmiany. Jej zadaniem jest propagowanie zachowań na rzecz trwałego i zrównoważonego rozwoju oraz inspirowanie krytycznego i twórczego myślenia, pozwalającego znaleźć rozwiązanie problemów utrudniających trwały rozwój. Spróbujemy określić precyzyjniej pojęcie edukacji dla zrównoważonego rozwoju (EZR). Najczęściej określa się ją jako:

- edukację, która umożliwia uczącemu się zdobywanie umiejętności, wiedzy i przymiotów sprzyjających zrównoważonemu rozwojowi;
- edukację jednakowo dostępną na wszystkich szczeblach i we wszelkich społecznych kontekstach (rodzinnym, szkolnym, zawodowym, lokalnym);
- edukację budującą odpowiedzialność obywatelską i promującą demokrację poprzez uświadomienie jednostce jej praw i obowiązków;

- edukację opartą na zasadzie nauki przez całe życie;
- edukację wspierającą wszechstronny rozwój jednostki.

W praktyce edukacja dla zrównoważonego rozwoju oznacza zatem o wiele więcej niż tylko „edukację ekologiczną”. Obejmuje także: prawa człowieka, rozwiązywanie konfliktów, dobre rządy, gospodarkę, kulturę i sztukę. Oznacza wielodyscyplinarne podejście do reformy edukacji, oferujące wszystkim ludziom – we wszystkich kontekstach edukacyjnych i we wszystkich fazach życia – możliwość takiego sposobu życia, który zapewnia trwały rozwój. EZR wykracza daleko poza formalne systemy edukacyjne, ale powinna wywierać na nie wpływ, znajdując odzwierciedlenie w podręcznikach, programach i metodach nauczania.

W takim kontekście miały miejsce wydarzenia roku 2009 – tak ważnego dla polskiej kultury. Był to rok Kongresu Kultury w Krakowie, na którym w czasie dyskusji słowo „edukacja” odmieniane było przez wszystkie przypadki. Następny rok został ogłoszony przez ministra Bogdana Zdrojewskiego Rokiem Edukacji w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Z uwagi na to, że rok 2010 był również rokiem dwusetnej rocznicy urodzin Fryderyka Chopina, opinia publiczna odebrała działania edukacyjne MKiDN tylko w kontekście rocznicowym.

Zalecenia krakowskiego Kongresu próbowaliśmy przekuć w strukturalne działania resortu. Edukacja kulturalna, medialna i artystyczna pojawiała się w pracy wielu departamentów i instytucji kultury. Wiąza się z nią nasze niekończące się zadania, również na przeszłość.

Wspomniany wcześniej Rok Chopinowski – poza atrakcjami artystycznymi – obfitował w działania edukacyjne na bardzo różnych poziomach, przeznaczone dla wielu środowisk. Otwarte wówczas nowe muzeum Fryderyka Chopina jest stawiane za przykład dobrej działalności edukacyjnej w dziedzinie muzealnictwa. Ponad tysiąc imprez, periodyków, spotkań powinno podnieść poziom wiedzy o naszym najwybitniejszym romantycznym kompozytorze.

Rok szkolny 2009/2010 to czas wprowadzania nowej Podstawy Programowej przygotowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Sama podstawa to tylko struktura, którą należy wypełnić pasją nauczycieli i talentem uczniów. W trwającym właśnie Roku Odkrywania Talentów 2010/2011 ogłoszonym przez MEN podejmowane są prace

nad strukturami, które pozwolą tych talentów nie zaprzepaścić.

Kierunki oddziaływania

Edukacja kulturalna² jako narzędzie budowania potencjału społecznego powinna koncentrować się na stymulowaniu kreatywności oraz przygotowywać do funkcjonowania w realiach społeczeństwa informacyjnego. Tym samym kultura ma szansę stać się pomocna w skutecznym opanowaniu dostępnych narzędzi komunikacji oraz przekształcania i przechowywania informacji. Poprzez uwolnienie potencjału twórczego/kreatywnego skutecznie uświadamiana jest także potrzeba ciągłego podnoszenia kwalifikacji oraz wykorzystywania wiedzy. Działania z zakresu edukacji kulturalnej mogą zatem pomóc funkcjonować w świecie nieustannie podlegającym zmianom, wymagającym szybkiego przystosowywania się do dynamicznie pojawiających się nowych warunków życia poprzez zwiększanie potencjału kreatywnego. Z tej perspektywy kluczowa wydaje się umiejętność przełamywania schematów w działaniu i myśleniu, którą edukacja kulturalna powinna wzmacniać w uczestnikach działań. Kultura w tym kontekście ma zatem szansę wspomóc jednostkę w odnajdywaniu sensu istnienia w świecie wielu opcji, w którym ten sens bywa często trudny do uchwycenia.

Zwolennicy podejścia egalitarnego do twórczości twierdzą, że każdy człowiek jest twórczy, choć nie każdy w jednakowym stopniu. Umiejętność stawiania pytań, kojarzenia odległych faktów

² Pojęcie *edukacja kulturalna* odnosi się do wszystkich działań edukacyjnych na rzecz dzieci, młodzieży i dorosłych, prowadzonych przez różne podmioty – w tym szkoły, w ramach kształcenia powszechnego.

Pojęcie *edukacja artystyczna* ma węższe znaczenie i odnosi się przede wszystkim do praktycznych działań artystycznych. W powszechnym użyciu (na świecie i w Polsce) oba te określenia stosuje się wymiennie. W środowisku szkół artystycznych – dla odróżnienia kształcenia prowadzonego przez szkoły artystyczne, nad którymi nadzór pedagogiczny sprawuje MKiDN – stosuje się określenie *edukacja artystyczna*, rezerwując pojęcie *edukacja kulturalna* dla określenia przedmiotów artystycznych prowadzonych w szkolnictwie powszechnym, nad którym nadzór pedagogiczny sprawuje MEN.

lub pojęć, odnajdywanie analogii, metaforyzowanie, odchodzenie od powierzchownych wyjaśnień już świadczą o kreatywności osoby, ponieważ podobnie zachowują się osoby o wybitnych osiągnięciach, które swoje sukcesy zawdzięczają kontynuowaniu tego rodzaju aktywności. Osoba ciągle rozwijająca się, akceptująca siebie, szczęśliwa, doświadczająca rzeczywistości w sposób niezwykle zasługuje na miano osoby twórczej, mimo braku dzieł o uznanej wartości. Samorealizacja ma zatem wymiar twórczy z samej swej istoty. Kluczową rolę w uruchomieniu procesu twórczego ma atmosfera towarzysząca zajęciom. Jest pomocna wtedy, gdy cechuje się otwartością, brakiem sztywnych wymagań, unikaniem nadmiernej krytyki, plastycznością przebiegu procesu dydaktycznego i indywidualnym podejściem do ucznia. W świetle powyższych rozważań szczególną rolę mają do spełnienia działania animacyjne, które w warunkach polskich prowadzone są przede wszystkim przez organizacje pozarządowe. Odznaczające się wspomnianymi cechami, a będące rodzajem spotkania, nie są skierowane do ludzi uzdolnionych bądź skoncentrowanych na podnoszeniu swoich umiejętności, lecz do wszystkich tych, którzy czują potrzebę rozwoju, doświadczania pewnych sytuacji, poszukiwania i błędzenia³. Edukacja kulturalna, odbywająca się poprzez działania animacyjne, przyczynia się z jednej strony do budowania więzi społecznych, rozumienia inności, akceptacji różnorodności i budowania zaufania, z drugiej zaś – do zwiększenia samoświadomości i rozwoju osobistego, refleksji nad tożsamością indywidualną i zbiorową, co ma fundamentalne znaczenie dla spójności społecznej. Intencją edukatorów-animatorów jest zachęcenie do uczestnictwa w niej różnych grup społecznych, a nie tylko dzieci i młodzieży. Oferta edukacyjna przez nich konstruowana uwzględnia możliwości uczestników i nastawiona jest na aktywne, angażujące formy pracy. Ważną cechą projektów edukacji kulturalnej powinno być – i dobrze, że coraz częściej jest – projektowanie działań wokół środowiska lokalnego, jego problemów, dziedzictwa kulturowego i etnohistorycznego, obyczajów, aktywnego

³ Wypowiedź Janusza Byszewskiego, [w:] *DLA animacja kultury, metody/działania/inspiracje*, Warszawa 2009.

odbioru własnego otoczenia, zaangażowania w jego kształtowanie. Dobrowolne, świadome – zgodne ze swoimi możliwościami i intencjami – zaangażowanie we wspólne przedsięwzięcie skutkuje nawiązaniem i zacieśnianiem więzi społecznych oraz pomaga rozwiązywać istniejące problemy, a więc w konsekwencji wzmacniać społeczność lokalną. Działania animacyjne nawiązują do tradycji pracy ze społecznościami przy zastosowaniu metod artystycznych: *community arts* i *community cultural development*. Istotą pracy ze społecznościami w obu nurtach jest umożliwienie członkom społeczności wypowiedzenie się na nurtujące ich tematy oraz wypracowanie sposobów radzenia sobie z problemami wspólnoty. Poprzez działania twórcze uczestnicy działań zyskują możliwość wyrażenia siebie, a więc niejako zaistnienia na nowo w życiu społecznym, zmanifestowania swojej indywidualności z jednej strony, z drugiej zaś – przynależności do grupy, w sposób przez siebie wybrany, a więc możliwie najbardziej bliski swojej wrażliwości i potrzebom. Uruchomienie procesu komunikacji oraz stworzenie atmosfery zaufania zachęca do podjęcia współpracy oraz ujawnienia potencjału twórczego. Należy jednak zauważyć, że otwartość i uważność animatora działań są niezbędnymi warunkami uruchomienia procesu. To animator zachęca do rozpoczęcia pracy, to on stwarza atmosferę i odpowiada za procesy zachodzące w grupie i na poziomie indywidualnym. Kluczowe wydaje się zatem, by osoby pracujące w sferze szeroko pojętej edukacji miały niezbędne kompetencje w zakresie nie tylko konkretnej tematyki, ale również metodyki.

W rozważaniach nad pracą animacyjną na poziomie lokalnym naturalne wydaje się podjęcie wątku związanego ze wzmacnianiem współpracy szkół, instytucji kultury, organizacji pozarządowych w celu tworzenia spójnej, wspólnej oferty kulturalnej oraz działań na rzecz społeczności. Wszystkie te podmioty nie powinny działać w oderwaniu od siebie, ponieważ tylko wymiana doświadczeń, wzajemne uzupełnianie się (nie rywalizacja) pozwalają zwiększyć szansę na powodzenie działań kulturalnych oraz ich profesjonalizację.

Podmioty realizujące edukację kulturalną w Polsce

Opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej nowa Podstawa Programowa wprowadzona w roku szkolnym 2009/2010 daje szansę na odbudowę kompetencji kulturowych w polskim społeczeństwie. Aby tak się stało, muszą być jednak spełnione pewne warunki: zapewnienie kompetentnej kadry wyposażonej w programy, podręczniki i materiały pomocnicze, korzystającej z nowych narzędzi edukacyjnych, takich jak np. platformy edukacyjnej w edukacji kulturalnej i artystycznej.

W warunkach polskich pozaszkolna edukacja kulturalna jest prowadzona przez:

- samorządowe instytucje kultury – dla których organizatorem są jednostki samorządu terytorialnego;
- państwowe instytucje kultury – dla których organizatorem jest minister kultury i dziedzictwa narodowego;
- organizacje pozarządowe (stowarzyszenie, fundacje, towarzystwa, etc.);
- kościoły i związki wyznaniowe;
- podmioty gospodarcze działające w sferze kultury.

Specyfiką ostatnich lat jest rozwój sektora społecznego. Stowarzyszenia, fundacje, towarzystwa stanowią coraz liczniejszą grupę, która angażując osoby będące nowoczesnymi animatorami kultury, w znaczący sposób wpływa na kształt edukacji kulturalnej. Proces ten dotyczy zarówno małych, jak i dużych aglomeracji. Drugą tendencją widoczną od kilku lat jest praca instytucji kultury nad zmianą swojego wizerunku oraz oferty. Najaktywniejsze w tym względzie są domy kultury oraz biblioteki, których działania, zwłaszcza w małych miejscowościach, mają kluczowe znaczenie dla rozwoju kulturalnego.

Planuje się:

- stopniowe zwiększanie liczby godzin oraz budowanie prestiżu zajęć artystycznych w szkołach (współpraca z Ministerstwem Edukacji Narodowej przy tworzeniu nowych podstaw programowych, które weszły w życie od roku szkolnego 2009/2010);
- wspieranie zmian w samorządowych instytucjach kultury zajmujących się edukacją kulturalną, w tym przede wszystkim domów i ośro-

ków kultury oraz bibliotek, aby ich oferta oraz sposób pracy twórczej stały się atrakcyjne dla potencjalnych uczestników (Kultura+);

- wzmocnienie działań edukacyjnych prowadzonych przez państwowe i współprowadzone instytucje kultury (Edukacja+);
- ustawiczna praca nad edukacją i reedukacją osób pracujących w sferze kultury.

Dotąd zrealizowano m.in.:

- wypracowanie Podstawy Programowej zakładającej zwiększenie liczby godzin zajęć artystycznych;
- uruchomienie kompleksowego programu zmiany działalności bibliotek pn. Biblioteka+ oraz gminnych ośrodków i domów kultury pn. Dom kultury+;
- uruchomienie portalu kulturalnego dla najmłodszych, ich rodziców i opiekunów pn. KULA, uhonorowanego wieloma prestiżowymi nagrodami;
- wydanie „Filmoteki Szkolnej” (pakiet filmów + scenariusze lekcji) oraz zorganizowanie kursów instruktażowych dla nauczycieli w celu zwiększenia efektywności posługiwania się tą pomocą dydaktyczną;
- przygotowanie „Muzykoteki Szkolnej” (pakiet muzyczno-lekcyjny + scenariusze lekcji) oraz zorganizowanie kursów instruktażowych dla nauczycieli w celu zwiększenia efektywności posługiwania się tą pomocą dydaktyczną.

Program „Edukacja kulturalna”

Instrumentem kształtowania oraz podnoszenia jakości edukacji kulturalnej są środki finansowe pozostające w dyspozycji ministra kultury i dziedzictwa narodowego. Wiodącym w tematyce edukacji i animacji jest program finansowy pn. „Edukacja kulturalna”. Celami priorytetu w roku 2010 były:

- Aktywizacja i inspiracja zachowań twórczych;
- Rozwijanie ekspresji twórczej i kreatywności;
- Wzbogacenie oferty artystycznej edukacji pozaszkolnej skierowanej do dzieci i młodzieży.

Wnioskodawcami i beneficjentami programu podobnie jak w latach ubiegłych są: organizacje pozarządowe, samorządowe instytucje kultury (m.in.: domy i ośrodki kultury, biblioteki, centra kultury, muzea), organizacje pozarządowe, kościoły i związki wyznaniowe oraz podmioty gospodarcze działające w sferze kultury.

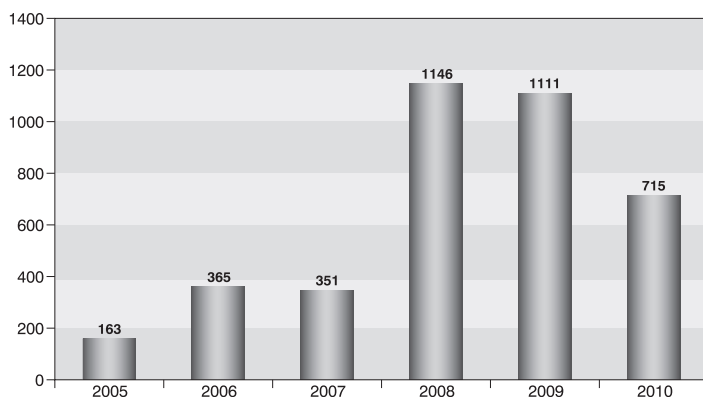
W ramach programu wspierane finansowo są zadania edukacyjno-animacyjne, w sposób rzeczywisty angażujące w działania twórcze uczestników, będących przedstawicielami różnych grup społecznych. Wśród zadań kwalifikujących się do dofinansowania umieszczono:

- interdyscyplinarne (wykorzystujące różne formy ekspresji artystycznej) projekty edukacyjne skoncentrowane wokół jednego tematu lub problemu prowadzone w ramach innowacyjnych form działania, m.in.: instalacji, warsztatów twórczych, akcji, happeningów;
- projekty edukacyjne skoncentrowane na jednej dziedzinie sztuki, zbudowane z różnorodnych działań artystycznych, rozwijające kreatywność, przy jednoczesnym zdobywaniu umiejętności;
- edukacyjne projekty międzypokoleniowe oparte na współdziałaniu przedstawicieli różnych grup wiekowych.

Z tytułu programu „Edukacja kulturalna” w 2010 roku do Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego wpłynęło 669 wniosków. Ocenianych, a więc niezawierających błędów formalnych było 533, a dofinansowanych 145. W roku bieżącym, w wyniku ewaluacji, doprecyzowano zapisy programu oraz wprowadzono najniższy próg dotacji w wysokości 30 tys. zł, co także znacznie ograniczyło liczbę nadesłanych wniosków.

Najliczniej dofinansowywaną grupą wnioskodawców w 2010 roku były organizacje pozarządowe (102 podmioty), w drugiej kolejności samorządowe instytucje kultury (74 podmioty)⁴. Wpływ na tę sytuację miała większa aktywność organizacji pozarządowych oraz wysokie walory merytoryczne zgłaszanych przez nie projektów. Nowatorskie – ukierunkowane na zwiększanie faktycznego udziału uczestników – wykorzystują różnorodne, aktywne formy pracy, wychodzą naprzeciw oczekiwaniom, doświadczeniom, możliwościom oraz umiejętnościom

⁴ Pozostałe rodzaje dofinansowanych wnioskodawców: 3 podmioty gospodarcze, 2 kościoły.



Liczba wniosków złożonych do programu „Edukacja kulturalna” w latach 2005–2010

uczestników. Działania prowadzone w ramach projektów realizowanych przez podmioty społeczne wpisują się w przeważającej części w model animacyjny. Zaangażowanie członków organizacji społecznych, umiejętności pracy z grupami, doświadczenie w budowaniu i realizacji projektów są dodatkowymi atutami. Warto zauważyć, że instytucje kultury, coraz częściej budują projekty na podobnych zasadach i wchodzą we współpracę z organizacjami pozarządowymi.

Program „Edukacja +”

W roku ubiegłym miała miejsce pilotażowa edycja programu pn. „Edukacja +”, której adresatem były państwowe i współprowadzone instytucje kultury, a więc te podlegające bezpośrednio nadzorowi MKiDN. Program miał służyć m.in. rozwojowi działań edukacyjnych instytucji kultury oraz stworzeniu tzw. projektów modelowych, mogących stanowić inspirację dla innych podmiotów działających w sferze edukacji kulturalnej. Po tej edycji można stwierdzić, że podstawowym problemem, z jakim borykają się w omawianej sferze najważniejsze dla kultury narodowej instytucje kultury jest – uogólniając – słabość merytoryczna i organizacyjna działów zajmujących się edukacją.

Wyzwania:

- podniesienie efektywności merytorycznej i organizacyjnej działów edukacyjnych państwowych i współprowadzonych instytucji kultury,

- w odniesieniu do odbiorców zwiększenie poziomu uczestnictwa w ofercie edukacyjnej tychże instytucji, a tym samym zbudowanie grupy stałych odbiorców działań artystycznych.

Program „Rozwój szkolnictwa artystycznego”

Polskie szkolnictwo artystyczne oparte jest na dualistycznym systemie kształcenia artystycznego (poza Polską występuje np. w Estonii). Określany jako elitarny, intensywny, przez niektórych badaczy uważany jest za mało efektywny, nawet anachroniczny⁵. Jego przeciwieństwo stanowi system komprehensywny (zintegrowany), występujący np.: w Wielkiej Brytanii, USA, Kanadzie, niektórych krajach skandynawskich i w Niemczech, który uważany jest za bardziej demokratyczny, egalitarny oraz korzystniejszy dla powszechnej kultury i edukacji muzycznej, ponieważ nie oddziela kształcenia dostępnego dla wszystkich od tzw. kształcenia specjalizującego.

Polskie szkolnictwo artystyczne to ponad 600 szkół stopnia podstawowego i średniego (państwowych, samorządowych, niepublicznych), szkoły pomaturalne i policealne. Cały system wieńczy 19 wyższych szkół artystycznych. Edukacja odbywa się w nich w czterech dziedzinach (muzyka, plastyka, teatr i film oraz balet). Cechuje je kształcenie kompetencji bardzo ważnych we współczesnym świecie – przede wszystkim – kreatywności, systematyczności (tę cechę szczególnie widać w edukacji muzycznej) oraz umiejętności pracy w zespole. Dwa filary, na których stoi nasze szkolnictwo tworzą ich instytucjonalny charakter: szkoła jako miejsce edukacji i dydaktyki oraz szkoła jako miejsce kulturotwórcze ze swoimi galeriami, salami koncertowymi i teatralnymi. To gigantyczny potencjał, który należy wzmocnić i wskazać jako nasze narzędzie w edukacji i reedukacji kulturalnej społeczeństwa. Dlatego też powstał powyższy program mający obecnie dwa priorytety: **1. edukację artystyczną** (obejmującą imprezy, festiwale, konkursy artystyczne, a także kursy i warsztaty organizowane przez szkoły i uczelnie artystyczne) oraz **2. instrumenty dla szkolnictwa artystycznego** (w tym roku ze względu na wieloletnie zaległości

⁵ D.J. Hargreaves, A.C. North, *Musical Development and Learning*, London 2001.

priorytet skierowany jest wyłącznie na zakup instrumentów do szkół i uczelni artystycznych). W przyszłości zakres drugiego priorytetu będzie poszerzony o zakup wyposażenia pracowni specjalistycznych do realizacji przedmiotów artystycznych.

Kadry i narzędzia w edukacji artystycznej

Jak pisze we wstępie do nowych Podstaw Programowych ówczesny wiceminister Ministerstwa Edukacji Narodowej, prof. Zbigniew Marciniak – „Edukacja artystyczna stanowi ważny obszar kształcenia i dlatego jej realizacji należy poświęcić dużo uwagi, począwszy od edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Dlatego już na pierwszym etapie edukacyjnym prowadzenie edukacji muzycznej i plastycznej – jeśli jest taka potrzeba – może być w części powierzone specjalistom⁶. Na drugim i trzecim etapie edukacyjnym plastyka i muzyka są zajęciami obowiązkowymi. Na czwartym etapie we wszystkich typach szkół ponadgimnazjalnych obowiązkowy jest przedmiot „wiedza o kulturze”. Oprócz tego, w liceach jako przedmiot do wyboru mogą być realizowane na poziomie rozszerzonym: historia sztuki, historia muzyki oraz język łaciński i kultura antyczna.

Różnego rodzaju zajęcia artystyczne mają być wybierane przez każdego gimnazjalistę, aby mógł ukształtować w sobie zamiłowanie do

⁶ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych dzieli się na dwa etapy edukacyjne: I etap edukacyjny, obejmujący klasy I–III szkoły podstawowej – edukacja wczesnoszkolna realizowana w formie kształcenia zintegrowanego oraz II etap edukacyjny, obejmujący klasy IV–VI szkoły podstawowej, podczas którego realizowane są następujące przedmioty:

- 1) język polski;
- 2) język obcy nowożytny;
- 3) muzyka;
- 4) plastyka;
- 5) historia i społeczeństwo;
- 6) przyroda;
- 7) matematyka;
- 8) zajęcia komputerowe.

jakiejś dziedziny sztuki. Bogactwo szkolnej oferty zajęć artystycznych powinno być zależne od wielkości szkoły, osobistych pasji i zamiłowań nauczycieli, a także od zgłaszanych preferencji uczniów. Również w liceach przewidziano możliwość oferowania zajęć artystycznych do wyboru. Zadaniem tak zorganizowanej edukacji artystycznej jest z jednej strony dopełnienie edukacji ogólnej, a z drugiej strony umożliwienie uzupełnienia wykształcenia w sposób dostosowany do indywidualnych wyborów uczniów.

Realizacja tak pojmowanej edukacji artystycznej stanowi wyzwanie związane z odpowiednim przygotowaniem kadry i indywidualizacją kształcenia. Powierzenie specjalistom pracy nad talentami naszych dzieci już od najmłodszych lat – to skuteczny sposób zapobiegania ich trwonieniu. W czasach rosnącego niżu demograficznego powinniśmy móc pochylić się nad każdym dzieckiem. Indywidualizacja kształcenia jest immanentną cechą edukacji artystycznej. Ta koncepcja w jej klasycznym rozumieniu sprawdza się znakomicie, a relacje mistrz–uczeń można na powrót przenieść do każdej dziedziny edukacji, nie tylko artystycznej. Tylko w takich relacjach ujawnia się twórcza pasja, którą zarażają się nawzajem mistrz i uczeń. To ona pozwala polskiej szkole artystycznej, pracującej w takich relacjach dydaktycznych od wielu lat, osiągać bardzo dobre efekty kształcenia. Jest jak nieuleczalna choroba zakaźna i przechodzi na ucznia czy studenta w sposób bezinwazyjny, ale bardzo skuteczny. Powiększając krąg pasjonatów, powiększamy grupę społeczną, dla której jakość wykonywanej pracy, nie będzie tylko słowem, ale rzeczywistym efektem ich działania.

Artyści w szkołach to nowe zadanie dla tej grupy społecznej, która nie boi się nowych wyzwań. To również wyzwanie dla szkolnictwa artystycznego, by kształcąc artystów nie zapominało o wyposażeniu ich w nowoczesną wiedzę pedagogiczną. Innym równie ważnym zadaniem stojącym przed szkolnictwem artystycznym jest stworzenie możliwości przekwalifikowania się nauczycieli pracujących w systemie oświaty, dla których jest to szansa na dalsze funkcjonowanie w zawodzie.

Przygotowanie nowoczesnych narzędzi metodyczno-dydaktycznych dla powszechnej edukacji artystycznej i kulturalnej – to zadanie dla resortu kultury. Jednym z nich jest platforma edukacyjna. Jej struktura powinna być wielowarstwowa, co umożliwiłoby pracę

odbiorcom na różnych poziomach przygotowania. Platforma dawałaby również szansę korzystania z materiałów metodycznych do przedmiotów artystycznych przez nauczycieli szkolnictwa powszechnego. Takie działania są naturalnym efektem myślenia o edukacji medialnej i e-szkołach jako naturalnych komponentach rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Program stworzony w Ministerstwie Edukacji Narodowej pn. „Plan działań dotyczący nauczania dzieci i młodzieży oraz funkcjonowania szkoły w społeczeństwie informacyjnym. Nowe technologie w edukacji” każe nam myśleć również o szkole artystycznej w kontekście rozwoju technologicznego. Komputer jako narzędzie pracy współczesnego nauczyciela to nie symbol nowoczesności, ale symbol przemian mentalnych w polskiej szkole.

Paweł Rodak
Roman Chymkowski
Wojciech Dudzik

Antropologia, komunikacja, animacja – trzy wymiary „wiedzy o kulturze”

1. Założenia

Czym jest, czym może stać się, czym być powinna wiedza o kulturze jako przedmiot nauczany z szkółach ponadgimnazjalnych – liceach, liceach profilowanych i technikach? Na te pytania nie ma jednej odpowiedzi, o czym świadczy chociażby przebieg toczącej się od dłuższego czasu dyskusji wokół do niedawna obowiązującej i nowo przyjętej w 2008 roku podstawy programowej dla tego przedmiotu¹, a także

¹ *Podstawa programowa dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników* (www.men.gov.pl/prawo/rozp_155/zal_4.php); E. Bartnik, K. Konarzewski, A. Kowalczykowska, Z. Marciniak, T. Merta, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Projekt*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005, s. 160-162. Wspomniana dyskusja toczyła się m.in. na stronie internetowej Instytutu Spraw Publicznych (www.isp.org.pl) oraz podczas konferencji *Strategie nauczania wiedzy o kulturze w szkołach średnich*, która odbyła się w Białymstoku w dniach 2-3 marca 2006. Nowa podstawa programowa została wprowadzona *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, (<http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/dla-nauczycieli/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci>), zob. Załącznik nr 4.

różnorodność sposobów jego ujęcia w kilku istniejących podręcznikach do wiedzy o kulturze². Pierwsza i najważniejsza różnica stanowisk ujawniająca się zarówno w toku tych dyskusji, jak i w samych podręcznikach, dotyczy sposobu rozumienia pojęcia kultury. Wiedza o kulturze – zatem wiedza o czym? Upraszczając nieco i wyostrzając istniejące różnice, choć zarówno w założeniach teoretycznych, jak i w rozstrzygnięciach praktycznych nie pojawiają się one w tak jednoznaczny sposób, można powiedzieć, że z jednej strony mamy tu wiedzę o kulturze jako wiedzę o sztuce (z dominującym artystycznym rozumieniem kultury), z drugiej zaś **wiedzę o kulturze jako wiedzę o pojmowanym całościowo świecie człowieka** (z dominującym antropologicznym rozumieniem kultury).

Druga istotna kwestia, która pojawia się, kiedy mowa jest o wiedzy o kulturze to **komunikacyjny czy też medialny aspekt kultury**. Tu również możliwe są zasadniczo dwa stanowiska. W pierwszym z nich media postrzegane są przede wszystkim w kontekście zjawisk kultury współczesnej (zwłaszcza kultury masowej), stąd nacisk położony zostaje na media wizualne i audiowizualne (film, telewizja, komputer, internet). W drugim – media są rozumiane szerzej, jako **środki komunikacji „formatujące” systemy kultury** i zalicza się do nich: słowo, dźwięk, obraz, a czasami również widowisko, w ich różnych historyczno-kulturowych formach i konfiguracjach.

² K. Chmielewski, J. Krawczyk, *Wiedza o kulturze*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003; R. Chymkowski, W. Dudzik, M. Wójtowski, *Wiedza o kulturze. Podręcznik dla liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003; Z. Majchrowski, K. Mrowcewicz, P. Sitarski, D. Szwarcmann, *Człowiek – twórca kultury*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2003; K. Moraczewski, *Od wieży Babel do drapaczy chmur*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003 (osobny podręcznik do zakresu podstawowego i rozszerzonego); W. Panek, *Wiedza o kulturze*, Wydawnictwo Polskie, Wołomin 2003; S. Krzemień-Ojak, A. Kisielewska, A. Kisielewski, M. Kostaszuk-Romanowska, Z. Suszczyński, N. Szydłowska, *Wiedza o kulturze. Kultura i przyszłość*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2004; Z. Grębecka, I. Kurz, M. Litwinowicz-Drożdziel, P. Rodak, *Człowiek w kulturze*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2006.

Wreszcie trzecia sprawa, która jest związana z pierwszym członem nazwy przedmiotu wiedza o kulturze. Wiedza o kulturze – jaka wiedza, wiedza po co? Może być to wiedza, która dzięki zasobowi informacji i narzędzi interpretacyjnych pozwala lepiej rozumieć otaczającą ucznia rzeczywistość – świat sztuki lub szerzej świat człowieka (w zależności od przyjętej perspektywy w pierwszej omawianej kwestii). Może być to również wiedza, która zachęca do samodzielnego praktykowania kultury (nie tylko poprzez własną twórczość, ale też różnego rodzaju działania praktyczne czy organizacyjne). Zasadniczo z wyborem artystycznego rozumienia kultury łączy się rozumienie praktyki kulturowej jako twórczości, natomiast z wyborem antropologicznego rozumienia kultury łączy się podkreślanie znaczenia **działalności animacyjnej**. Oczywiście, działania animacyjne twórczości artystycznej nie wykluczają, czynią ją natomiast jednym z wielu możliwych sposobów aktywności w kulturze.

Piszący te słowa, jako współautorzy dwu podręczników do wiedzy o kulturze³ i poradnika dydaktycznego dla nauczycieli⁴, zarazem praktykujący badacze kultury, musieli swego czasu dokonać rozstrzygnięć w trzech wymienionych tu kwestiach, a to, co zostanie zaprezentowane poniżej, jest wynikiem tych rozstrzygnięć. Rozstrzygnięcia te – co warto podkreślić – są w pewnym stopniu nie tylko dziełem pozostałych autorów wskazanych publikacji, ale także wyrazem postaw naukowych całego środowiska Instytutu Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego, które od wielu lat współkształtuje i propaguje refleksję antropologiczną w Polsce. Dają się one najkrócej streścić w przeświadczeniu, że program wiedzy o kulturze powinien zostać oparty na trzech filarach, stanowiących zarazem trzy wymiary rozumienia kultury i działania w kulturze. Są nimi: antropologia, komunikacja i animacja. We wszystkich tych trzech punktach jest to propozycja istotnej korekty problematyzacji przedmiotu „wiedza o kulturze” zarówno w stosunku do poprzedniej, jak i nowej podstawy programowej, która

³ R. Chymkowski, W. Dudzik, M. Wójtowski, *Wiedza o kulturze*, op. cit.; Z. Grębecka, I. Kurz, M. Litwinowicz-Drożdźiel, P. Rodak, *Człowiek w kulturze*, op. cit.

⁴ R. Chymkowski, M. Wójtowski, *Wiedza o kulturze. Poradnik dla nauczyciela liceum i technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.

tylko częściowo wyszła naprzeciw postulatam zgłaszanym przez środowiska kulturoznawcze.

Trzeba podkreślić, że nie oznacza to zamiany nauczania wiedzy o kulturze na nauczanie antropologii kultury. Antropologia kultury jest tu rozumiana raczej poprzez pewien typ spojrzenia na świat człowieka jako świat kultury, rodzaj wyobraźni i wrażliwości, a zarazem zestaw kategorii pozwalających interpretować otaczającą ucznia rzeczywistość kulturową, nie zaś jako odrębna dyscyplina z jej historią i metodologią⁵. Podejście to nie oznacza eliminacji zagadnień artystycznych, zarówno w ich synchronicznym, jak i diachronicznym ujęciu. Przeciwnie – to, co artystyczne, w swych różnych konkretyzacjach w postaci odrębnych dziedzin sztuki, jest tu widziane jako jeden z istotnych, ale nie jedyny wymiar szerzej pojętej kultury. Dopiero w takiej szerokiej perspektywie wieloraka działalność artystyczna człowieka zyskuje właściwy sobie kontekst, a więc i znaczenie.

Wyraźne wyodrębnienie i podkreślenie medialnego charakteru kultury (media jako środki komunikacji organizujące systemy kultury) pozwala na wydobywanie specyfiki tak różnych, ale zarazem wchodzących ze sobą w rozmaite związki i połączenia mediów jak: **słowo**, **dźwięk**, **widowisko** oraz **obraz**. Media te spełniają w kulturze różnorodne funkcje, z których jedną z najważniejszych, ale nie jedyną, jest funkcja artystyczna. Poszczególne dziedziny sztuki: literatura, muzyka, teatr, malarstwo, fotografia, film, sztuka multimedialna są w dużej mierze uzależnione od charakteru medium, którym się posługują. Rozumienie sposobu, w jaki media te „formatują” treści kultury powinno być jedną z podstawowych kompetencji każdego świadomego uczestnika kultury, nie tylko humanisty.

Wreszcie aspekt animacyjny to również rozszerzenie spojrzenia w stosunku do rozumienia aktywności kulturalnej jako realizującej się przede wszystkim w obszarze sztuki oraz w stosunku do niej nazywanym upowszechnianiem kultury. Animacja kultury to zachęta do

⁵ A. Mencwel, *Wyobrażenia antropologiczne*, w tomie: *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski, L. Kolankiewicz, A. Mencwel, P. Rodak, wstęp i red. A. Mencwel, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.

jednoczesnego poznawania, rozumienia i działania, do kształtowania postaw kulturowych i relacji międzyludzkich, a nie tylko (lecz także) do obcowania ze sztuką będącego wynikiem **spotkania dzieła artystycznego z jego odbiorcą**. Jesteśmy przekonani, że takie podejście pozwala obszerniej opisywać różnego rodzaju zjawiska kulturowe, z którymi uczniowie mają na co dzień do czynienia, skuteczniej skorelować nabywaną przez nich wiedzę z ich doświadczeniem i praktyką życiową, tak by ostatecznie wiedza znaczyła umiejętność rozumienia i działania w kulturze, a nie jedynie przyswajania wiedzy z poszczególnych dziedzin sztuki.

Bardzo ważne jest także to, jaki model ucznia przyjmuje się przy opracowywaniu programu wiedzy o kulturze. Naszym zdaniem – przy czym jeszcze raz warto tu podkreślić, że przez „nasze zdanie” rozumiemy tu opinie właściwe całemu środowisku Instytutu Kultury Polskiej – nadrzędna powinna być wizja ucznia jako nie tyle, czy nie tylko, znawcy i odbiorcy kultury, ale aktywnego uczestnika i współtwórcy kultury. Zatem faktom, zjawiskom czy cechom kulturowym powinny towarzyszyć kategorie interpretacyjne pomagające w samodzielnym rozumieniu kultury oraz refleksyjnemu projektowaniu własnego uczestnictwa w kulturze. Bynajmniej nie ma to oznaczać wyeliminowania perspektywy historycznej. Przeciwnie – nastawienie na interpretowanie przez ucznia różnorodnych zjawisk kulturowych współczesnego świata, domaga się dopełnienia poprzez ujęcie historyczne, pozwalające zrozumieć uczniowi, że kultura jest zawsze dziedzictwem przeszłości, do którego kolejne pokolenia wnoszą swój własny wkład.

2. Antropologiczny wymiar kultury

Przyjęcie antropologicznego sposobu rozumienia kultury jako nadrzędnego w stosunku do jej rozumienia artystycznego opiera się na przeświadczeniu, że obcowanie z kulturą nie musi oznaczać obcowania jedynie z tym, czemu przypisuje się wartości estetyczne (choć samo w sobie ma ono wielką wartość), i nie musi odbywać się w typowych dla tego przestrzeniach: kinie, teatrze, muzeum czy filharmonii. Biorąc pod uwagę szerokie, antropologiczne rozumienie kultury, **każdy z uczniów obcuje z kulturą na co dzień**: w domu, szkole, kawiarni,

sklepie, na stadionie czy po prostu na ulicy. Opisywana tu propozycja problematyzacji programu wiedzy o kulturze wyrasta z przeświadczenia, że wiedza o kulturze ma najpierw uwrażliwić ucznia na kulturowy charakter jego najbliższego otoczenia i jego samego jako przynależącego do pewnych układów kultury. Stąd propozycja, by inicjacyjną rolę względem całego programu wiedzy o kulturze spełniało omówienie takich wymiarów kultury (a zarazem kategorii antropologicznych) jak, ciało, przestrzeń i czas w kulturze.

W praktyce życiowej to, co naturalne i to, co kulturowe, przenika się wzajemnie i oddziałuje na siebie, czego najwyraźniejszym i najbliższym naszemu doświadczeniu przykładem jest nasza cielesność. Ciało i jego wygląd jest uwarunkowane kulturowo zarówno jako znak przynależności do określonej grupy czy kategorii społecznej (np. rytualne znakowanie ciała w kulturach pierwotnych, znaczenie fryzury w subkulturach), jak i jako narzędzie, którym posługujemy się w bardzo różny sposób (np. różne sposoby jedzenia lub spania). Przestrzeń w kulturze to nie tylko różnice w strukturze przestrzeni świętej i świeckiej (świątynia i dom) czy symboliczne znaczenie modeli przestrzennych (np. symbolika okrągłego stołu), ale też znaczenie typów przestrzeni dla relacji i kontaktów międzyludzkich (podział na przestrzenie społeczne i od społeczne). Szeroki kontekst problematyki przestrzeni w kulturze pozwala również na umieszczenie w nim architektury jako zjawiska kulturowego, a nie tylko zjawiska z zakresu historii sztuki. Wreszcie czas w kulturze to m.in.: treści związane z klasycznym podziałem na czas cykliczny i czas linearny, wydobywanie znaczenia różnych sposobów postrzegania czasu w kulturze (czas fizyczny, astronomiczny, przyrodniczy, kulturowy), jego doświadczania (czas indywidualny, społeczny; czas jednostki, rodziny, narodu) oraz mierzenia (rola kalendarzy i zegarów w kulturze).

Z tymi zagadnieniami łączy się także kwestia relacji pomiędzy kulturą duchową i materialną. Myślenie o kulturze poprzez dychotomiczny, ostry podział na to, co duchowe i to, co materialne nie wydaje się słuszne. W rzeczywistości kulturowej duchowość i materialność przenikają się wzajemnie (co najlepiej widać w religii i sztuce). Zatem zamiast o różnicach lepiej jest mówić (i uczyć) o tej współzależności,

a same pojęcia kultury duchowej i materialnej zastąpić pojęciem duchowego i materialnego aspektu wytworów kulturowych.

Inna ważna możliwość, jaką daje antropologiczne spojrzenie na kulturę to wydobycie jej **społecznego charakteru**. Kultura jest postrzegana w antropologii jako to, co dzieje się między ludźmi i co może przybierać kształt grup, społeczności, wspólnot, organizacji i organizmów zbiorowych. Z punktu widzenia programu wiedzy o kulturze najważniejszym podmiotem zbiorowym kultury będzie naród, zatem kulturze narodowej i jej instytucjom należy poświęcić najwięcej miejsca. Jednakże ważne jest również wskazanie kulturowego znaczenia rodziny, wspólnoty sąsiedzkiej, subkultury, zbiorowości o charakterze lokalnym i regionalnym, a także bytów ponadnarodowych (np. kultura środkowoeuropejska, kultura europejska, kultura chrześcijańska). Równie istotne jest tu wprowadzenie diachronicznego ujęcia typów kultury – kultura tradycyjna, szlachecka, mieszczańska, masowa – pozwalającego odsłonić historyczne pokłady współczesności, m.in. w odniesieniu do kształtu czy kształtów polskiej kultury narodowej.

3. Kultura i komunikacja

Komunikacja to jeden z najważniejszych wymiarów ludzkiego współbycia ze sobą. Bez komunikacji nie byłoby kultury, nie tylko kultury artystycznej, ale kultury w ogóle. Zwierzęta również komunikują się ze sobą i to nierzadko w sposób bardzo skomplikowany, jednak tylko człowiekowi dostępne są takie środki komunikacji (media), dzięki którym możliwa jest wymiana myśli, uczuć i spostrzeżeń, a także kumulowanie oraz przekazywanie w czasie i w przestrzeni zdobytej wiedzy oraz doświadczeń. We współczesnej wiedzy o kulturze, w sytuacji niemal permanentnej rewolucji komunikacyjnej, zwracanie uwagi na ten jej aspekt wydaje się szczególnie znaczące⁶. Coraz

⁶ A. Mencwel, *Wiedza o kulturze w kulturze współczesnej*, w tomie: *Wiedza o kulturze polskiej u progu XXI wieku. Materiały konferencji przedkongresowej. Wrocław 8–10 czerwca 2000*, pod red. S. Bednarka i K. Łukasiewicza, Katedra Kulturoznawstwa Uniwersytetu Wrocławskiego, Wyd. DTSK Silesia, Wrocław 2000, s. 7-14.

to nowe elektroniczne i cyfrowe środki komunikacji, z komputerem i Internetem na czele, ich funkcje i rola, jaką odgrywają w życiu współczesnego (zwłaszcza młodego) człowieka, pokazują wyraźnie, że media to także nowe wzorce myślenia, reagowania oraz funkcjonowania stosunków między ludźmi. Media to zarazem środki komunikacji i tworzące się poprzez ich użycia systemy komunikacji (oralność i kultura oralna, pismo i kultura pisma, druk i kultura druku, etc.). Nie tylko media najnowsze, ale media w całej ich historii.

Mówiąc najkrócej: pismo, fotografia, radio czy komputer przekształcają świat człowieka na wielu poziomach i to niezależnie od treści, jakie są przez nie przekazywane, np. pojawienie się druku to nie tylko możliwość szybszego i tańszego powielania książek, ale także wzór dla świata identycznych, masowych towarów, postępującej specjalizacji czynności ludzkich czy produkcji taśmowej; fotografia to nie tylko technologiczna zdolność utrwalania obrazów, ale i zmiana percepcji wzrokowej człowieka (coraz bardziej wyczułonej na szczegóły) i poszerzenie granic jego wyobraźni poprzez możliwość oglądania tego, co oddalone w czasie i przestrzeni. Nie jest zatem możliwe rozumienie mediów i świadome posługiwanie się nimi bez uwzględnienia ich antropologicznego wymiaru: tego jak w mediach i poprzez media ludzie kształtują swój świat i siebie nawzajem.

Po to, aby wydobyć kulturowe znaczenie mediów w programie wiedzy o kulturze, należy więc rozszerzyć ich rozumienie zarówno w stosunku do ich miejsca we współczesnym medioznawstwie (gdzie dominuje wizualne i audiowizualne postrzeganie mediów), jak w użyciach potocznych, gdzie media są bardzo często rozumiane jedynie jako mass media (prasa, radio, film, telewizja) lub media elektroniczne (video, komputer, cyfrowe nośniki dźwięku i obrazu, telefony komórkowe, odtwarzacze mp3, etc.). Rozszerzenie to powinno mieć zarówno charakter typologiczny, jak i historyczny, tak aby jako media mogły być rozumiane **wszystkie środki komunikacji w kulturze** wraz z ich różnorodnymi formami: słowo (mowa, pismo, druk, słowo elektroniczne); dźwięk (różne formy muzyki w kulturze); obraz (od malowideł naskalnych, przez obraz malarski, fotografię i film, do obrazów komputerowych); widowisko (występy i „teatr życia codziennego”, rytuały, obrzędy, ceremonie, święta, karnawały, różne formy teatru w kulturze).

Tego rodzaju spojrzenie pozwoli uczniowi dostrzec wielość typów i poziomów komunikacyjnych, z jakimi ma na co dzień do czynienia, i z których istnienia nie zawsze zdaje sobie sprawę – od codziennej rozmowy z kolegami i lektury książki drukowanej, poprzez uczestnictwo w akcji charytatywnej czy meczu piłkarskim, aż do używania telefonu komórkowego i surfowania w internecie. Umożliwi także, choć oczywiście w szkole średniej jedynie w załączkowej postaci, rozumienie historycznej zmienności systemów komunikacji, a dzięki temu lepsze rozumienie najnowszych technologii i tego, co one z nami w sposób niezauważalny robią⁷.

Z tym wiąże się kolejna bardzo ważna kwestia. Antropologiczne i komunikacyjne zarazem podejście do kultury zakłada, że media kulturowe są postrzegane szeroko, tak w ich potocznym, jak i artystycznym użyciu. Słowo jest medium nie tylko w postaci codziennego dialogu czy listu pisanego do przyjaciela, ale także w postaci tekstu poetyckiego lub prozatorskiego, wreszcie – wiadomości tekstowej w telefonie komórkowym czy e-maila. Dźwięk w kulturze to tak samo kołysanki nucone dzieciom na dobranoc, muzyka rozrywkowa i utwory symfoniczne, ale też sygnał karetki pogotowia lub skandowanie kibiców. Widowiska kulturowe to zarówno zgromadzenia i imprezy publiczne, w których bierzemy udział (święta rodzinne, prywatki, koncerty, występy cyrkowe, marsze uliczne, rytuały religijne, akcje charytatywne), jak i przedstawienia teatralne. Obraz w kulturze to zarówno prywatna fotografia czy film nakręcony na wakacjach, jak i dzieła sztuki fotograficznej oraz filmowej. Artystyczne użycie mediów ma oczywiście swoją specyfikę – sztuka każdorazowo wydobywa media z ich codziennych użyć i umieszcza w kontekście, w którym dominującą rolę odgrywają kategorie estetyczne. Jednak żadna praktyka artystyczna, czy będzie nią literatura, teatr, film czy twórczość komputerowa, nie może zostać

⁷ „Nie zrozumiemy otóż technologii najnowszych i nie będziemy wiedzieli, co one z nami robią, jeśli nie będziemy rozumieli całej sekwencji systemów komunikacji w kulturze ludzkiej. Można powiedzieć, że nie uzyskamy poznawczego wstępu do tej kultury, nie rozumiejąc tej sekwencji.” (A. Mencwel, *Wiedza o kulturze w kulturze współczesnej*, op. cit., s. 12.).

w sposób pełny zrozumiana bez uwzględnienia medialnego tworzywa, z którego powstaje oraz komunikacyjnego kontekstu, w którym funkcjonuje⁸.

4. Animacja czyli praktykowanie kultury

Wiedza o kulturze nie może być tylko wiedzą teoretyczną. Oczywiście, jak każda wiedza, powinna mieścić w sobie zestaw podstawowych pojęć, kategorii i faktów, z którymi uczeń powinien się zapoznać, a najważniejsze z nich przyswoić. Jednak dopełnieniem tak rozumianej wiedzy powinien być **opis postaw praktycznych i działań**, z jakimi uczeń może mieć do czynienia w kulturze współczesnej, a które mogą stać się również jego udziałem. Stąd ważnym składnikiem wiedzy o kulturze powinno być poruszanie takich zagadnień i zjawisk współczesnych, jak choćby problematyka tożsamości

⁸ „Każde z wielkich mediów kulturowych – słowo, widowisko, obraz – rodzi właściwą sobie praktykę artystyczną: literaturę, teatr, obraz malarski czy filmowy. Praktyki te, ujmowane tradycyjnie w swojej autonomii i zazdrośnie strzeżonej swoistości, przedstawiane są – i same się tak chętnie przedstawiają – jako kwiaty nie tyle nawet zbuntowane przeciwko swoim korzeniom, ile udające, że żadne korzenie nigdy im do niczego nie były potrzebne. To właśnie prowadzi do coraz bardziej pogłębiającego się rozziwku i zaburzeń porozumienia między kulturą twórczości artystycznej i kulturą życia codziennego.

Tymczasem wszelkie praktyki artystyczne wyrastają, niechby i poprzez bunt właśnie, z gruntowniejszego porządku ich macierzystych mediów, sposobów ludzkiej obecności w słowie i poprzez słowo, tak jak, *mutatis mutandis*, w obrazie i poprzez obraz, w widowisku i poprzez widowisko. Każdorazowo określone przez kulturę reguły i sytuacje komunikacji, formy dokonującego się dzięki nim uspołecznienia, odmiany wrażliwości i stosowności, a nawet same wyłaniające się stamtąd obrazy świata – wszystko to stanowi organiczne podłoże wszelkiej twórczości. Zamykanie jej w granicach estetyk immanentnych jest okaleczeniem zdolności do jej rozumienia.” (G. Godlewski, *Wstęp: słowo o antropologii słowa*, t. *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, wstęp i redakcja G. Godlewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003, s. 12-13).

(jednostkowej i zbiorowej), wielokulturowości czy globalizacji, a także homogenizacji i makdonaldyzacji jako zjawisk nowoczesnej kultury masowej. Wszystko to są zjawiska, które dotyczą nie tylko wytworów, ale przede wszystkim postaw kulturowych.

Wiedza o kulturze, jak każda inna forma wiedzy, nie może i nie powinna dawać jednoznacznej i jednolitej wykładni tych zjawisk. Jej zadaniem jest dostarczanie niezbędnych informacji i **narzędzi interpretacyjnych**, by uczeń sam mógł wyrobić sobie zdanie na ich temat i zająć wobec nich własne stanowisko. Przy czym negatywnym punktem odniesienia powinny stać się tu z jednej strony postawy ksenofobiczne, wypływające z niczym nieuzasadnionej wrogości i nietolerancji, z drugiej zaś – postawy oparte na bierności i receptywności. Program wiedzy o kulturze ma bowiem uwrażliwiać na wartości własnej tradycji (lokalnej, regionalnej, narodowej, ponadnarodowej), ale także ma uczyć szacunku dla tradycji innych. Nie znaczy to, iż powinien uczyć, że wszystko w kulturze ma to samo prawo obecności, tę samą wartość i znaczenie. W wiedzy o kulturze sama kultura nie może stać się magicznym zaklęciem znoszącym wszelkie napięcia, hierarchie i różnice. Tak jak relatywizm kulturowy, pomagający różnorodność kulturową rozumieć i szanować, nie może sprowadzać się do prostego uznania, że w obrębie danej kultury wszystko jest dopuszczalne. Gdyby tak było, można by przy użyciu tej zasady usprawiedliwiać zbrodnie i okrucieństwa. W dążeniu do zrozumienia i interpretacji kultury konieczne jest uwzględnianie aspektu etycznego.

Podobnie nieco rzecz się ma z kulturą masową, zhomogenizowaną i zmakdonaldyzowaną. Wiedza o kulturze powinna pomagać ją rozumieć, wskazywać jej pozytywne i negatywne aspekty, ale nie służyć jej bezwiednemu przyjmowaniu. Przeciwnie – powinna uczyć, jak się jej przeciwstawić, jak rozróżnić w kulturze to, co oparte na zasadach standaryzacji i komercjalizacji od tego, co wyrasta z autentycznych potrzeb i doświadczeń; jak zamiast klientem i konsumentem – być twórcą, zamiast widzem i odbiorcą – uczestnikiem.

Animacja kultury, jako niezbywalny element tak rozumianej wiedzy o kulturze oznacza „w pierwszym rzędzie stwarzanie warunków, w których ludzie – jednostki i grupy – mogliby realizować

swoje potrzeby w ramach kultury samodzielnie przez siebie odkrytej lub wynalezionej. Celem tak rozumianej działalności animacyjnej nie jest więc jakkolwiek rozumiane upowszechnienie „kultury wysokiej” czy też najwartościowszych wytworów kultury masowej; nie jest też pobudzanie amatorskiej twórczości artystycznej w tradycyjnym sensie, wyizolowanej z kontekstu środowiska życia. Odniesieniem podstawowym jest tu całość kulturowej potencjalności człowieka, całość jego osobowości kulturowej, która przez współczesną kulturę masową i tradycyjne instytucje kulturalne aktualizowana jest fragmentarycznie i selektywnie. Chodzi więc o to, by dla modelu opartego na *bierności/odtwórczości/receptywności/zmysłowości* stworzyć przeciwwagę w postaci modelu opartego na ***aktywności / twórczości / samorealizacji / wrażliwości poznawczej, aksjologicznej i estetycznej***⁹.

5. Cele edukacyjne

Podstawowym celem edukacyjnym prezentowanych tu założeń programu wiedzy o kulturze jest **przygotowanie ucznia do świadomego, aktywnego i pełnego uczestnictwa w kulturze**. Powinno się ono opierać na rozumieniu przez ucznia otaczającego świata kultury, własnego w nim miejsca i roli, jaką każdy w kulturze może odegrać. Wiedza o kulturze jako przedmiot nauczania powinna przede wszystkim dawać uczniowi kategorie-narzędzia rozumienia współczesnego świata kultury w całej jego różnorodności i w całym skomplikowaniu, pomagać uczniowi w świadomym i aktywnym „poruszaniu się” w przestrzeni współczesnych mediów kultury, a także wyposażać go w kategorie rozumienia sztuki i zjawisk artystycznych. Jednocześnie powinna wskazywać historyczne źródła współczesności, zarówno w obszarze życia codziennego, w sferze wytworów i postaw, w przestrzeni komunikacji i mediów kulturowych, jak i w odniesieniu do różnych dziedzin sztuki. Dzisiaj – przy zdecydowanie malejącej

⁹ G. Godlewski, *Animacja i antropologia*, t. *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, red. G. Godlewski, I. Kurz, A. Mencwel, M. Wójtowski, Instytut

Kultury Polskiej UW, Warszawa 2002, s. 64 (podkr. autorów niniejszego artykułu).

świadomości historii i historyczności tego, co współczesne – takie podejście wydaje się bardzo ważne. Przekazując określony zasób wiedzy, powinna wiedza o kulturze odgrywać jednocześnie rolę stymulującą w rozwoju indywidualnego, krytycznego myślenia. Pokazując, czym jest działanie w kulturze, powinna umożliwiać postrzeganie przez uczniów ich różnego rodzaju aktywności i postaw jako praktyk kulturowych. Jednocześnie powinna stanowić zachętę do podejmowania tego rodzaju praktyk. Bardzo ważnym zadaniem stojącym przed wiedzą o kulturze jest wreszcie rozwijanie w uczniach poczucia tożsamości z kulturą swojej „małej” i „wielkiej ojczyzny” – własnej dzielnicy, miasta, wsi, regionu, kraju. Ażeby jednak własna tradycja mogła być przez uczniów właściwie doceniona, a kultura narodu traktowana jako dynamiczna i wartościowa forma społecznego współżycia oraz ważny składnik indywidualnej tożsamości, a nie podręcznikowy frazes – wiedzy o niej musi towarzyszyć kształtowanie postawy rozumienia i tolerancji wobec innych narodów oraz tradycji kulturowych.

Właśnie ta perspektywa rozumiejącego otwarcia na kulturową inność jest jednym z celów nauczania wiedzy o kulturze. W świecie, w którym zmniejsza się liczba barier w międzyludzkiej komunikacji, w którym zwiększa się prawdopodobieństwo spotykania się osób mających odmienne światopoglądy, przekonania, postawy w życiu codziennym, innym słowy – realizujących odmienne wzory kultury, wyposażenie młodego człowieka w kompetencje pozwalające lepiej porozumiewać się z innymi ludźmi, a przez to unikać lęków i wzajemnych uprzedzeń, jest wręcz niezbędna.

Nowa podstawa programowa¹⁰, jak już wspomniano, wychodzi częściowo naprzeciw wielu ze zgłaszanych tu postulatów. Jest ona tak lakoniczna, że można tu ją przytoczyć w całości, by czytelnik mógł samodzielnie wyrobić sobie opinię na ten temat:

¹⁰ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego (Załącznik nr 4 do Rozporządzenia..., zob. przyp. 1).*

WIEDZA O KULTURZE

IV etap edukacyjny – tylko zakres podstawowy

Cele kształcenia – wymagania ogólne

- I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.
Uczeń odbiera teksty kultury i wykorzystuje informacje w nich zawarte, z uwzględnieniem specyfiki medium, w którym są przekazywane.
- II. Tworzenie wypowiedzi.
Uczeń tworzy wypowiedzi, celowo posługując się różnymi mediami (słowo mówione i pisane, obraz malarski, fotograficzny, filmowy, dźwięk, widowisko, środki multimedialne); aktywnie współtworzy kulturę lokalną (szkoły, dzielnicy, miejscowości).
- III. Analiza i interpretacja tekstów kultury.
Uczeń posługuje się pojęciem kultury rozumianej jako całokształt ludzkiej działalności; analizuje i interpretuje teksty kultury – potoczne praktyki kultury, a także dzieła sztuki.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe

- I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.
Uczeń:
 - 1) zna dwudziestowieczne dzieła reprezentujące różne dziedziny sztuki (literaturę, architekturę, plastykę, muzykę, teatr, fotografię, film, sztukę nowych mediów) i dostrzega związki pomiędzy nimi;
 - 2) wskazuje różne funkcje dzieła sztuki (np. estetyczną, komunikacyjną, społeczną, użytkową, kultową, poznawczą, ludyczną);
 - 3) analizuje temat dzieła oraz treści i formę w kontekście jego różnych funkcji, wykorzystując podstawowe wiadomości o stylach i epokach z różnych dziedzin sztuki;
 - 4) analizuje film lub spektakl teatralny, posługując się podstawowymi pojęciami z zakresu właściwej dziedziny sztuki;
 - 5) charakteryzuje podstawowe media kultury (słowo, obraz, dźwięk, widowisko);
 - 6) wymienia różne formy mediów kultury (słowo mówione, pismo, książka, obraz malarski, fotografia, film, program telewizyjny,

spektakl teatralny) oraz użycia (nowe media, media masowe, media interaktywne, multimedia);

- 7) wyjaśnia, na czym polegają różne formy kontaktu z kulturą (odbiór bierny, aktywny, konsumpcja, produkcja, twórczość, użytkowanie, uczestnictwo, animacja);
- 8) lokuje wytwory kultury (zachowania, zwyczaje, normy moralne, wytwory materialne, dzieła sztuki) w kontekście grup społecznych, w których są tworzone i odbierane (rodzina, rówieśnicy, społeczność lokalna, naród);
- 9) samodzielnie wyszukuje informacje na temat kultury w różnych mediach, bibliotekach.

II. Tworzenie wypowiedzi. Uczeń:

- 1) wypowiada się – w mowie i w piśmie – na temat wytworów kultury i ludzkich praktyk w kulturze (zachowań, obyczajów, przedmiotów materialnych, dzieł sztuki);
- 2) wypowiada się na temat dzieła sztuki, używając pojęć zarówno swoistych dla poszczególnych sztuk, jak i wspólnych (forma, kompozycja, funkcja, nadawca, odbiorca, użytkownik, znaczenie, kontekst, medium);
- 3) przygotowuje prezentację lub inną formę wypowiedzi multimedialnej – blog, forum, strona www – na tematy związane z kulturą lokalną i regionu lub z szeroko pojętymi problemami kultury współczesnej;
- 4) bierze aktywny udział w szkolnych przedsięwzięciach artystycznych, animacyjnych, społecznych i innych (wystawa, happening, przedstawienie szkolne, gazetka szkolna, kulturalna akcja charytatywna);
- 5) organizuje proste działania o charakterze kulturalnym (spotkanie z twórcą kultury, przedsięwzięcie artystyczne, prezentacja własnych zainteresowań, tradycji lokalnej lub regionalnej);
- 6) określa swoje zainteresowania, potrzeby i preferencje kulturalne oraz uzasadnia je w dyskusji;
- 7) dba o ład i estetykę otoczenia, otacza opieką elementy dziedzictwa kulturowego.

III. Analiza i interpretacja tekstów kultury. Uczeń:

- 1) odróżnia pojęcie kultury rozumianej jako dorobek artystyczny od kultury rozumianej jako całokształt dorobku ludzkości, ze zrozumieniem używa określeń: kulturowy i kulturalny;
- 2) rozróżnienie, o którym mowa w pkt. 1, stosuje w interpretacji wytworów kultury;
- 3) odnosi elementy kultury (zachowania, zwyczaje, praktyki, przedmioty materialne, dzieła sztuki) do kategorii: czas, przestrzeń, ciało, grupa społeczna (rodzina, rówieśnicy, społeczność lokalna, naród);
- 4) interpretuje praktyki kultury z najbliższego otoczenia (klasa, szkoła, dom, osiedle, podwórko, miasto, kościół, stadion piłkarski);
- 5) dostrzega i nazywa związek między dziełem a sytuacją społeczno-historyczną i obyczajami epoki, w której powstało;
- 6) posługuje się pojęciami: kultura popularna, ludowa, masowa, wysoka, narodowa, zglobalizowana, subkultura w ich właściwym znaczeniu i używa ich w kontekście interpretowanych dzieł sztuki oraz praktyk kulturowych;
- 7) wskazuje relacje między kulturami: lokalną, regionalną, narodową i europejską, ujawniające się w konkretnych dziełach sztuki i praktykach kultury.

W centrum zainteresowania twórców nowej podstawy programowej pozostaje, jak widać z powyższego, dzieło sztuki i tekst kultury, a nie aktywne działanie, dialog międzyludzki i międzykulturowy. O aspekcie performatywnym współczesnej kultury w podstawie nie ma najmniejszej wzmianki. Zostały jednak przynajmniej stworzone właściwe ramy. Należy je teraz wypełnić stosownymi treściami (nie powstały jeszcze nowe podręczniki) – i nie ustawać w wysiłkach, by dalej dokonywać reorientacji merytorycznej, zgodnej z zarysowaną tu koncepcją.

Dopóki jednak wiedza o kulturze nauczana będzie w szkołach ponadgimnazjalnych tylko w zakresie podstawowym, w wymiarze jednej godziny tygodniowo i tylko przez okres jednego roku, dopóty status tego przedmiotu pozostanie drugorzędny. Nauczyciele i uczniowie zaabsorbowani przygotowaniem do matury (wiedza o kulturze nie jest

przedmiotem maturalnym), potraktują zapewne tę lekcję jako uzupełnienie kursu języka polskiego – zwłaszcza że wykładowcami wiedzy o kulturze pozostaną głównie poloniści (zbyt mały wymiar godzin nie pozwala szkołom zatrudnić specjalistów kulturoznawców, bo nigdzie nie znalazłoby się dla nich etatowe pensum godzinowe). Znowu więc idee – nawet przy pozyskaniu aprobaty środowiska – mogą nie przebić się przez barierę praktyki.

Na koniec warto podkreślić, że prezentowane przez nas stanowisko w tym sensie nie jest autorskim projektem, że w podobny sposób pojmowana jest wiedza o kulturze nie tylko na większości czołowych uczelni zachodnioeuropejskich, ale także w programach nauczania na poziomie szkół średnich. W tym sensie postulaty te – w naszym przekonaniu ważne i realistyczne – zmierzają w tym samym kierunku, co nowoczesne rozwiązania edukacyjne przyjęte w wielu krajach europejskich.

Bronisław Siemieniecki

Media w przemianach kulturowych
– odniesienia edukacyjne

Badania kognitywistyczne, wskazujące na ewolucję społeczną jako fundament rozwoju ludzkości, miały doniosłe znaczenie dla wizji edukacyjnych. Otworzyły bowiem drogę do nowego, innego spojrzenia na dokonujące się wokół nas zmiany. Z jednej strony – nasilające się procesy globalizacyjne, z drugiej – rozszerzające się zainteresowanie innymi kulturami spowodowało wzrost znaczenia mediów i podniosło rolę edukacji medialnej we współczesnym świecie. Dostrzeżenie mediów jako ważnego twórcy i transmitera innych kultur miało istotny wpływ na cywilizację. Odkryliśmy, że wytworzone przez wieki w różnych częściach świata dzieła mogą być przybliżane za pomocą mediów, co więcej, faktem staje się wzajemne przenikanie kultur.

Media dzięki swoim możliwościom technologicznym stwarzają warunki do bezpośrednich kontaktów, tworząc kulturowe mikro-związki pomiędzy przedstawicielami różnych narodów. Wszystko to buduje nową wizję miejsca kultury we współczesnych społeczeństwach, ugruntowując zjawiska globalizacyjne. W ten sposób współczesny człowiek nie tylko tworzy kulturę i nią manipuluje, ale równocześnie jest przez nią kształtowany. Pojawiło się nowe, dotychczas nieznane ludzkości zjawisko, polegające na tworzeniu z pomocą mediów kultury, która z kolei kształtuje człowieka. Powstaje w ten sposób samonakręcająca się spirala zmian, która ciągle przyspiesza.

Jednym z jej efektów jest rosnąca rola mediów wyznaczająca obraz globalnego społeczeństwa informacyjnego. Do niedawna media były przekątnikiem w komunikowaniu się ludzi, obecnie stają się równoprawnym uczestnikiem tego procesu. Ta nowa rola mediów jest przyczyną szeregu zmian w funkcjonowaniu społeczeństw, a także sprawia, że powstają zjawiska kultury nie zawsze korzystne dla człowieka. Edukacja medialna staje się tak samo ważna, jak czytanie, pisanie i liczenie. W tej sytuacji przed edukacją piętrzą się coraz trudniejsze zadania. Zanim jednak je omówię przypatrzmy się zjawiskom i procesom towarzyszącym zachodzącym zmianom kulturowym. Do najważniejszych zaliczyć należy:

- Poczucie alienacji w otaczającym nas coraz bardziej sztucznym świecie. Atomizację postępującą w rodzinie i osłabiającą poczucie wpływania na los swój i innych.
- Słabnącą umiejętność przystosowania do zmieniającego się dynamicznie otoczenia. Powstawanie licznych napięć, będących wynikiem rosnącego dysonansu pomiędzy naturalnym rytmem życia a systematycznie przyspieszającymi przemianami współczesnej cywilizacji. Pogłębiający się dysonans, będący skutkiem nieprzystosowania biologicznego człowieka do tak gwałtownych zmian w otoczeniu społeczno-kulturowym wywołanym nowymi technologiami.
- Wzrost znaczenia wiedzy, co oznacza potrzebę coraz bardziej efektywnej edukacji nastawionej na człowieka i jego umiejętności twórcze. Efektem oddziaływań edukacyjnych ma być jednostka charakteryzująca się nie tylko dużą wiedzą zawodową, lecz także – przede wszystkim – mądrością.
- Powszechne występowanie w procesie edukacyjnym nowoczesnych technologii informacyjnych.
- Rosnącą racjonalizację i technizację życia, szybkie tempo zmian, pogoń za sukcesem, życie w czasie teraźniejszym, bez głębszej refleksji, spychanie na dalszy plan rozwoju duchowego człowieka.
- Rosnące zakłócenia w komunikacji międzypokoleniowej, upadek autorytetów, w tym zanik szacunku dla osób starszych i ich doświadczenia; zmiany w funkcjonowaniu rodziny.
- Zwiększający się zakres zagrożeń ze strony nowoczesnych technologii komunikacyjnych.

- Kryzys wzorców istnienia, wartości humanistycznych, wzorców organizacji świata, paradygmatów cywilizacyjnych i religijnych¹.

Przytoczone w skrócie zjawiska, cechujące współczesny świat społeczny, wskazują na pojawienie się szeregu czynników charakterystycznych dla przełomów cywilizacyjnych, co wymaga podjęcia wizjonerskich działań edukacyjnych. Nie jest to przedsięwzięcie łatwe, co uwidaczniają niezadowalające rezultaty podejmowanych w wielu krajach reform kształcenia. Pomimo że są one oparte o wartości uniwersalne i tak napotykać na ogromne trudności. Jedną z przyczyn jest nienadążanie elit za zachodzącymi zmianami, które tkwią – o czym wspominałem wcześniej – w ograniczeniach biologicznych człowieka i wypracowanych przez stulecia ram kulturowych. Przyspieszenie ewolucji społecznej wywołane przez pojawienie się mediów, dysponujących ogromnymi możliwościami wpływania na poglądy i postawy nie tylko pojedynczych ludzi, ale całych społeczeństw, skutkuje rosnącymi barierami. Na dodatek, media stają się coraz częściej pełnoprawnym uczestnikiem komunikacji pomiędzy ludźmi.

Występujące od wielu lat różnice pomiędzy Europą a Stanami Zjednoczonymi, dotyczące kierunków oczekiwanych zmian, powoli zacierają się pod wpływem procesów globalizacyjnych. Wizje europejskie nawiązują do tradycji oświeceniowych, tkwiących w humanistyczno-kulturowej przestrzeni. Europejska wizja akcentuje społeczny i instytucjonalny kontekst zmian służących podniesieniu jakości życia i pracy obywateli. W modelu tym „większe znaczenie przypisuje się treści informacji i przekazów niż tworzeniu samej infrastruktury technologicznej”². Koncepcja amerykańska opiera się na wykreowaniu cybercywilizacji, funkcjonującej w oparciu o powszechny dostęp do szerokopasmowych sieci dystrybuujących informacje (infostrad), które

¹ B. Siemieniecki, *Wstęp do pedagogiki kognitywistycznej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.

² B. Żechowska, *Bilans antycypowanych treści i strat w edukowaniu nauczyciela – Europejczyka*, [w:] red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2000, s. 45-46.

mają zapewnić przywództwo Stanom Zjednoczonym w globalnym systemie komunikacji, a w konsekwencji doprowadzić do „zyskowności sektora informacyjnego, rozwoju elektronicznego handlu i usług, tworzenia zawodów i nowych miejsc pracy”³.

Zacierające się różnice znacząco wpływają na myślenie o edukacji, a w konsekwencji na działania modernizacyjne podejmowane przez rządy. Efektywność tych działań tkwi w kulturze i jej zasobach twórczo przetwarzanych w społeczeństwie. Jeżeli występuje brak umożliwiających to mechanizmów społecznych, następuje przenoszenie gotowych wzorców z innych kultur, co z kolei skutkuje formowaniem się społeczeństwa łatwo ulegającego zniewoleniu. Dlatego edukacja stanowi przysłowiowy języczek uwagi decydujący o sukcesie narodu w postmodernistycznym świecie. Musi ona uwzględniać dorobek kulturowy danego społeczeństwa oraz zmiany dokonywane przez media. Wynika to z faktu, że media stanowią łącznik zarówno w sferze nośnika, jak i treści pomiędzy kulturą a człowiekiem. Oznacza to, że szkoła musi przygotować do uczestnictwa w świecie, w którym powszechnie funkcjonować będą media interaktywne. Mamy tu jednak dość istotny problem, zwykliśmy traktować media jako jeden układ komunikacyjny, tymczasem mamy do czynienia z trzema: człowiek–maszyna, człowiek–maszyna–człowiek oraz maszyna–człowiek. Każdy z tych układów ma inne odniesienia do świata rzeczywistego, raz jest pośrednikiem człowieka ze światem realnym, innym razem ze światem wirtualnym. Ten trójczłonowy układ wywołuje powstanie szeregu nowych zjawisk na płaszczyźnie kulturowej.

Analizując wspomniane zjawiska, obserwujemy co najmniej trzy zasadnicze kierunki przemian kulturowych wywołanych mediami w rodzącej się globalnej cywilizacji:

1. Powstaje społeczeństwo charakteryzujące się kulturą globalną obejmującą swoim zasięgiem praktycznie wszystkie zakątki Ziemi. Pojawienie się jakichkolwiek wydarzeń jest prawie natychmiast rejestrowane przez media i dostarczone miliardom ludzi. Zarówno ważna, jak i banalna informacja zostaje przeniesiona do umysłów ludzi. Sytuacja ta rodzi pokusę manipulowania, powstają grupy

³ Tamże.

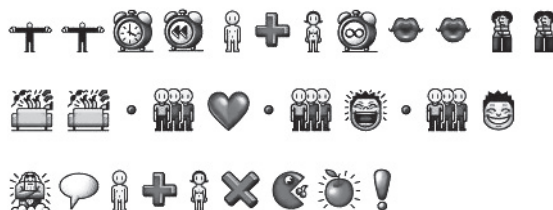
„sterników świadomości” zarządzających mediami i sieciami pręsyłowymi. Jesteśmy świadkami powstawania globalnego świata medialnego, dostarczającego ludzkości ogromną ilość informacji. Towarzyszy temu chęć wykorzystania tego stanu rzeczy do przejęcia władzy nad umysłami. Zjawiska towarzyszące tym skomplikowanym relacjom są trudne do jednoznacznego określenia, ponieważ trwa proces przenikania się kultur narodowych i regionalnych. W rezultacie powstaje nowa jakość kultury globalnej, jest ona w stanie przemiany, a zatem dopiero kształtują się jej podstawowe cechy. Niejednoznaczność utrudnia ściślejsze powiązania procesów kultury z przyrostem wiedzy w nauce oraz nowymi kierunkami w światowym biznesie.

Na kształt kultury globalnej ogromny wpływ wywiera Internet oraz wspierające go coraz doskonalsze oprogramowanie – oparte na sztucznych sieciach neuronalnych.

2. W globalnym świecie obserwujemy dominację kultury amerykańskiej, co jest spowodowane potencjałem gospodarczym, wysokim poziomem życia (konsumpcji), a przede wszystkim generowaniem nowoczesnych technologii komunikacyjno-informacyjnych. To one przyjęły język angielski jako podstawę międzynarodowej komunikacji. Czy tak będzie w przyszłości? Należy przypuszczać, że nie. Świat wirtualny staje się miejscem poszukiwań mających na celu znalezienie lepszych sposobów komunikowania się, czego przykładem jest język Zlango (patrz rys. 1). Znalezienie nowych rozwiązań staje się sprawą palącą dla cywilizacji cyberprzestrzeni, biorąc pod uwagę nowe wyzwania stojące przed globalnym światem. Niestety nie jest to łatwe, ponieważ występują różnice pomiędzy cywilizacją zachodu a innymi cywilizacjami np. chińską. Pomimo jednakowych mózgów różnimy się kulturą. Dobrze ten stan oddaje analiza wpływu symboli i znaków, zwłaszcza językowych, na rozwój psychiczny. W trakcie rozwoju człowiek uczy się znaków charakterystycznych dla danej cywilizacji np. pisma, które w sposób istotny wpłynęło na nasze myślenie i na to kim jesteśmy. Zapisanie informacji za pomocą alfabetu oznacza odseparowanie informacji od kontekstu, co powoduje tworzenie zbioru odosobnionych pojęć, do chwili, kiedy nasz umysł przetworzy je

w obrazu. Alfabet przyczynia się także do używania pojęć w strukturze pokawałkowanej. Z kolei w piśmie chińskim znak przekłada się na pojęcie. Konfiguracja ich tworzy złożoną przestrzeń komunikatu. Oznacza to, że Chińczycy zapamiętują kształt znaków, tymczasem Europejczycy „literują słowa”⁴.

Pojawienie się mediów elektronicznych dokonuje tu istotnych zmian, bowiem stworzy szansę zbudowania wspólnej płaszczyzny komunikacyjnej przy występujących odmiennościach. Istnienie mediów ma także wpływ na sposób funkcjonowania i przetwarzania wiadomości przez człowieka, na co wykazują liczne badania. W efekcie tworzy się podział na tych, którzy ze zrozumieniem odbierają informacje medialne i tych, którzy mają trudności z odcyfrowaniem informacji. Dzieje się tak bez względu na występujące różnice w odbiorze informacji medialnej. Zostały one zaobserwowane w wyniku wielu badań m.in. OECD. Utrzymanie tego stanu rzeczy będzie miało daleko idące konsekwencje dla ewolucji społecznej na naszym globie. Niewątpliwie będzie to jedna z barier wymagających działań edukacyjnych w skali globalnej. Bez dobrze zorganizowanej edukacji medialnej niemożliwe jest zatarcie tworzącego się podziału.



Rys. 1. Fragment opowieści o Adamie i Ewie w języku Zlango

- Trzeci kierunek przemian kultury wywołany mediami związany jest z regionalnością i tworzeniem w tym obszarze wielokulturowości. Dotychczasowe doświadczenia nie przyniosły oczekiwanych rezultatów, co obserwujemy w Europie Zachodniej. Pomimo

⁴ B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*, PWN, Warszawa 2007.

silnego wsparcia mediów, kultura federacyjna – polegająca na łączeniu wartości narodowych i regionalnych – nie przyniosła spodziewanych skutków. Wydaje się, że jedną z podstawowych przyczyn był brak wiedzy o funkcjonowaniu człowieka w społeczeństwie. Twórcy koncepcji przenikania kultur kierowali się nośną ideą. Zabrakło natomiast dogłębnych analiz opartych na badaniach nad przetwarzaniem informacji w mózgu człowieka pozwalających na biologiczno-kulturową zależność tworzenia więzi społecznych. Nie bez znaczenia jest też bardzo odległa od oczekiwań polityka edukacyjna. Pojawiło się więcej ideologicznych oczekiwań opartych na modnej tzw. „poprawności”, a niewiele wiedzy, jak prowadzić politykę medialną – tak, aby sprzyjała zmianie kulturowej, gwarantując rozwój lokalnych struktur w warunkach przenikania kultur. Do dziś niewiele wiemy na temat biologicznych ograniczeń w tym procesie. Niewątpliwie jest to jedno z podstawowych wyzwań dla ludzkości na drodze ewolucji społecznej.

Na tle przedstawionych kierunków przemian kulturowych i występujących problemów warto zwrócić uwagę na wspominany wcześniej czynnik edukacyjny.

Edukacja w świecie cyberprzestrzeni

Cechą charakterystyczną współczesnej cywilizacji jest produkowanie i gromadzenie ogromnej liczby informacji. Przyrost wiedzy jest tak duży, że śledzenie rozwoju wielu dziedzin jest niemożliwe, a koncentrowanie się na jednej z nich wymaga permanentnego uczenia się. Na skutek zalewu informacyjnego, człowiek nie mogąc zapamiętać wszystkich docierających do niego wiadomości, coraz częściej gromadzi je w bazach wiedzy, wykorzystując do tego celu narzędzia informatyki. Fakt ten powoduje, że wzrasta znaczenie umiejętności wyszukiwania informacji, oceniania jej wartości oraz użyteczności dla zdefiniowania zadań. Dokonująca się na naszych oczach rewolucja informatyczna wzmaga nacisk na zreorganizowanie edukacji. Główny kierunek zmian obejmuje odchodzenie od ilościowego przekazu wiadomości na rzecz jakości kształcenia. W związku z tym uwaga koncentrowana jest

na procesie gromadzenia, przetwarzania i prezentowania informacji. Takie podejście wymaga rezygnacji z modelu pamięciowego nauczania na rzecz modelu, w którym dominuje myślenie. Stworzenie nowego modelu wymaga uwzględnienia kultury będącej głównym nośnikiem wiedzy, umiejętności intelektualnych oraz wrażliwości społecznej – niezbędnej do koegzystencji wielokulturowej.

Nowy model kształcenia wymaga jednak daleko idących zmian w funkcjonowaniu szkoły. O efektach nie decyduje już liczba opartych informacji, lecz ich dobór i układ pozwalający osiągnąć główne cele edukacji. Istnieje także pilna potrzeba odejścia od kształcenia mającego swój początek i koniec na rzecz kształcenia permanentnego. Skutkiem tego coraz pilniejsza staje się potrzeba nabywania przez uczących się kompetencji poruszania się po bazach wiedzy, korzystania z informacji medialnej, osiągania umiejętności interdyscyplinarnego i systemowego widzenia rzeczywistości. W rezultacie tradycyjny sposób edukacji opartej na dostarczeniu uczniom maksymalnie wielu informacji, stopniowo ewoluuje w kierunku kształcenia kładącego nacisk na myślenie. Osiągnięcie tego celu wymaga jednak wsparcia uczących się narzędziami medialnymi. Z jednej strony technologia informacyjno-komunikacyjna umożliwia uzyskanie określonych wiadomości mających znaczenie wstępne dla procesów rozwiązywania problemów, z drugiej – stanowi narzędzie wsparcia intelektualnego określane często narzędziem poznawczym.

W dyskusji nad edukacją często wskazujemy na podawanie w szkole informacji mających charakter „szumu informacyjnego”. Problem jednak w tym, że na poziomie funkcjonowania państwa mamy również trudność ze wskazaniem i znalezieniem konsensusu pomiędzy różnymi grupami społecznymi czy politycznymi. To, co dla jednych jest szumem, dla innych – ważną wiadomością. Jeszcze większe trudności występują, gdy przychodzi nam uzgodnić wspólną wymowę np. faktów historycznych pomiędzy narodami, a już zupełnie nie radzimy sobie z określeniem stanowisk w skali globalnej. Występuje tu jednak pewna nowa sytuacja wywołana pojawieniem się mediów interaktywnych. Powstanie społeczności internetowej – przy wszystkich swoich słabościach – buduje odmienną od dotychczasowej strukturę kulturową, której cechą charakterystyczną jest nie tylko wirtualna rzeczywistość.

Wywołuje to potrzebę znacznej zmiany w dotychczasowym widzeniu „szumu informacyjnego”. Z jednej strony mamy niewiele przydatnych informacji, z drugiej – dostarczana jest nam ogromna ilość wiadomości ważnych dla naszej egzystencji. Odbywa się wymiana kulturowa, wymiana doświadczeń na niespotykaną w dziejach ludzkości skalę. Jest to możliwe dzięki znacznej przestrzeni wolności, jaką gwarantuje sieć komputerowa.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, staje się oczywiste, że w świecie zdominowanym przez media interaktywny zasadniczym modelem staje się edukacja akcentująca myślenie jako jeden z podstawowych celów kształcenia. Tylko wówczas technologia stanie się niezbędnym narzędziem pracy każdego ucznia oraz nauczyciela i możliwym będzie pozbycie się ubocznych efektów relatywizmu tworzonego przez media. Połączenie rozwoju myślenia z technologią informacyjno-komunikacyjną stwarzać będzie warunki do zbliżenia różnych kultur. W tworzącym się społeczeństwie informacyjnym, wzrasta zapotrzebowanie na ludzi posiadających umiejętność działania w zmieniających warunkach. Brak zainteresowania zwróceniem większej uwagi na kształtowanie tej umiejętności, stanowi istotny czynnik decydujący o zapóźnieniu oświaty, a także utrwała jej przestarzały system. Kształtowanie myślenia w działaniu stanowi istotny wskaźnik oceny nowoczesności szkoły.

Działanie wymaga od ucznia – przede wszystkim – myślenia generatywnego, tak potrzebnego w jego przyszłej dorosłej egzystencji. Człowiek w swoim życiu podejmuje tysiące decyzji o różnych skutkach dla siebie, i tym samym różnych efektach społecznych – np. związanych ze środowiskiem. Dlatego szkoła nie może pominąć tak ważnej funkcji, jaką jest kształtowanie myślenia generatywnego. Myślenie to wiąże się zawsze z aktywnością intelektualną uczącego się, a stąd już krok do powstawania nowych pomysłów i działań innowacyjnych.

Krytyczna ocena zjawisk i procesów dokonywana przez uczniów jest jednym z przejawów aktywności rozwijającej myślenie. Dlatego w wielu opracowaniach naukowych zwraca się uwagę na potrzebę wytworzenia u uczniów umiejętności myślenia krytycznego, jako jednego z fundamentów pozytywnych zmian w edukacji. Przykładem mogą być tradycje kultury Zachodu. Wydaje się, że takie stanowisko

jest zbyt ogólne i może prowadzić do wypaczenia idei pełnego kształtowania myślenia. Samo myślenie krytyczne nie wystarczy, równocześnie z nim musi wystąpić myślenie twórcze. Tylko wówczas uniknie się sytuacji nacechowanej chaosem, antagonizmami i kłótniami wyzwalającymi agresję, która prowadzi do konfliktów oraz deprecjowania autorytetów.

Tymczasem myślenie krytyczne może być konstruktywne. Wymaga to jednak kształcenia, w którym – obok podważania dogmatów – uczy się dostrzegania wszystkich wad i zalet danego zjawiska. Sprzyja to otwartości na inne poglądy i stanowiska oraz na różne kultury. Znakomitymi narzędziami wspierającymi ten proces są technologie informacyjno-komunikacyjne. To właśnie one umożliwiają dochodzenie do nowych pomysłów i porównywanie ich z dotychczasowymi. W procesie kształcenia wspieranym technologiami informacyjno-komunikacyjnymi mamy możliwość ukazania słabości pomysłów, ale równocześnie możemy się skupiać na nowych rozwiązaniach, przewyższających dotychczasowe. Specyficzna logika działania, wymuszona w trakcie pracy z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi sprzyja tworzeniu się sytuacji, w których u uczącego się występuje duże prawdopodobieństwo oddzielenia własnego „ja” od myślenia. Ma to istotny wpływ na powstawanie warunków do myślenia generatywnego, a także myślenia w kategoriach globalnych.

Kształcenie konstruktywnego myślenia krytycznego z udziałem technologii informacyjno-komunikacyjnej ma i szerszy – wychowawczy wymiar. Człowiek zdolny do takiego myślenia wykazuje znaczną tolerancję, szanuje innych ludzi, potrafi rozwiązywać konflikty, w sposób naturalny ogranicza własną niechęć wobec innych. Cechy te są we współczesnych społeczeństwach ze wszech miar pożądate.

Powszechnie przyjmuje się, że myślenie twórcze jest cechą charakterystyczną przynależną człowiekowi. W związku z tym, wystarczy usunąć blokady, jakie w procesie społecznym zostały nałożone na człowieka, aby stał się on twórczy. To przekonanie – funkcjonujące wśród nauczycieli – zaowocowało szeregiem propozycji zmierzających do odblokowania zahamowań występujących u uczniów. Niestety, działania te należy uznać tylko za jedną z wielu form metodycznych zmierzających do rozwijania myślenia twórczego. Osiągnięcie w tym względzie

istotnego postępu wymaga stałego, systematycznego stymulowania do działań twórczych, co wymaga powszechnego stosowania różnego typu technik twórczego myślenia. Korelują one silnie z podstawami kulturowymi, co w warunkach tradycyjnej szkoły utrudnia ich stosowanie. Trudno jest zorganizować strukturę edukacyjną nastawioną na myślenie twórcze bez ukazania wielu punktów widzenia. Oznacza to, że w obszarze widzenia społecznego uczący się musi mieć znaczną wiedzę o swojej kulturze i kulturze innych. Musi umieć wyszukać najważniejsze jej cechy.

Pokróćce ukazane związki mediów z kulturą i edukacją nie wyczerpują wszystkich aspektów tego zagadnienia, pokazują jednak złożoność występujących w tym obszarze problemów, a także wskazują na potrzebę podejmowania szerszych działań przez poszczególne kraje i organizacje międzynarodowe.

Bibliografia

- Siemieniecki B., *Wstęp do pedagogiki kognitywistycznej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Siemieniecki B., (red.) *Pedagogika medialna*, PWN, Warszawa 2007.
- Żechowska B., *Bilans antycypowanych treści i strat w edukowaniu nauczyciela – Europejczyka*, [w:] red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2000, s. 45-46.

Jarosław Suchan, Małgorzata Ludwisiak

Muzeum jako narzędzie edukacji

Co najmniej od lat 60. XX wieku postępuje proces delegitymizacji instytucji wyrosłych na oświeceniowym gruncie, także instytucji muzeum. Muzeum zarzuca się z jednej strony elitaryzm, faworyzowanie intelektualnych i emocjonalnych potrzeb uprzywilejowanych, z drugiej – edukacyjną przemoc, narzucanie społeczeństwu obrazu świata zgodnego z panującą ideologią i służącego utrwalaniu jej dominacji. W reakcji na owe zarzuty próbuje się przededefiniować misję muzeum i zmienić jego społeczne usytuowanie. Podejmowane działania zmierzają w kierunku demokratyzacji instytucji oraz rewizji paternalistycznego modelu uprawianej przez nią pedagogii. Niestety, skutek, jaki przynoszą, nie zawsze można uznać za pożądany. Demokratyzacja, rozumiana jako uprzystępnienie tego, co oferuje muzeum, wiedzie niekiedy do populizmu. Odrzucenie dotychczasowego modelu edukacji natomiast często sprowadza się zaledwie do zastąpienia tradycyjnych form przekazywania wiedzy (wykłady, lekcje) formami bardziej „nowoczesnymi” (warsztaty). Przy czym to, co najważniejsze: status przekazywanej wiedzy i wpisana weń relacja między edukującym a edukowanym – mimo wszystko pozostają nie zmienione. Zdarza się ponadto, że nawet, jeśli muzeum w działalności *sensu stricte* edukacyjnej przekracza dotychczasowe wzorce, to swą główną opowieścią snutą za pomocą wystaw i kolekcji – a więc edukacją *sensu largo* – nadal dyktat tych samych wzorców utrwała i umacnia.

Niniejszy tekst jest próbą nakreślenia możliwego projektu rzeczywistej zmiany w muzealnej edukacji. Zmiany, która byłaby odpowiedzią na kryzys zarówno społecznej legitymacji muzeum, jak i tradycyjnie pojętego edukacyjnego zadania tej instytucji. Jest propozycją teoretyczną, niemniej opiera się na doświadczeniach wyniesionych z prowadzonej od kilku lat na tym polu działalności Muzeum Sztuki w Łodzi. U podstaw zarysowanego tu modelu edukacji stoją następujące założenia: sztuka ustanawia rzeczywistość autonomicznego, bezinteresownego doświadczenia estetycznego i sama w sobie jest narzędziem poznania, edukacyjne zadanie muzeum polega na kreowaniu wydarzeń umożliwiających zaistnienie tego doświadczenia i rozwijaniu tym sposobem zdolności do samodzielnego i niezależnego widzenia świata i działania w świecie.

Odbiorca, widz, uczestnik?

Myślenie dominujące w muzeach rozpoznaje w procesie edukowania sytuację komunikacyjną: istnieje w nim nadawca i odbiorca, ktoś aktywny i ktoś pasywny, nauczający i nauczany. Edukacja redukowana jest do jednokierunkowego transferu wiedzy – od tego, który uznaje, iż ją posiada, do tego, któremu przypisuje się w tym względzie istotne braki. A przecież, zgodnie ze swoim łacińskim źródłosłowem – *educere*, który można tłumaczyć również jako „wyprowadzanie na zewnątrz” – edukacja może oznaczać aktualizowanie potencjału, który już istnieje. W takim ujęciu osoby biorącej udział w procesie edukacyjnym nie postrzega się jako niezapisanej karty, którą dopiero trzeba wypełnić określoną przez muzeum treścią. Nie jest on już tedy pasywnym odbiorcą komunikatu a aktywnym uczestnikiem wydarzania, podczas którego w zetknięciu z dziełem wyzwolona zostaje jego zdolność do samodzielnego przeżywania i rozumienia rzeczywistości. Aktywność, o której tutaj mowa, nie jest przy tym tożsama z interaktywnością, a przynajmniej nie z tą jej formą, która ostatnio upowszechnia się w muzeach, a która sprowadza się na ogół do prostego wyboru jednej z przewidzianych edukacyjnym scenariuszem opcji. Prawdziwa aktywność wiąże się raczej z wzbudzaniem aktywnego nastawienia do tego, co dane. Jej domeną w związku z tym może być już samo spojrzenie. Interaktywne

programy edukacyjne, przybierające formę warsztatów, gier, etc. opierają się na założeniu, że widz zdany wyłącznie na swoje patrzenie, z pewnością pozostanie bierny. Tymczasem, jak zauważa Rancière, patrzenie oznacza pracę i nie stanowi przeciwieństwa działania¹. Rzecz tylko w tym, by wyzwolić je z rutyny, by uczynić widzeniem dokonującym samodzielnej selekcji, widzeniem interpretującym. I na tym winno polegać edukacyjne zadanie muzeum. Zadanie to wynikałoby zatem z funkcji, jaką przypisać można samej sztuce.

Edukacja przez sztukę

Mówiąc o edukowaniu w muzeum sztuki, winniśmy więc przede wszystkim pamiętać o edukacyjnym wymiarze samej sztuki. Sztuka jest tutaj rozumiana jako autonomiczne, posiadające własną specyfikę instrumentarium umożliwiające poznanie świata i odnalezienie się w świecie w sposób konkurencyjny wobec tego, który oferuje nam technonauka. Sztuka ze swej specyfiki – którą określa impuls bezinteresowności – wprowadza alternatywny ogląd świata, podważa utrwalone sądy oparte na ucelowanym, utylitarnym, zekonomizowanym stosunku do rzeczywistości, stawia pytanie o prawomocność dominacji rozumu praktycznego w przestrzeni ludzkich aktywności. Ujawnia, że to, co za rzeczywistość bierzemy, stanowi konstrukt stworzony w dużej mierze przez tych, którzy panują nad sferą widzialnego (polityków, ideologów, media, naukę, korporacje).

Zadaniem sztuki byłoby zatem – za Rancière – tworzenie nowej mapy tego, co postrzegalne, a więc dostępne poznaniu zmysłowemu, czy też – za Lacanem – konfrontowanie nas z Realnym, przed którym schronienia szukamy w rzeczywistości².

Sztuka, przez swoją odmienność od większości rzeczy i zjawisk, które wypełniają codzienność, samym swym istnieniem zdolna jest

¹ Por. J. Rancière, *Widz wyemancypowany*, tłum. A. Ostolski, *Krytyka Polityczna* 2007 nr 13, s. 310-319.

² Por. J. Rancière, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, tłum. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Kraków 2007, s. 69-70; J. Lacan, *The Seminar. Book III: The Psychoses*, Routledge, London 1981.

wprawiać w ruch naszą wyobraźnię i myśl, dokonywać wyłomów i przesunąć w sferze widzialnego, zmuszać do rewidowania utrwalonych wyobrażeń i rutynowych zachowań. Jako że nie stanowi domeny gotowych, łatwo poddających się weryfikacji prawd, jej odbiór wiąże się z aktywnością intelektualną i emocjonalną, a więc i z rozwijaniem w odbiorcy twórczego myślenia i aktywnej postawy wobec rzeczywistości, niezależności w sądach oraz odpowiedzialności za budowany sobie – i innym – obraz świata. Sama sztuka może kształtować postawy etycznego zaangażowania w rzeczywistość³.

Muzeifikacja versus aktualizacja

W muzealnej edukacji najistotniejsze są zatem te działania, które prowadzą do aktualizowania edukacyjnego potencjału sztuki. Dlatego w ślad za Nelsonem Goodmanem można by stwierdzić, że rolą muzeum jest – tylko i aż – „dopilnowanie, by dzieła oddziaływały”⁴.

Na tym polu to muzeum staje się swoim największym wrogiem. Już samo wprowadzenie dzieł w muzealne mury, uruchamia bowiem proces prowadzący do tego, że dzieła zamieniają się w rzeczy, wobec których – jak mawiał Adorno – człowiek zachowuje się jak wobec umarłych⁵. Proces ten, nazwany przez nas muzeifikacją, wywołują, wzmacniając siebie nawzajem, trzy mechanizmy: uhistoryczniania, redukcji i stabilizacji.

Pierwszy z nich odnosi się do pewnej „naturalnej” skłonności, jaka przejawia się w praktykach muzealnych i skutkuje przekształcaniem dzieł w pamiątki i ślady po tym, co zdarzyło się kiedyś. Dominujący wciąż jeszcze w muzealnych ekspozycjach układ chronologiczny jest jej wyrazem, a zarazem narzędziem utrwalania. Układ ten, sytuując dzieło na osi czasu, siłą rzeczy kieruje uwagę odbiorcy na jego wartość historyczną. Wydobywa te znaczenia, które nadaje dziełu

³ Por. J. Rancière, *Estetyka...* s. 32-34.

⁴ N. Goodman, *Koniec muzeum?*, *Muzeum Sztuki. Antologia*, red. M. Popczyk, Kraków 2006.

⁵ „Muzea są jak rodzinne groby dzieł sztuki” – zob. Th. W. Adorno, *Muzeum Valéry Proust*, [w:] tamże, s. 91.

moment jego powstania, na przykład to, że było pierwsze, poprzedzało inne podobne lub przeciwnie, następowało po nich. Efekt takiego usytuowania wzmacnia u odbiorcy świadomość czasowego dystansu, który dzieli go od dzieła, utrudniając tym samym bezpośrednią z nim komunikację, a co za tym idzie, sprawiając, że dzieło nie aktualizuje się, nie ożywa.

Drugi mechanizm, o którym tutaj mowa, wiąże się z kwestią redukcji znaczenia dzieła do jego funkcji ilustracyjnych. Narracje proponowane przez muzeum opierają się zasadniczo na podstawach formułowanych przez historię sztuki. Ujmując dzieła w odpowiednim porządku, nadają im znaczenie jako przykładom stylu, kierunku, epoki. Dzieła stają się zaledwie ilustracjami conceptów, jakie niegdyś tradycyjna historia sztuki wypracowała. A przecież to, co oglądamy dzisiaj w muzeum jako „typowy wytwór weneckiego quattrocenta”, bądź też „charakterystyczny przykład polskiego konstrukttywizmu” nie powstawało, by taką funkcję pełnić. Różne były powody, dla których tworzone to, co teraz nazywamy sztuką, i różne funkcje nadawano sztuce: religijne, reprezentacyjne, pedagogiczne, propagandowe, krytyczne, etc. W muzeum wszystkie one zostają zastąpione jedną funkcją – funkcją ilustrowania opowieści o tym, jak przebiegał, rozumiany najczęściej w kategoriach formalnych, rozwój w sztuce. Taka opowieść, podobnie jak rama chronologii, tylko potęguje wrażenie, że muzeum dedykowane jest temu, co zdarzyło się kiedyś i że nie dotyczy rzeczywistości, w której funkcjonuje współczesny odbiorca.

Trzeci wreszcie mechanizm jest tym, który proces muzeifikacji napędza poprzez stabilizowanie (utrwalanie) znaczeń dzieła. Na ogół wysiłki podejmowane przez muzealników zmierzają do tego, by wyposażyć dzieło w jedną, obowiązującą wykładnię, by zamrozić raz na zawsze jego sens, uniemożliwiając ich dalsze przemieszczanie się. Znaczenia są traktowane niczym motyle w kolekcji entomologa: przyszpilone do tablicy w wyznaczonym przez taksonomię miejscu, zostają opatrzone identyfikującym podpisem. Tym sposobem widzowi nie pozostawia się żadnego miejsca na interpretacyjną aktywność, oczekując odeń przyjęcia prawdy o dziele, której muzeum we własnym rozumieniu jest właścicielem. W konsekwencji, dziełu udaremnia się szansę na aktualizację w samodzielnie, indywidualnie

przez widza przeżytym akcie odbioru (aktualizację należy przy tym rozumieć jako proces odkrywania czy nadawania dziełu znaczeń istotnych z naszej współczesnej perspektywy w całym jego kontekście historycznym).

Podsumowując: uhistorycznienie, redukowanie do ilustracji i stabilizacja sensu to trzy składowe procesy, wskutek którego dzieło staje się w muzeum pamiątką po należących do przeszłości zjawiskach artystycznych, pokazywanych tak, jak je widzi i nakazuje widzieć historia sztuki. Odbierane jako takie nie ożywa w świecie współczesnego widza, mówiąc słowami Goodmana: „nie oddziałuje”, a tym samym nie jest w stanie wykonać swej edukacyjnej pracy.

Muzeum jako happening

A dzieło sztuki tym wszak się różni od innych muzealiów, że jego najważniejsza funkcja nie wiąże się z jego wartością historyczną. Jego zadanie nie polega tylko – ani nie przede wszystkim – na ilustrowaniu zachodzących niegdyś przemian czy też na poświadczaniu, że coś kiedyś się wydarzyło. Z tego względu w działalności edukacyjnej winno się dążyć do osłabienia owej ilustracyjno-referencjalnej funkcji i tworzenia warunków, w których obecność dzieła może aktualizować się w muzeum – tu i teraz, umożliwiając tym samym widzowi wejście w realną interakcję z rzeczywistością artystyczną. Stosownym modelem dla muzealnej aktywności wydaje się zatem happening. Happening, czyli sytuacja, w której dzieła nie odsyłają do preegzystującego scenariusza (historii sztuki), nie składają się na wiadomość przesłaną od autora (wszystkowiedzącego kustosa) do odbiorcy, ale są instrumentem do wytwarzania doświadczenia, narzędziami uaktywniającymi wyobraźnię i intelekt widza. Odbiorcy nie przedstawia się tego, co zdarzyło się kiedyś i gdzie indziej, ale pozwala samemu uczestniczyć w wydarzeniu. Ponieważ nie istnieje preegzystujący skrypt, który określałby treść przekazu, znaczenie rodzi się w wyniku aktywnej pracy odbiorcy i rodzi się w każdym jego spotkaniu z dziełem na nowo. Samo widzenie staje się, zgodnie ze wspomnianą intuicją Rancière’a, czynnością aktywną. Staje się samodzielne, krytyczne, podejrzliwe. Zdolne, by rozbijać iluzję i problematyzować to, co bierzemy za rzeczywistość.

Jakie muzeum?

Podczas gdy w tradycyjnym ujęciu muzeum jest przestrzenią odizolowaną od świata codzienności, przygodności, jest miejscem, gdzie kontempluje się nieśmiertelność i gdzie stykamy się z absolutem, z ostateczną tajemnicą, współczesne muzeum odwrotnie – winno być ufundowane nie na kulcie oryginalności czy artystycznego sacrum, ale na krytycznym dystansie wobec tego, co „na zewnątrz”. Muzeum powinno być szumem, zakłóceniem, które rozbija uporządkowany komunikat, szczyliną w monolicie dominującego porządku celowości. Przyjmując, że prawdy, które mogą zostać wypowiedziane przy użyciu gromadzonych przez muzeum dzieł, są różne i niestabilne, za zadanie muzeum należałoby uznać nie tyle przekazywanie gotowych wykładni, ile dostarczanie narzędzi umożliwiających widzowi samodzielne skomunikowanie się z dziełem oraz samodzielne wejście w przedstawianą mu za pomocą zbiorów rzeczywistość historyczną, kulturową, artystyczną, etc. Jeśli w ramach tradycyjnego modelu muzeum widz ustawiany jest w pozycji konsumenta gotowych wykładni, to model tu proponowany – zakładający dopuszczenie przez muzeum innych głosów niż jego własny, postrzega widza jako partnera, kogoś, z kim wchodzi się w dyskusję.

Celem takiego muzeum jest zatem stworzenie swoiście heterotopicznej przestrzeni do samorozwoju, do samodzielnej pracy, do wypracowywania własnych sposobów ujmowania rzeczywistości i odnajdywania się w niej. Muzeum winno pobudzać kreatywność, jednak nie w sensie tzw. artystycznych zdolności, lecz w sensie twórczego nastawienia do świata i do tego, co się nam o świecie mówi. Edukacja nie powinna więc być postrzegana jako dodatek do głównej działalności muzeum, ani nawet jako aktywność do niej równoległa. Muzeum jako takie jest narzędziem edukacji i wszelka jego aktywność ma wymiar edukacyjny.

Edukacja do sztuki

Wskazując na negatywne skutki muzealizacji oraz proponując – jako jedno z możliwych rozwiązań – tworzenie happeningowych sytuacji rozgrywających się w przestrzeni heterotopicznego muzeum, nie

sugerujemy bynajmniej, że odbiorcę należy pozostawić samemu sobie w kontakcie z dziełem. Że jego „wrodzona wrażliwość” i „niewinne oko” wystarczą, by interakcja odbiorca–dzieło zaistniała, a co za tym idzie, by dzieło mogło rozpocząć swoją edukacyjną pracę. Jesteśmy jak najdalej od mitologizowania tego romantycznego wyobrażenia na temat przeżycia estetycznego. Dzieło jest złożonym zjawiskiem i, by zadziałało, musi trafić na odpowiedni grunt. Aby mogła odbywać się edukacja przez sztuki, niezbędna jest również edukacja do sztuki. Pamiętać jednak należy, że ta ostatnia ma charakter pomocniczy, stanowi zaledwie niezbędny etap do edukacji właściwej – tej, której narzędziem jest sama sztuka.

Zasadniczym założeniem edukacji do sztuki powinno być jej zróżnicowanie. Zarówno co do formatów edukacyjnych, jak i co do snutych przez nią opowieści. Rzecz w tym, by już samą praktyką demonstrować i potwierdzać prawdę, że do dzieła można zbliżyć się na wiele równoprawnych sposobów i że żaden z nich nie może rościć sobie prawa do wyłączności. Edukacja tak rozumiana to po części również proces oduczania, albo jak powiedziałby Grotowski – „odtresowywania”. Polegałby on na rugowaniu myślowych nawyków narzucanych przez tradycyjne muzeum i tradycyjną edukację, na dekonstruowaniu tych modeli komunikowania się z dziełem, które opierają się na założeniu, że istnieje prawdziwa wykładnia sensu dzieła i sensów ukrytych w dziejach sztuki.

Takie podejście nie przesądza o wyższości jakiegokolwiek formatu edukacyjnego: wykładu, warsztatu, dyskusji, etc. Lekcje historii sztuki, zajęcia przybliżające specyfikę różnych zjawisk artystycznych mogą być równie wartościowe jak warsztaty czy interaktywne gry. Najważniejsze, by wiedzy (historyczno-artystycznej) przekazywanej takimi lub innymi metodami nie fetyszyzować, nie podawać jej w formie aksjomatów, lecz manifestować nieustająco jej pomocniczość. By przekazywać ją tak, aby odbiorca był świadomy, że ma do czynienia z czyimiś interpretacjami, że dzieła „same” się w ten sposób nie odczytały, ani nie odczytał ich dla niego bliżej nieokreślony Logos – że za proponowanymi odczytaniem stoją konkretne instancje. Istnieje szansa, że dzięki takiemu ujęciu przekazu, eksponującemu jego partykularność, widz poczuje się ośmielony do tego, by do istniejących już

tłumaczeń dodać własne. Przy czym, oczekiwane rezultaty mogą pojawić się jedynie wówczas, gdy owe edukacyjne pryncypia będą realizowane i potwierdzane na każdym poziomie muzealnej działalności, nie tylko w tych jej obszarach, które konwencjonalnie z edukacją są łączone.

Muzeum Sztuki jako instrument edukacji

Jakimi metodami Muzeum Sztuki próbuje realizować powyższe założenia w praktyce? Podstawowy wymiar edukacyjny ma, w naszym przekonaniu, *Kolekcja sztuki XX i XXI wieku*⁶ „edukacja przez sztukę” oraz związane z nią działania „edukacja do sztuki”. W sposobie jej ekspozycji istotne jest zerwanie z chronologicznym porządkiem prezentacji dzieł, zerwanie służące rozbiciu utrwalonej narracji konstruowanej według dyrektyw konwencjonalnej historii sztuki. Ekspozycja zbiorów łódzkiego Muzeum – inaczej niż w większości muzeów, gdzie zbiory służą jako ilustracja pomocna w prowadzeniu wykładu na temat dzieł sztuki – ma stwarzać możliwość pełniejszego rozumienia świata współczesnego i bardziej twórczego podejścia do rzeczywistości tu i teraz. Historia sztuki nie znika z muzeum, zmienia się jednak jej miejsce w porządku ustanawianym przez muzeum – nie jest już generalną ramą determinującą obraz sztuki i jej osadzenia w świecie, a zaledwie jedną z możliwych naukowych pomocy. Nie determinuje zatem sposobu widzenia dzieła (nie sprawia, że jest ono widziane głównie jako przykład ilustrujący historyczno-artystyczne pojęcia), a jedynie ułatwia widzowi – poprzez dostarczenie pewnych (a raczej zawsze niepewnych) informacji i tropów interpretacyjnych – skomunikowanie się z dziełem.

Założenie, że nie istnieje jeden sposób widzenia sztuki legło u podstaw trzech wystaw, które poprzedzały stworzenie stałej ekspozycji w nowym budynku – ms². Każdy z tych swego rodzaju „szkiców” ukazywał dzieła z kolekcji Muzeum z innej metodologicznej perspektywy. Ich sens zawierał się jednak nie tylko w tym, że zbiory interpretowane

⁶ Kuratorzy ekspozycji: Jarosław Suchan oraz zespół kuratorski Działu Sztuki Nowoczesnej Muzeum Sztuki w Łodzi.

były za każdym razem na nowo, ale także w tym, że widziane razem, „szkice” te dowodziły, iż żadna interpretacja nie może być uprzywilejowana, nie może sobie rościć prawa do wyłączności. W ramach *Kolekcji sztuki XX i XXI wieku* w ms² zastosowano – zamiast chronologicznej opowieści o rozwoju historii sztuki – narrację, która ma wytrącać widza z myślowego automatyzmu, uruchamiając pracę wyobraźni i intelektu. Dzieła sztuki zostały potraktowane jako narzędzia uaktywniające widza, pozwalające przeżyć mu wydarzenie – a nie tylko dowiedzieć się czegoś o nim lub je zobaczyć. Kolekcja zmieniła się zatem w zbiór swego rodzaju *re-enactments*: odtworzeń i aktualizacji doświadczeń generowanych przez sztukę w różnych okresach XX wieku. Podział kolekcji na części opisane tematycznymi triadami w rodzaju ciało–uraz–proteza czy konstrukcja–utopia–polityczność – nie stanowił konkurencyjnej wobec konwencjonalnej historii sztuki próby zdefiniowania znaczenia eksponowanych dzieł, wskazywał jedynie na ich domniemaną zdolność wytwarzania określonych doświadczeń. Co przy tym istotne, przygodność tego podziału, a co za tym idzie, całej proponowanej przez muzeum narracji, znalazły swoje odbicie – poza tekstami towarzyszącymi wystawie – w architektonicznej strukturze ekspozycji. Jej maksymalna otwartość daje widzowi możliwość zrezygnowania niemal w każdym momencie z sugerowanej drogi zwiedzania i wyboru własnej, a co za tym idzie: wykonania samodzielnej pracy interpretacyjnej. Dodatkowy element wzmacniający polifoniczny wymiar proponowanej opowieści stanowią nadto działania realizowane wokół Kolekcji. Do pracy z Kolekcją w ms² zapraszani są artyści, którzy dodają swoją interpretację do już istniejącej bądź też reinterpretują zastaną opowieść. Otwarta struktura (fizyczna i narracyjna) ekspozycji Kolekcji umożliwia nadto tworzenie ad hoc tymczasowych ścieżek edukacyjnych, idących w poprzek lub całkiem obok ścieżki sugerowanej przez wiodące tematy wystawy.

Działania edukacyjne, przygotowywane zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych, oparte są w dużej mierze na odwoływaniu się do osobistego doświadczenia uczestników. Regularnie prowadzone zajęcia dla dzieci mają na celu w pierwszym rzędzie ośmielić do kontaktu ze sztuką współczesną. W dalszej kolejności zaś – sprowokować ich uczestników do podjęcia działań analogicznych do tych, jakie

(w sposób domniemany) stały się udziałem artysty. Stąd nieistotne jest doprowadzenie do powstania artefaktu, natomiast ważny staje się sam proces, w który wciągane jest dziecko, proces, dla którego punktem wyjścia lub dojścia jest zawsze *Kolekcja sztuki XX i XXI wieku*. Za przykład mogą tutaj posłużyć warsztaty z cyklu „Mówi dziecko do obrazu, a obraz do niego”. Zajęcia te rozgrywają się w całości w przestrzeni ekspozycji, a w ich ramach dzieci proszone są wyłącznie o włączenie się do rozmowy z edukatorami przebranymi za postacie czy obiekty z dzieł sztuki. W ten sposób zostaje ukonkretniony proces komunikacji artystycznej – dzieci mają szansę porozmawiać z dziełem, zadać „mu” pytania nurtujące małych odbiorców.

Podczas warsztatów dla dorosłych używane są środki bardziej dyskursywne, choć i tu ważny jest moment *reenactment*, czyli niejako odtworzenia procesu, który doprowadził do powstania dzieła. W ramach warsztatu „Gang Marcela” przyniesienie przez uczestników z domu wybranych przedmiotów staje się – w konfrontacji z dziełami z ekspozycji stałej – powtórzeniem dadaistycznego gestu ustanowienia *ready made*. Co przy tym ważne – wybory i decyzje uczestników nie są waloryzowane czy komentowane, zakłada się bowiem, że najważniejsza jest wartość, jaką działanie posiada dla działającego.

Wyzwaniem edukacyjnym dla Muzeum Sztuki była wystawa „Powidoki życia. Władysław Strzemiński i prawa dla sztuki”⁷ – obszerna prezentacja twórczości jednego z czołowych twórców międzywojennej awangardy oraz kluczowej postaci dla historii muzeum. W interpretowaniu na nowo sztuki Strzemińskiego miała pomóc architektura ekspozycji, o której stworzenie została poproszona współczesna niemiecka artystka, Katja Strunz. Dzięki niej widz znajdował się w przestrzeni wystawy, niejako w środku tekstu – wewnątrz przestrzennych liter inspirowanych stworzonym przez Strzemińskiego alfabetem i układających się w słowo „Zeitraum”⁸. Wystawie towarzyszył obszerny program naukowy (wykłady, seminaria, konferencja), zmierzający do

⁷ Wystawa miała miejsce w ms² w dniach od 30 listopada 2010 roku do 27 lutego 2011 roku. Kuratorzy ekspozycji: Jarosław Lubiak, Paulina Kurc-Maj.

⁸ Stworzony przez artystkę niemiecki neologizm można tłumaczyć jako „czas-sen-przestrzeń”.

odczytania na nowo dzieła Strzemińskiego czy też do przyjrzenia się niedostatecznie rozpoznanym do tej pory obszarom w jego twórczości i myśli. Pojawiło się jednak pytanie – jak przybliżyć szerokiej publiczności postać awangardowego twórcy i jak sprawić, by jego działalność i postulaty sprzed ponad 80 lat stały się znów aktualne? W odpowiedzi powstał program warsztatów, wykładów i działań zatytułowany „Strzemiński od S do I”, skierowany do młodzieży i dorosłych odbiorców, w ramach którego każda z liter nazwiska twórcy ewokowała pojęcie ściśle związane ze Strzemińskim. I tak np. w ramach „S jak solaryzm” miał miejsce wykład o koncepcji powidoków połączony z performansem, pozwalającym uczestnikom przeżyć własnego doświadczenia powidoku, a działanie warsztatowe „R jak realna awangarda” odwoływało się – przy użyciu zarówno archiwaliów, jak i Facebooka – do fenomenu grupy „a.r.” i jej międzynarodowych relacji z artystami.

Ważnym przykładem aktywności Działu Edukacji, ale też uruchamiania i testowania potencjału muzeum jako narzędzia edukacji, było przeprowadzone w 2009 roku działanie „ms³. Re:akcja”⁹. Projekt skierowany został przede wszystkim do lokalnych społeczności, a więc zarówno dzieci i młodzieży z okolicznych kamienic Starego Polesia oraz ich rodziców, jak i członków miejscowego Klubu Emeryta czy właścicieli sklepików przy ulicy prowadzącej do Muzeum. Wszyscy zostali poproszeni o sformułowanie i wyrażenie własnych sądów na temat sztuki współczesnej oraz mieszczącej ją instytucji. Uczestnicy przynosili więc z domu artefakty, które ich zdaniem powinny znaleźć się w muzeum lub tworzyli na miejscu wypowiedzi, które złożyły się na rozwijającą się przez dwa miesiące ekspozycję – budowaną w przestrzeni wystawienniczej sąsiadującej z ekspozycją Kolekcji. Publiczność projektu miała możliwość samodzielnej wypowiedzi, nie tylko poprzez realny udział w tworzeniu wystawy, ale również na poziomie dyskursywnym: redagując, wspólnie z edukatorami Muzeum, kolejne numery wydawanego przy tej okazji tygodnika-katalogu akcji. Działanie oparte było zatem na partycypacji (ale tej właściwej, czyli polegającej na aktywności wobec sztuki, a nie na fizycznym wykonywaniu określonych przez edukatora zadań), kreatywności (w sensie twórczego

⁹ Kurator projektu: Leszek Karczewski.

stosunku do rzeczywistości) i partnerstwie (czyli zniesieniu podziału na wiedzącego lepiej edukatora i mającego się dopiero czegoś dowiedzieć ucznia). Edukacja oznaczała więc konfrontację instytucji ze spojrzeniami i wypowiedziami widzów-uczestników.

Ryszard Stanisławski, wieloletni dyrektor Muzeum Sztuki, nazwał niegdyś muzeum instrumentem krytycznym. Idea ta nadal jest rozwijana, o ile jednak misją muzeum Stanisławskiego miała być krytyczna reinterpretacja historii sztuki, o tyle misję dzisiejszego Muzeum Sztuki widzimy raczej w wyzwaniu w widzu krytycznego nastawienia do rzeczywistości. Przepracowywanie historii sztuki nadal pozostaje istotnym obszarem działalności łódzkiego muzeum, tyle że stanowi zaledwie środek do celu, jakim jest uwolnienie sztuki spod dyktatu jednej jedynej wykładni, otwarcie na wielość interpretacji, a co za tym idzie – wyzwolenie aktywnego i twórczego stosunku odbiorcy do tego, co podaje mu się do wierzenia jako prawdę o sztuce i o świecie.

Anna Czekaj, Jagoda Pietryszyn

Edukacja muzealna w praktyce Zamku Królewskiego w Warszawie

Muzeum jest miejscem, do którego widz przychodzi oglądać ekspozycję, wystawy, projekcje. Inne działania w przestrzeni muzealnej, takie jak: koncerty czy imprezy kulturalne, aczkolwiek niezwykle ważne dla istnienia instytucji muzealnej w przestrzeni kulturalnej i publicznej, są jedynie uzupełnieniem misji pokazywania publiczności skarbów kultury. W muzeum dokonuje się niejako „stworzenie” obiektu muzealnego, który kreują autorzy scenariuszy, komisarze wystaw, autorzy oprawy plastycznej, oświetlenia, etc. Określa go także przestrzeń konkretnego gmachu muzealnego. W muzeum może i powinna dokonywać się również powtórna kreacja eksponatów rozumiana jako wszelkie działania zmierzające do upowszechnienia ekspozycji muzealnej, takie jak: organizacja zwiedzania indywidualnego i zbiorowego, lekcje muzealne, warsztaty muzealne, przedstawienia teatralne we wnętrzach muzealnych i inne przejawy działalności oświatowej. Wszak dopiero w interakcji z widzem obiekt muzealny może naprawdę zaistnieć.

Sposób wykreowania przez autorów wystaw i ekspozycji ma kapitalny wpływ na ich odbiór przez publiczność. Dynamiczny lub statyczny scenariusz, dobre lub złe oświetlenie, czytelne bądź nieczytelne opisy eksponatów, trafna lub błędnie dobrana szata plastyczna będą oddziaływały na widza pozytywnie lub negatywnie. Mistrzowsko wykreowana wystawa znacznie ułatwia własne „stawanie się” w bezpośrednim

kontakcie z publicznością muzealną. Niemniej jednak, pomoc osób zaangażowanych w pracę z osobami odwiedzającymi muzea wydaje się znacznie poszerzać możliwości zaistnienia obiektu muzealnego w relacji widz–przedmiot oglądany. Publiczność w przytłaczającej większości składa się z osób, które posiadają znikome przygotowanie merytoryczne do odbioru ekspozycji lub nie posiadają go wcale. Za Wojciechem Gluzińskim przytoczmy fragment powieści Ernesta Hemingwaya pt.: „Za rzekę w cień drzew”¹.

„– *Ja pana pytałem o malarzy z powodu tych Madonn. Pomyślałem sobie, że powinienem obejrzeć jakieś malowidła, więc zaszedłem do tego dużego gmachu we Florencji.*

– *Do Uffizi? Do Pitti?*

– *Nie wiem jak to się nazywa. Tego największego. I tak się zapatrzyłem na te malowidła, że Madonny zaczęły mi nosem wychodzić. Mówię panu pułkownikowi, że jak człowiek nie jest oblatany w tym malarstwie, to tylko widzi same Madonny i ma dosyć”².*

Czy to oznacza, że wystawy muzealne powinna zwiedzać jedynie wąska grupa specjalistów i pasjonatów? Co można zrobić, aby ułatwić odbiór muzealiów? Jak zainteresować obiektem muzealnym grupy młodzieży szkolnej, najczęściej przymusowo skazanej przez nauczyciela na zwiedzanie muzeum, aby pobyt w tym miejscu – choćby w niewielkim stopniu wzbogacił – uruchomił własną twórczość i pobudził kreatywność? Przede wszystkim konieczny jest dobry scenariusz wystawy i skuteczne jego zrealizowanie. Wystawa, co oczywiste, musi powstać i musi być dobra! Kiedy jednak dokona się już pierwotna kreacja obiektu muzealnego, z edukacyjnego punktu widzenia niezbędne się staje ciągłe, codzienne dokonywanie re-kreacji wystawy, w celu zwiększenia jej oglądalności, rozumianej jako WIDZIALNOŚĆ obiektów muzealnych. Powszechnym problemem muzeów, zwłaszcza tych większych, jest bowiem pobieżne, niemal mechaniczne „zaliczanie” ich wystaw przez widza, który po wyjściu z ekspozycji pamięta niewiele lub zgoła

¹ W. Gluziński, *U podstaw muzeologii*, Warszawa 1980, s. 44.

² E. Hemingway, *Za rzekę w cień drzew*, tłum B. Zieliński, Warszawa 1961, s. 16.

nic. Ekspozyty zlewają się w jego pamięci – podobnie jak żołnierzowi z powieści Hemingwaya – w jeden ciąg tych samych, statycznych przedstawień. Któż z nas nie doświadczył tego zjawiska? Dotyka ono nawet wyrobionego widza, a tym bardziej młodzieży, generalnie zainteresowanej odbiorem zupełnie innego rodzaju bodźców płynących z gier komputerowych, komiksów, wideoklipów, etc. Re-kreacja obiektu muzealnego staje się zatem koniecznością i racją bytu działań edukacyjnych w muzeach. Żeby coś ZOBACZYĆ – trzeba umieć patrzeć, a żeby umieć patrzeć – trzeba się patrzenia uczyć, trzeba je ćwiczyć. Widzenie, w aspekcie głębszym niż tylko techniczny („widzieć problem, spojrzeć szerzej, dostrzec możliwości, zobaczyć perspektywy...”) jest warunkiem *sine qua non* nie tylko wszelkiego poznania, ale także doświadczenia, odczucia, wpływu, uwrażliwienia.

Działalność edukacyjną Zamku Królewskiego w Warszawie w formie lekcji, warsztatów muzealnych oraz różnych programów edukacyjnych prowadzą dwa działy – Dział Oświatowy oraz Pracownia Działań Muzealnych.

„Widzialność” obiektu muzealnego

Nadrzędnym celem pracy zespołu Pracowni Działań Muzealnych (dalej: P.D.M.) kierowanej przez Jana Daniela Artymowskiego jest zaprezentowanie ekspozycji muzealnej w taki sposób, by została ona realnie zobaczona oraz, by zwiększyła się jej oglądalność rozumiana jako autentyczne, osobiste podejście do prezentowanych w muzeum zabytków. Warsztaty i inne zajęcia prowadzone przez zespół stanowią propozycję wspólnego działania w przestrzeni muzealnej, przy założeniu osobistego, aktywnego i twórczego zaangażowania wszystkich uczestników. Poszczególne tematy warsztatów zamkowych inspirowane są wybranymi wydarzeniami z historii, elementami wnętrza zamkowych i eksponowanymi tutaj dziełami sztuki, które służą za punkt wyjścia do osobistych poszukiwań, realizowanych różnymi środkami np.: plastycznymi, muzycznymi, literackimi czy teatralnymi. Podczas zajęć prezentowany jest tylko pewien, starannie wyselekcjonowany fragment ekspozycji. Fundamentalnym założeniem jest to, że nierealne jest obejrzenie i, co ważniejsze, zobaczenie całości

wystawy muzealnej. Dlatego wybór niektórych tylko obiektów muzealnych staje się konieczny. Nie oznacza to bynajmniej pozbawienia uczestnika warsztatów możliwości zaspokojenia jego indywidualnej ciekawości. Drugą podstawową zasadą warsztatu jest jego dobrowolność. Daje się to zrealizować również w przypadku grup szkolnych, „przymusowo” przyprowadzonych do muzeum przez nauczyciela. Osoba biorąca udział w zajęciach ma prawo decydować o stopniu zaangażowania w proponowane działania.

Wiele działań ma charakter niestandardowy, unikatowy, często inspirowany ekspozycjami czasowymi. Poruszamy się w przestrzeniach historii, historii sztuki, literatury, technik artystycznych, teatru, a nawet nauk przyrodniczych i ścisłych. Tworzymy oryginalne scenariusze zajęć, które przeprowadzamy podczas dni otwartych muzeum, dni atrakcji na wystawach czasowych. Kierujemy je zwłaszcza do indywidualnych zwiedzających, nastawionych na aktywny odbiór ekspozycji muzealnej. Takimi zajęciami są np.: „Muzealne inspiracje” (zajęcia weekendowe dla dorosłych), „Sobotnie spotkania ze sztuką i historią”, „Zamkowe spotkania literackie”.

Większość warsztatów składa się z trzech części: wprowadzenia, zwiedzania fragmentu ekspozycji i działań twórczych. **Wprowadzenie** obejmuje krótki wstęp, wzajemne poznanie się stron spotkania – prowadzącego i grupy, rozmowę na temat wybrany na zajęcia, próbę poznania stanu wiedzy uczestników, stopnia orientacji w temacie i ewentualne uzupełnienie wiadomości, pokaz slajdów ilustrujących omawiane zagadnienie, krótki wykład. **Zwiedzanie fragmentu ekspozycji** odbywa się albo indywidualnie – przy pomocy przygotowanych wcześniej druków edukacyjnych lub scenariuszy zwiedzania, albo grupowo – w towarzystwie prowadzącego zajęcia, który wytycza trasę zwiedzania i rozmawia z uczestnikami na temat poszczególnych eksponatów *in situ*. Jeśli uczestnicy poruszają się po wystawie za pomocą druku lub scenariusza zwiedzania, a któreś z zaproponowanych zadań wydają im się nieciekawe, nudne lub ich zdaniem niepotrzebne, mają prawo do ich zaniechania. Z dyskretnej obserwacji wynika, że brak bezpośredniego nacisku wyzwala większą łatwość podejmowania stawianych wyzwań. **Działania twórcze** to najczęściej działanie plastyczne, ale także literackie, teatralne lub muzyczne. Na skutek autorskiej kreacji uczestnika

warsztatów, inspirowanej obejrzanym obiektem muzealnym, powstaje nowe całkowicie oryginalne i fascynujące dzieło sztuki – owoc indywidualnej wrażliwości i zaangażowania widza. W rozumieniu Pracowni Działań Muzealnych warsztat muzealny powinien być:

ciekawy – trzeba czymś zaintrygować widza, zdobyć jego uwagę;

dobrowolny – każdy biorący udział w warsztacie musi wyrazić na to zgodę i samemu określić stopień zaangażowania;

twórczy – ma zawierać element osobistej, autorskiej kreacji każdego uczestnika;

bezpieczny – zadania stawiane przed grupą nie mogą przerastać jej możliwości;

niewartościujący – dokonania autorów prac nie podlegają ocenie, ważniejszy jest sam proces twórczy, wysiłek jaki podjęli dokonując kreacji, niż efekt ich działań.

Pracownia Działań Muzealnych organizuje zajęcia adresowane do różnych środowisk i grup wiekowych.

Warsztaty dla muzealników

Warsztaty przeznaczone dla muzealników z całej Polski są organizowane w różnych miastach, zawsze wspólnie z miejscowym muzeum. Dotychczas takie warsztaty odbyły się m.in.: w Reszlu, Toruniu, Szczecinie, Łańcucie, Dusznikach-Zdroju, Janowcu, Nieborowie, Tykocinie, Zakopanem i Warszawie. W opinii uczestników dostarczały one zawsze niezwykle cennych inspiracji merytorycznych i metodycznych do pracy z publicznością muzealną.

W 2007 roku P.D.M. zaproponowała kolegom ze Starej Synagogi, Oddziału Muzeum Historycznego m.st. Krakowa współpracę przy kolejnych warsztatach. Uznaliśmy, że tematyka kultury i tradycji żydowskiej w Polsce może zainteresować zwłaszcza muzealników z muzeów nie specjalizujących się w popularyzacji dziejów Żydów w Polsce, a posiadających w swoich zbiorach judaika, które mogłyby służyć jako punkt wyjścia do pracy z publicznością. Chcieliśmy dostarczyć im inspiracji do podjęcia lub rozwinięcia tej tematyki w działaniach edukacyjnych rodzimych instytucji. Otrzymywaliśmy sygnały z muzeów planujących wystawy judaistyczne, że potrzebują wsparcia w opracowaniu

oprawy edukacyjnej tych wystaw. Stara Synagoga i Pracownia Działań Muzealnych Zamku Królewskiego w Warszawie zaproponowały muzealnikom z różnych muzeów w całym kraju udział w zajęciach poświęconych kulturze i tradycji żydowskiej w Polsce. Zajęcia te zainteresowały także muzealników, którzy nie posiadają judaików w zbiorach swoich muzeów. Sposoby upowszechniania kultury i tradycji żydowskiej za pomocą aktywnych działań twórczych można z powodzeniem zastosować także jako uniwersalny wzorzec pracy nad upowszechnianiem innych kultur pozaeuropejskich, bądź kultur mniejszości narodowych i etnicznych. Uczestnicy zajęć mieli szansę podzielenia się z nami własnymi doświadczeniami. Zainteresowanie warsztatami o kulturze żydowskiej przerosło nasze najśmielsze oczekiwania. Niejako aneksem do warsztatów krakowskich były warsztaty teatralne w Tykocinie, w marcu 2008 roku, w których uczestniczyło 50 osób z całej Polski.

Podążając tropem wielokulturowości naszego dziedzictwa narodowego, Pracownia Działań Muzealnych nawiązała współpracę z Muzeum Ikon w Supraślu, Oddziałem Muzeum Podlaskiego w Białymstoku i zorganizowała w 2008 roku, wspólnie z tymże muzeum, warsztaty dla muzealników na temat prawosławia („Oblicza ikony–sacrum–dzieło sztuki–obiekt muzealny”). Wiele polskich muzeów posiada w swoich zbiorach ikony. Mogą one pozostawać niewykorzystane, a mogą posłużyć za punkt wyjścia do zajęć poświęconych różnym technikom plastycznym:

- kształceniu umiejętności odczytywania przekazu, jaki w swej symbolice niesie ikona oraz przybliżeniu teologii i historii ikony,
- ABC ikonografii,
- wielokulturowości naszego kraju.

Proponowane zajęcia zachęcają zarówno do popularyzowania wielokulturowości, jak również czerpania z ikony, jako źródła środków wyrazu dla współczesnej twórczości artystycznej.

Warsztaty literackie

Współpracując z Muzeum Tatrzańskim im. doktora Tytusa Chałubińskiego w Zakopanem, P.D.M. organizuje corocznie od 2006 roku warsztaty literackie dla muzealników, zachęcając do tego, by SŁOWO gościło w polskich muzeach nie tylko jako wykład

przewodnicki, lecz także jako inspirowany OBRAZEM wynik własnych poszukiwań twórczych osób odwiedzających muzea.

Zajęcia dla najmłodszych

Zajęcia weekendowe dla indywidualnych zwiedzających pt. *Szkatułka księżniczki, skarb królewicza – spotkania dla najmłodszych* są przeznaczone dla dzieci w wieku 3–6 lat. Są to jedyne tego typu zajęcia w muzeum. Stałą zasadą prowadzenia zajęć jest uczestnictwo aktora, który jest narratorem opowieści inspirowanej historią zamku lub wybranym motywem z wystaw czasowych. Zajęcia prowadzone są dynamicznie w konwencji baśniowej, wzbogacone elementami zabaw plastycznych, muzyki i dramy. Spotkania cieszą się ogromnym zainteresowaniem ze strony rodziców, którzy poszukują alternatywnych sposobów spędzania czasu wolnego ze swoimi pociechami. Rodzic jest również uczestnikiem zajęć. Cykliczność spotkań – raz w miesiącu – sprzyja nawiązywaniu pozytywnych relacji pomiędzy uczestnikami, uczy obcowania z dziełami sztuki i historią. Dzieci bardzo chętnie współpracują z prowadzącymi, co przełamuje ich lęki przed nowymi sytuacjami i ma ogromny wpływ na twórczy rozwój.

Od 2002 roku na Zamku Królewskim w Warszawie prowadzony jest cykl sobotnich zajęć dla dzieci w wieku od 8 do 12 lat – *Zamkowe wędrówki – zajęcia plastyczno-historyczne*. Duże zainteresowanie zajęciami wykazują także rodzice, którzy niejednokrotnie sami w nim aktywnie uczestniczą.

Spotkanie podzielone jest na dwie części. Pierwsza poświęcona jest merytorycznemu omówieniu problemu zawartego w temacie zajęć, z wykorzystaniem ekspozycji zamkowej – zarówno stałej, jak i czasowej (wystawy). W części drugiej – dzieci wykonują prace plastyczne w przystosowanej do tego pracowni zamkowej. Od początku funkcjonowania zajęcia mają charakter interdyscyplinarny. W części teoretycznej łączą w sobie elementy historii, historii sztuki, historii kultury materialnej, historii zwyczajów, tradycji, archeologii, zaś w części plastycznej dzieci poznają różne techniki plastyczne lub rzemieślnicze.

W części teoretycznej stosowana jest pełna gama metod dydaktycznych w nauczaniu historii. Od tak popularnych jak wykład, poprzez

najczęstszą na zajęciach pogadankę, pracę w grupach, pracę samodzielną, pracę z drukiem edukacyjnym. W części plastycznej zajęć dzieciom przybliżane są dawne techniki plastyczne lub rzemieślnicze. Nacisk kładziony jest przede wszystkim na poznanie techniki, staranność wykonania, ale nigdy nie jest wartościowany efekt działań. Na sobotnich zajęciach panuje niepowtarzalna atmosfera pracy, oczywiście dużą zasługę ma tu samo miejsce, w którym odbywają się zajęcia – czyli Zamek Królewski w Warszawie, który daje ogromne możliwości zarówno poznawcze, jak i techniczne do pracy z dziećmi.

Zajęcia w pałacu Pod Blachą

W odrestaurowywanym pałacu Pod Blachą stworzono pracownię alchemiczną. Autorką projektu aranżacji i wykorzystania tego wnętrza jest st. kustosz Maria Zawartko-Laskowska z P.D.M. Prowadzone są tam liczne zajęcia dydaktyczne – wykłady, warsztaty dla młodzieży szkół gimnazjalnych i licealnych oraz dla osób dorosłych.

Tematami zajęć są między innymi:

Dawne techniki malarskie, graficzne i rysunkowe (połączone z odtwarzaniem starych receptur, metod pracy i materiałów malarskich stosowanych w dawnych epokach).

Śladami alchemii (poznawanie kluczowych zagadnień alchemii – dawnej nauki tajemnej, którą zafascynowanych było wielu polskich władców i która przyczyniła się do rozwoju współczesnej chemii i medycyny).

Oryginał czy falsyfikat – tajemnice starych obrazów (warsztaty poświęcone poznawaniu nowoczesnych metod badawczych stosowanych w konserwacji dzieł sztuki oraz przy potwierdzaniu ich autentyczności i warsztatu twórcy).

Przymierze nauki ze sztuką (poznawanie zjawisk fizycznych związanych ze światłem i barwą, których odkrycie zaowocowało powstaniem nowych kierunków w sztuce m.in. neoimpresjonizmu, fowizmu, etc.).

Do pełnego zrealizowania powyższego projektu i dalszego jego rozwoju wprowadza się nowoczesne techniki, pozwalające na prezentację

interdyscyplinarnych badań i na odkrywanie wielu fascynujących tajemnic kryjących się w dziełach sztuki (korzystając z odkryć daktyloskopii, fizyki, chemii, biologii, etc.); pokazuje się skomplikowane procesy konserwatorskie oraz instrumentalne metody badawcze służące do określenia atrybucji i datowania dzieł sztuki (nawet na poziomie mikroskopowym); wzbogaca się tok prezentacji przez wprowadzanie fragmentów filmów, obrazów, manuskryptów, grafik czy nagrań związanych z omawianymi zagadnieniami oraz wizualizację przebiegu procesów alchemicznych.

Pracownia Działań Muzealnych odpowiednio zadbała o atrakcyjną aranżację wnętrza, gdzie odbywają się powyższe zajęcia poprzez jednoczesne oddziaływanie dźwiękiem, obrazem i dekoracją przestrzeni.

Kurs malarstwa dla dorosłych

W pracowni plastycznej w pałacu Pod Blachą odbywa się **kurs rysunku i malarstwa dla dorosłych** (amatorów, bez przygotowania plastycznego), który od wielu lat cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem i daje szansę pracy twórczej osobom pragnącym realizować swoje artystyczne pasje.

Wykłady dla Uniwersytetów Trzeciego Wieku

Oferujemy 72 różne tematy wykładów dla Uniwersytetów Trzeciego Wieku z zakresu historii, historii sztuki, technik malarskich, dziejów Zamku i poszczególnych eksponatów (np. obrazów Jana Matejki). Słuchacze uniwersytetów trzeciego wieku to stosunkowo nowy dla Pracowni rodzaj publiczności i niezwykle wdzięczny. Ludzie starsi, chcący zachowywać aktywność intelektualną i kulturową będą mieli coraz liczniejszy udział w statystykach dotyczących frekwencji muzealnej, a muzea powinny mieć coraz większy udział w pobudzaniu tego środowiska do jak najszerszego uczestnictwa w kulturze i w życiu społecznym.

Sobotnie spotkania ze sztuką i historią

Publiczności dorosłej indywidualnie odwiedzającej Zamek proponujemy cykl spotkań prowadzonych przez pracowników i współpracowników P.D.M. Każda taka wizyta składa się z krótkiego wykładu popularyzatorskiego oraz obejrzenia odpowiedniego fragmentu ekspozycji, jeśli temat wykładu może być zilustrowany ekspozycją Zamku lub wystawą czasową.

Zamkowe spotkania literackie

Proponujemy również cykl spotkań literackich prowadzonych przez dr Katarzynę Buczek. Każde z nich inspirowane jest zamkowymi zbiorami sztuki lub ludźmi w szerokim znaczeniu związanymi z Zamkiem. Składa się z krótkiego wprowadzenia oraz prezentacji tekstów literackich w wykonaniu aktorów Teatru Atlantis – Barbary i Jacka Bursztynowiczów, stale współpracujących z P.D.M. Spotkania te odbywają się raz w miesiącu, najczęściej w scenerii nawiązującej do dawnych tradycji kawiarni literackich, w Cafe Zamek.

Głównym celem takiej formy zwiedzania, jaką proponuje Pracownia Działań Muzealnych jest nauczanie widzenia przedmiotów oglądanych i wyzwolenie aktywności twórczej osób odwiedzających muzeum. Publiczność, wykształcona na powszechnym dostępie do telewizji, Internetu, sztuki reprodukowanej (pocztówki, albumy) bardziej poszukuje w muzeum nowych doznań i bodźców, niż atmosfery uświęconego mauzoleum. Pobudzanie kreatywnych zachowań u potencjalnego widza ekspozycji muzealnej, nastawianie go na pracę własną – inspirowaną oglądaną sztuką, wydaje się najcenniejszym owocem działań edukacyjnych we współczesnym muzeum.

Oferta, którą przygotowuje Dział Oświatowy adresowana jest do nauczycieli i uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz do publiczności zainteresowanej dziejami Zamku, kulturą i sztuką Polski, Europy i świata.

Lekcje muzealne

Ze względu na funkcje dawne i obecne Zamek odgrywa ogromną rolę w edukacji młodego pokolenia. Funkcje te znajdują swoje odzwierciedlenie w udostępnionej ekspozycji. Idea zamkowych lekcji muzealnych polega na poszukiwaniu form i metod dla przekazu dziedzictwa historycznego oraz kulturalnego Rzeczypospolitej wielu narodów, kultur i religii. Proponowane tematy są realizowane na ekspozycjach Zamku Królewskiego w oparciu o zgromadzone obiekty. Zamek, który w przeszłości był rezydencją polskich królów oraz siedzibą sejmu, a więc ośrodkiem władzy, a także centrum życia kulturalnego, stanowi przekaz tych treści do wykorzystania w procesie edukacyjnym polskiej szkoły. Tematy obrazują bogactwo oraz różnorodność tego przekazu i odnoszą się bezpośrednio do korzeni naszego dziedzictwa. Tym dziedzictwem są m.in.: dzieje parlamentaryzmu, będące obrazem demokracji szlacheckiej, sejmikowanie, które jest źródłem samorządności, Konfederacja Warszawska jako kwintesencja tolerancji dla różniących się w wierze i szacunku dla innych, Komisja Edukacji Narodowej, Sejm Wielki i Konstytucja 3 maja – przykład odpowiedzialności obywateli doceniających potrzebę mądrych rządów. Odwołujemy się do historii ustroju (*Sejm, Koronacja, Gród-zamek-pałac-muzeum*), dziejów kultury (*Warszawa w obrazach Canaletta, Mecenat króla Stanisława Augusta, Style, W pracowni Jana Matejki*), historii obyczajów (*Rycerze i ich świat, Wizyta u króla*), dziejów tolerancji (*Państwo bez stosów. Rzecz o polskiej tolerancji*), etc. Na naszych lekcjach przekazujemy zasady funkcjonowania państwa w warunkach istnienia w nim wielu kultur, narodów i religii (*Rzeczpospolita na styku kultur*).

Pierwszą lekcję muzealną poprowadziliśmy zanim Zamek został udostępniony publiczności w obecnym wymiarze – we wrześniu 1983 roku. Były to zajęcia na temat parlamentaryzmu dawnej Rzeczypospolitej. Bezpośrednią inspiracją dla tematu *Sejm Rzeczypospolitej Obojga Narodów* (do dziś prowadzony) była zorganizowana w Zamku jesienią 1983 roku wystawa *Rzeczpospolita w dobie Jana III*, przygotowana z okazji 200. rocznicy odsieczy wiedeńskiej. Wystawa prezentowała bezcenne źródła i bogatą ikonografię

w szerokim kontekście historycznym drugiej połowy XVII wieku. Pierwsze zajęcia – poprowadzone dla uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej – dały nam, młodym pracownikom Zamku rozpoczynającym dopiero swoją przygodę z edukacją muzealną, ogromne doświadczenie i przepustkę do dalszych działań. Obserwowaliśmy, że spotkanie młodego człowieka, ucznia szkoły podstawowej z prawdziwym obiektem, dziełem sztuki, innym źródłem historycznym w przestrzeni muzealnej staje się jego uwiarygodnionym, osobistym doświadczeniem, a nauczyciel ma możliwość odwołania się do rzeczy i zjawisk, które wydarzyły się naprawdę. Doświadczenie przeszłości uzewnętrznione w przestrzeni muzealnej Zamku Królewskiego udało się przełożyć na ofertę edukacyjną. Jej zakres i różnorodność zależy jedynie od dostępności przestrzeni zamkowej oraz trwających aktualnie wystaw czasowych. Obejmuje od 90 do 120 tematów.

Punktem wyjścia dla przygotowania każdego tematu są obiekty zgromadzone w przestrzeni muzealnej. Zamek, który w przeszłości pełnił funkcje rezydencjonalne, służy do przekazu tych treści w ramach podstawy programowej realizowanej w szkole na różnych poziomach nauczania. Zajęcia odbywają się w bezpośrednim kontakcie ze źródłem historycznym i dziełem sztuki. Warunkiem pełnego skorzystania przez ucznia z zajęć w muzeum, jako zaangażowanego intelektualnie odbiorcy, jest wcześniejsze przygotowanie w szkole. Powstaje wówczas baza intelektualna dla w pełni zrozumiałego i świadomego odbioru treści. Naszym zamierzeniem jest potraktowanie zajęć w Zamku jako ilustracji problemu i przekonanie uczestników, że to, co jest przedmiotem rozważania i zostało zinterpretowane w literaturze przedmiotu, wydarzyło się naprawdę, a także, że mamy do czynienia ze źródłem historycznym, również niematerialnym. Równie ważna podczas zajęć jest obecność nauczyciela przedmiotu, ponieważ tylko wtedy może on odwoływać się na lekcjach w szkole do wiedzy uzyskanej w Zamku. Zajęcia odbywają się metodą poglądową oraz poprzez prowadzenie dialogu z uczniami. Mamy wówczas do czynienia z edukacją kreatywną. Korzystamy z rekwizytów, instrumentów muzycznych oraz innych pomocy dydaktycznych.

Nasza oferta adresowana jest do uczniów od klas zerowych do matury. Jesteśmy również przygotowani do prowadzenia zajęć dla

szkół specjalnych, a więc dla uczniów o różnym stopniu niepełnosprawności fizycznej (dysfunkcje wzroku, słuchu i ruchu) oraz intelektualnej, a także z zaburzeniami psychicznymi.

W opinii nauczycieli zamkowe lekcje mają ogromną wartość ze względu na stosowane metody i różnorodność oferty. Nauczyciele akademicki stawiają nasze zajęcia za przykład doskonałej metody przekazu treści z zakresu historii, historii sztuki i kultury oraz wzorcowego wykorzystania ekspozycji muzealnej do prezentacji i interpretacji tych treści. Zalecają swoim studentom i przyszłym nauczycielom, stosowanie wypracowanych w Zamku metod.

Od 27 lat zamkowe lekcje muzealne i programy edukacyjne cieszą się popularnością. Uczestniczyło w nich kilkanaście roczników uczniów (średnio ok. 5000 lekcji w ciągu roku, około 130 tys. uczniów). W ciągu 27 lat udało się utrzymać ich wysoki poziom i stworzyć rodzaj „małej szkoły”, w której uczy się około tysiąca uczniów dziennie.

Lekcje muzealne dla najmłodszych

Zajęcia dla najmłodszych cieszą się największym zainteresowaniem. Dzieci są wprowadzane w świat estetyki i kultury za pomocą prostych pojęć oraz zajęć praktycznych: plastycznych, muzycznych, teatralnych. W związku ze zmianami w edukacji szkolnej od roku szkolnego 2009/2010 z lekcji muzealnych korzystają sześciolatki. Pracujemy według metod odpowiednich dla małych dzieci wchodzących dopiero w proces edukacji szkolnej.

Służą temu tematy: dla sześciolatków – cykl *Legendy Warszawy* – *Bazyliiszek* oraz *Złota kaczka*, od pierwszej klasy: *Skarbiec dla króla*, *Portret Króla Jegomości*, *Opowieść królewskiego majstra, czyli jak ozdabiano zamkowe komnaty*, *Zamek 1001 drobiazgów*, *Warszawa w obrazach Canaletta*, *Warszawa w obrazach Canaletta z przedstawieniem Spotkanie z mistrzem Canalettem*, *Spotkanie z bohaterami Starego Testamentu*, *W pracowni Jana Matejki*, *Rycerze i ich świat*, na wystawie *Kobierców Wschodnich z kolekcji Teresy Sahakian: Pałac z 1001 nocy* oraz *Święto dywanów* – lekcja połączona z przedstawieniem *Cudowna lampa Aladyna*.

Przykłady tematów

– dla uczniów od 4 do 6 klasy szkoły podstawowej:

Gród, zamek, pałac, muzeum, Świat w zupełnie starym stylu? (na wystawie „Dwudziestolecie. Oblicza nowoczesności”, *Polowanie na order*y, *Świat bajek* (T³), *Malarstwo Jana Matejki*, *Koronacja*, „*Kurier Warszawski*” donosi ..., (na wystawie „Dwudziestolecie. Oblicza nowoczesności”), *Motywy antyczne we wnętrzach Zamku Królewskiego* (T), *Motywy biblijne*, *Zatrzymać czas*, *Co mówią przedmioty*. *Martwe natury w Zamku*, *Lekcja z krajobrazem w tle*. *Malarstwo pejzażowe w Zamku*, *Niezwykły świat Orientu* (T), *W świecie dawnej monety*, *Wizyta u króla*, *Rycerze i ich świat*, *Muzyka u króla* (lekcja połączona z koncertem), *Obrazki w złocie i srebrze zakłète*, czyli o czym opowiadają medale, *Sejm Rzeczypospolitej Obojga Narodów*, *Na Zamku między wojnami*, *Księżę, król, prezydent*, *Malarstwo Marcella Bacciarellego*, *Ruiny, konserwacja, odbudowa*, *Obiady czwartkowe* (T), *Królewska rzeka Wisła w Arkadach Kubickiego*.

– dla gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych (wybrane tematy):

Co mówią przedmioty. *Martwe natury w Zamku*, *Dwór Jagiellonów* (T), *Dzień jak co dzień po sarmacku* (T), *Historia na medalach zapisana*, *Historia pieniądza: od muszelki kauri do karty bankomatowej*, *Konstytucja 3 maja*, *Księżę, król, prezydent*, „*Kurier Warszawski*” donosi... (na wystawie „Dwudziestolecie. Oblicza nowoczesności”), *Lekcja z krajobrazem w tle*. *Malarstwo pejzażowe w Zamku*, *Malarstwo historyczne*, *Malarstwo Rembrandta*, *Mecenat artystyczny króla Stanisława Augusta*, *Między Wschodem a Zachodem*. *Rzeczpospolita na styku kultur*, *Motywy antyczne we wnętrzach Zamku Królewskiego* (T), *Motywy biblijne* (T), *Muzyka u króla* (lekcja połączona z koncertem), *Obiady czwartkowe* (T), *Od Unii Lubelskiej do Unii Europejskiej*, *Orient – kultura i obyczaje* (T), *Orły, lwy, gryfy – rzecz o heraldyce*, *Oświecenie* (T), *Pan Prezydent*, *Państwo bez stosów*, czyli rzecz o *Konfederacji Warszawskiej*, *Rembrandt i jego Dziewczyna w ramie obrazu*. *Malarstwo portretowe w Zamku*, *Ruiny, konserwacja, odbudowa*, *Rycerze i ich świat*, *Sejm Rzeczypospolitej Obojga Narodów*,

³ Literą (T) oznaczono przedstawienia teatralne.

*Stanisławowska Warszawa według Bellotta (T), Stefan Żeromski (T), Style we wnętrzach zamkowych, W sukni, fraku i kontuszu, Za króla Sasa, Zamek i Rzeczpospolita Wazów, Zamek międzywojenny i II Rzeczpospolita, Zatrzymać czas, Złote Runo, Orzeł, Święty Andrzej, Słoń i inne – rzecz o orderach, Wielkie nadzieje w małym państwie – o Księstwie Warszawskim i pałac Pod Blachą i jego mieszkańcy z wykorzystaniem przedstawienia *Ploteczki spod Blachy* w pałacu Pod Blachą.*

– dla szkół specjalnych:

Gród, zamek, pałac, muzeum, Koronacja, Na Zamku między wojnami, Pałac z 1001 nocy, Portret Króla Jegomości, Sejm Rzeczypospolitej i Konstytucja 3 maja, Skarbiec dla króla, Spotkanie z bohaterami Starego Testamentu, Świat bajek (T), W pracowni Jana Matejki, Warszawa w obrazach Canaletta, (T), Wizyta u króla.

Lekcje z przedstawieniami

Przełomem w działalności edukacyjnej Zamku było nawiązanie w 1992 roku współpracy z agencją teatralną Atlantis. Wprowadzono wówczas nowe tematy wzbogacone o krótkie przedstawienia teatralne, które poprzez język oraz gest sceniczny służą ilustracji epoki i przywołują jej atmosferę. Obecnie proponujemy 17 tematów, którym towarzyszą sceny teatralne:

Spotkanie z mistrzem Canalettem, Bajki Ignacego Krasickiego, Treny i Odprawa posłów greckich – Jana Kochanowskiego, Stefan Żeromski – fragmenty Dzienników i Syzyfowych prac, Amicus Plato, Orfeusz i Eurydyka, Mądrość Salomona, Kazania Skargi, Pan Pasek i wydra, Muzyka na dworze króla, Na Jagiellońskim dworze, Księga Papugi, Opowieści Szeherazydy, Cudowna lampa Aladyna, Fircyk w zalotach, Ploteczki spod Blachy.

Zajęcia muzyczne – lekcje z elementami muzyki

Jednym z ważniejszych i bardzo potrzebnych przedsięwzięć rozszerzających ofertę edukacyjną Zamku o edukację artystyczną stały się lekcje z elementami muzyki.

Edukacja muzyczna zakorzeniona jest w tradycji Zamku jako ośrodka życia muzycznego. Wielkim admiratorem i znawcą muzyki był król Władysław IV, któremu zawdzięczamy stworzenie w Zamku pierwszej w Polsce sceny operowej. Muzyka rozbrzmiewała podczas koncertów i balów, ale także w dźwiękach zamkowych zegarów. Poprzez swoją symbolikę muzyka jest też obecna w zamkowym wystroju: w dziełach sztuki, fragmentach architektonicznych, na tkaninach, meblach. Dlatego tylko kwestią czasu było wprowadzenie do oferty edukacyjnej zajęć muzycznych. Pierwsze zamkowe zajęcia zatytułowane „Muzyka u króla” nawiązują do tradycji koncertów, ulubionej rozrywki gospodarzy Zamku – polskich królów. Zostały przygotowane we współpracy z zespołem Canor Anticus kierowanym przez profesora Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina, Marcina Zalewskiego. Przeznaczone są dla gimnazjalistów i uczniów starszych klas szkoły podstawowej. Zajęcia składają się z trzech części. Na początku uczniowie szukają muzycznych śladów w wystroju Zamku oraz poznają symboliczne znaczenie muzyki i instrumentów w mitologii, tradycji literackiej i sztuce. Następnie słuchają krótkiego koncertu – kontakt z muzyką wykonywaną na żywo jest wielką wartością tej lekcji. Na końcu muzycy prezentują dawne instrumenty, a chętni próbują nawet wydobyć z nich czyste dźwięki. Zachęcenі sukcesem „Muzyki u króla” przygotowaliśmy zajęcia dla uczniów nauczania początkowego (kl. 1–3): „Muzyczne portrety zwierząt”, „Muzyka zamkowych zegarów” oraz „Muzyka czterech pór roku”. Odkryliśmy przed dziećmi jeszcze inne bogactwo przestrzeni muzealnej i w ten sposób wypełniliśmy lukę w edukacji artystycznej najmłodszych.

Muzyka ilustruje wybrane obiekty. Podczas zajęć ożywa świat zwierząt na co dzień ukrytych w zamkowych wnętrzach, a bogata kolekcja zegarów staje się inspiracją do odkrywania różnorodnych dźwięków i odgłosów. Uczniowie szukają wizerunków zwierząt na arrasach, obrazach i innych eksponatach, a następnie tworzą ich muzyczne portrety. Naśladują bicie i tykanie zegarów oraz wybijane kuranty. Na zakończenie śpiewają przy akompaniamencie fortepianu, uczestniczą w zabawach muzycznych i muzykują, korzystając z trójkątów, bębenków, kastanietów, marakasów (grzechotek), dzwonków chromatycznych

i diatonicznych, kołatek, tamburyna, bębenka kongo, talerzy, pudełka akustycznego, janczarów, czy klawesów.

Z naszych obserwacji wynika, że zazwyczaj jest to pierwszy kontakt uczniów z muzyką wykonywaną na żywo. Początkowo są zdziwieni i zaskoczeni proponowaną formą zajęć, ale szybko się z nią oswiają, w końcu akceptują i odnajdują wiele radości w słuchaniu oraz aktywnym muzykowaniu. Muzyka mobilizuje dzieci i młodzież do udziału w zajęciach, a także pomaga w koncentracji. W zabawach muzycznych chętnie biorą udział nawet te dzieci, które na co dzień nie chcą uczestniczyć we wspólnych działaniach. Można zaobserwować, że słuchanie muzyki, spokojne zabawy i ćwiczenia muzyczne działają uspokajająco na dzieci nadpobudliwe. W opinii nauczycieli zamkowe lekcje „muzyczne” mają ogromną wartość poznawczą, wychowawczą, często terapeutyczną. Służą kształtowaniu wrażliwości muzycznej i estetycznej uczniów, a także wykształcają potrzebę słuchania muzyki i zwracania uwagi na odgłosy otoczenia.

Popularność zamkowych zajęć muzycznych wśród nauczycieli i pełen pasji udział w nich dzieci jest dowodem na to, jak cenną i ważną rolę w procesie dydaktycznym najmłodszych odgrywa edukacja muzyczna. Jest nadzieja, że zamkowe zajęcia muzyczne prowadzone na miarę możliwości, jakie oferuje instytucja muzealna przyczynią się w przyszłości do rozbudzenia potrzeby uczestniczenia w życiu muzycznym i ukształtowania pokolenia przyszłych melomanów w sytuacji, kiedy edukacja artystyczna znajduje się na marginesie programów szkolnych lub w ogóle nie istnieje.

Bernardo Bellotto – ambasador kultury

W ramach europejskiego programu Fundacji Pegaz „Szkoła adoptuje zabytek”, od roku 2001 przez Dział Oświatowy realizowany jest pilotażowy program edukacyjny pn. *Bernardo Bellotto – ambasador kultury*. Jego zadaniem jest m.in. przygotowanie Zamku Królewskiego do partnerskiego współdziałania z instytucjami i środowiskami prowadzącymi działania wychowawcze w oparciu o kulturę. Program ten został uznany za jedną z metod ochrony zabytków przez europejskie instytucje promujące ideę edukacji o dziedzictwie. Program odpowiada

zaleceniom Rady Europy na temat metod edukacji o dziedzictwie przez stosowanie metody projektu, aktywne działania artystyczne, bezpośredni dostęp do obiektów zabytkowych, bezpłatną ofertę, skierowaną do szkół z małych miejscowości, zagrożonych bezrobociem i marginalizacją społeczną.

Program w swym założeniu oparty jest na współistnieniu, przenikaniu i wzajemnym wzbogacaniu się kultur. Uczestnicy programu poznają kultury obce, które stanowią kontekst dla Zamku Królewskiego. Ich znajomość ma wartość wychowawczą, a także może uświadomić naszym uczniom rangę i znajomość polskiej kultury w dawnych wiekach, np. popularność polskich tańców dawnych oraz ich wpływ na tańce krajów europejskich.

Znajomość kultur obcych pozwoliła szkołom na realizację wymiany uczniów z kolegami z innych krajów i dialog wykorzystujący znajomość innych kultur oraz promocję własnej.

W ramach programu młodzież spotykała się z dziećmi z Japonii na wspólnych warsztatach śpiewu polskich i japońskich ludowych pieśni, uczyła się tańców greckich i perskich, ukraińskich i hinduskich, a także holenderskich osadników z Wilamowic oraz tańców i śpiewów Żydów polskich.

Program *Bernardo Bellotto* służy rozwojowi współpracy między lokalnymi oraz odległymi szkołami, ośrodkami i instytucjami, a także pozwala stworzyć program zajęć i możliwość zaangażowania młodzieży w czasie wolnym oraz w ramach programów szkolnych.

Uczestnictwo w programie podnosi rangę instytucji szkoły, jako lokalnego lidera społecznych zaangażowań, organizatora kontaktów z tak prestiżowymi partnerami jak: muzea, ambasady, zespoły muzyki dawnej, środowisko artystyczne. Szkoła razem z Zamkiem organizuje prezentację dorobku uczniów dla lokalnego samorządu i lokalnej społeczności w pełnych splendoru wnętrzach muzealnych. To otwiera przed uczniami zupełnie nowe perspektywy prezentacji w Zamku spektakli teatralnych, tańców, oprowadzania gości (także w języku angielskim).

Zastosowana w programie metoda edukacji artystycznej, w bezpośrednim nawiązaniu do zbiorów muzealnych i przestrzeni Zamku, skutkowałą popularyzacją naszego muzeum w kręgu szkół z małych

miasteczek i wsi mazowieckich. Szkoły i samorządy znalazły w ramach programu możliwość promocji własnej, lokalnej kultury, dorobku edukacyjnego własnej szkoły, talentów dzieci i młodzieży, a także ukazania wartości swojej „małej ojczyzny” w kontekście sztuki Zamku Królewskiego, Europy, a nawet świata.

Samorządy partnerskich szkół mogły dzięki programowi docenić możliwość rozwoju młodych ludzi przez działania artystyczne, szansę promocji własnego miasteczka, czy gminy i niektóre z nich powołały do istnienia nowe domy kultury (Żelechlinek, Kałuszyn), w których zatrudniono nauczycieli muzyki i plastyki, aby wzmocnić efekty warsztatów muzycznych oraz plastycznych prowadzonych dla szkół przez artystów w Zamku Królewskim. Uczniowie uczą się oprowadzać po Zamku swoich kolegów, rodziny i publiczność, stając się jednocześnie ambasadorami kultury lokalnej i polskiej wyrażonej w zbiorach oraz działaniach Zamku Królewskiego.

W roku 2008 program *Bernardo Bellotto – ambasador kultury* poświęcony został tematowi *Ambasadorowie różnorodności. Dialog międzykulturowy wczoraj i dziś*. Tematem wiodącym w 2009 roku był *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza i inscenizacje teatralne fragmentów epopei w ramach odzyskiwania nowych przestrzeni pałacu Pod Blachą oraz w kontekście wydarzeń związanych z osobą księcia Józefa Poniatowskiego i Księstwa Warszawskiego.

W pierwszym półroczu 2010 roku (rok szkolny 2009/2010) kontynuowaliśmy pracę nad tematami dotyczącymi XIX wieku i zakończyliśmy je pokazem dziewiętnastowiecznych tańców (m.in. kadryla) oraz prac plastycznych inspirowanych muzyką Chopina. Uczniowie przygotowali też pokazy teatralne: m.in. fragmenty „Balladyny” Juliusza Słowackiego oraz „Ballad” Adama Mickiewicza, a młodsze dzieci zaprezentowały „Bajki” Aleksandra Fredry. Uczniowie kontynuowali naukę cyklu „Pieśni” Fryderyka Chopina, pod opieką Marii Pomianowskiej – badaczki korzeni twórczości kompozytora oraz inspiracji jego muzyką innych kultur.

Od września 2010 roku (rok szkolny 2010/2011) zajmujemy się epoką stanisławowską – kulturą, muzyką, filozofią oświeceniową, a także życiem codziennym różnych grup społecznych. Planujemy pogłębienie znajomości tej epoki w roku 2011.

Programy realizowane w pałacu Pod Blachą

Przykładem wielowymiarowego wykorzystania dla edukacji monograficznej, monumentalnej wystawy jest ekspozycja Kobierców Wschodnich ze zbiorów Teresy Sahakian w pałacu Pod Blachą. Po zakończeniu trwającego kilka lat remontu, w odnowionych wnętrzach ponownie udostępniono publiczności jeden z największych i najcenniejszych na świecie zbiorów. Przygotowywana jest również ekspozycja poświęcona księciu Józefowi Poniatowskiemu, najbardziej znanemu gospodarzowi pałacu Pod Blachą.

Ekspozycja kobierców wschodnich stała się inspiracją dla zbudowania wielowątkowej oferty edukacyjnej oraz kulturalnej, odnoszącej się do kultury i sztuki Orientu. Propozycja ta jest kierowana zarówno do grup szkolnych, jak i osób dorosłych szczególnie zainteresowanych historią Bliskiego i Dalekiego Wschodu. Jeszcze przed remontem wielkim powodzeniem cieszył się temat *Pałac z 1001 nocy*, przeznaczony dla uczniów od 1 do 3 klasy szkoły podstawowej. Zajęcia, w oryginalnym otoczeniu kobierców dostarczały uczestnikom niezapomnianych wrażeń, czerpanych z tajemniczej atmosfery Orientu i przynosiły wiele praktycznych umiejętności np. podczas zabawy w tkanie prawdziwego dywanu. Obecnie oferta została rozszerzona o kolejne tematy. Dla najmłodszych – *Święto dywanów*, połączone z przedstawieniem teatralnym *Cudowna lampa Aladyna*, opartym na motywach bajek arabskich, według *Baśni o Aladynie i cudownej lampie* Bolesława Leśmiana; dla starszych uczniów – temat *Niezwykły świat Orientu*, któremu towarzyszy spektakl na podstawie fragmentów *Baśni z 1001 nocy* pt. *Opowieści Szeherazady*.

Z przygotowywaną w korpusie głównym ekspozycją poświęconą księciu Józefowi Poniatowskiemu związana jest specjalna oferta adresowana do uczniów gimnazjum, która uwzględnia także okres Księstwa Warszawskiego oraz związki Polski i Francji na przełomie XVIII i XIX wieku. Tematom: *Pałac Pod Blachą i jego mieszkańcy* oraz *Wielkie nadzieje w małym państwie – Księstwo Warszawskie* towarzyszy przedstawienie teatralne pt. *Ploteczki spod Blachy*, oparte na fragmentach *Pamiętników* Anny z Tyszkiewiczów Potockiej-Wąsowiczowej, siostrzenicy księcia Józefa Poniatowskiego. Mimo że ekspozycja nie jest jeszcze gotowa, naszym zamiarem jest zainteresowanie przestrzenią,

która w przyszłości zostanie udostępniona publiczności. Poza tradycyjnym sposobem, do tego celu wykorzystano Internet, zamieszczając na stronie Zamku grę edukacyjną *Urządź z nami pałac*, która polega na wirtualnym projektowaniu Kancelarii Sztabowej, jednego z kilku pokoiów w Apartamencie księcia Józefa. Gra nie tylko promuje przyszłą ekspozycję, odkrywając przed uczestnikami tajemnice zawodu muzealnika, lecz także przygotowuje publiczność do bardziej świadomego zwiedzania wnętrz muzealnych.

Działania edukacyjno-kulturalne

Ekspozycja Kobierców Wschodnich daje bogate możliwości stworzenia oferty kulturalnej, adresowanej do odbiorców szczególnie zainteresowanych Bliskim i Dalekim Wschodem – dorosłych oraz młodzieży i dzieci. Organizowane są raz w miesiącu, w wybrane niedziele. Cykl niedzielnych spotkań pt. *Spotkania z kulturą Orientu* obejmuje zajęcia dla rodzin – *Szlakiem orientalnych opowieści* oraz dla dorosłych – *Barwy Orientu*. Szczególnie dużą popularnością cieszą się spotkania rodzinne, jedyna tego typu oferta wśród warszawskich muzeów, która zakłada wspólne działania rodziców lub opiekunów oraz dzieci. Zajęcia obejmują prezentację orientalnych opowieści i muzyki, a także działania plastyczne.

Poniżej prezentujemy przykłady tematów zajęć rodzinnych, które odbyły się od jesieni 2009 roku:

Orientalny dywan bajek, we współpracy z Grupą Studnia O, *Tkacze latających dywanów*, *Zakochany Obłok* – turecka bajka dla dzieci, *Skarby Szeherezady*, *miecz Aladyna*, *Średniowieczne skryptyorium*. *Kwiatki św. Franciszka*, *Afryka Kazika* – spotkanie z Łukaszem Wierzbickim, *Wschodnia Baśń Filozoficzna* we współpracy ze Stowarzyszeniem *Zaczarowana Dorożka*, *Dzieci drzewa* we współpracy z Grupą Studnia O, *Połknięty wielbłąd, czyli przygoda z teatrem cieni*. Zajęcia w ramach cyklu „Szlakiem orientalnych opowieści” cieszą się tak ogromnym zainteresowaniem, że zastanawiamy nad podwojeniem liczby spotkań.

Do osób dorosłych, szczególnie zainteresowanych kulturą, sztuką, muzyką oraz zwyczajami Orientu, adresowane są spotkania pt. *Barwy*

Orientu. W ramach tego projektu organizujemy koncerty muzyki orientalnej oraz spotkania, m.in.: z podróżnikami, fotografami, dziennikarzami, wykładowcami i tłumaczami literatury orientalnej. Współpraca z takimi artystami-muzykami, jak: Maria Pomianowska, Anna Jagielska, Mieczysław Eligiusz Litwiński, animatorami kultury, członkami stowarzyszenia opowiadaczy, *Grupą Studnia O*, pracownikami Muzeum Azji i Pacyfiku oraz pracownikami naukowymi Wydziału Orientalistycznego Uniwersytetu Warszawskiego przynosi wymierne efekty artystyczne i wzbogaca o nową wiedzę. I tutaj też obserwujemy, że nowa oferta jest na tyle uniwersalna, iż w niedzielne popołudnia gromadzi w pałacu Pod Blachą publiczność o różnych zainteresowaniach.

Multimedia i edukacja przez Internet

Doceniając skuteczność i zalety nowoczesnych metod komunikacji, skorzystaliśmy z możliwości Internetu. Na stronie internetowej Zamku uruchomiliśmy grę pt. „Urządź z nami pałac”, która działa od lipca 2009 roku. Na wiosnę br. planujemy uruchomienie encyklopedii multimedialnej odnoszącej się do ekspozycji Kobienców Wschodnich pt. „Jak powstaje dywan”.

Pierwszym „doświadczeniem multimedialnym” pracowników Działu Oświatowego był program edukacyjny *Spotkanie z mistrzem Canalettem*. Pomysł zrodził się trakcie realizacji wspomnianego już zamkowego programu *Bernardo Bellotto – ambasador kultury, czyli magiczna skrzyneczka pana Bellotta* i z jego inspiracji. Powstała publikacja, wydana na płycie CD, która ma formę lekcji e-learningowej i jest przeznaczona dla uczniów szkół podstawowych, ponadpodstawowych, nauczycieli oraz wszystkich zainteresowanych twórczością malarza dawnej Warszawy, Bernarda Bellotta zw. Canalettem. Ma też służyć nauczycielom jako pomoc dydaktyczna. Poruszane zagadnienia dotyczą postaci Bernarda Bellotta, jego warsztatu malarskiego oraz życia codziennego osiemnastowiecznej Warszawy. Program zawiera przebieg artystycznej drogi Bellotta, opowiada o pracowni i warsztacie malarza oraz proponuje spacer po dawnej Warszawie.

Korzystający z programu mają możliwość oglądania namalowanych przez Bellotta fragmentów osiemnastowiecznego miasta oraz

porównywania ich ze współczesnymi widokami tych samych miejsc, zaznaczonymi na planie stanisławowskiej Warszawy, który pochodzi z *Delineacyi miasta Warszawy z przedmieściami* Hiża i Jędrzejewskiego z 1771 roku i jest własnością Gabinetu Rycin Biblioteki Uniwersyteckiej w Warszawie. Efektownym uzupełnieniem są animacje np. zasada działania camera obscura – pierwowzoru aparatu fotograficznego, czy sposób przygotowywania ultramaryny.

„Urządź z nami pałac”

Gra „Urządź z nami pałac” jest propozycją połączenia wirtualnej zabawy z muzealnymi zajęciami edukacyjnymi wg pomysłu i scenariusza pracowników Działu Oświatowego. Jest przeznaczona dla zainteresowanych historią i historią sztuki przełomu XVIII i XIX wieku, czasami Księstwa Warszawskiego i stylem epoki. Pomysłodawcom przyświecały dwa cele: edukacyjny – obudzenie zainteresowania powstającą ekspozycją księcia Józefa Poniatowskiego w pałacu Pod Blachą poprzez aktywne uczestnictwo w wirtualnym procesie tworzenia nowej przestrzeni muzealnej oraz promocyjny – promocja pałacu Pod Blachą jako nowego miejsca na mapie kulturalnej Warszawy, atrakcyjnej przestrzeni edukacyjnej i kulturalnej.

W pałacu Pod Blachą trwają prace nad urządzeniem Apartamentu ks. Józefa Poniatowskiego. Wystrój i wyposażenie ekspozycji powstaje w nawiązaniu do przełomu wieków XVIII i XIX – epoki, w której żył i działał książę Józef. Zanim publiczność będzie miała możliwość zwiedzania ekspozycji, uczestnik gry urządza jedno z wybranych pomieszczeń – Kancelarię Sztabową. W tym celu stworzono bazę danych obejmującą wystrój (ściany, podłoga, sufit, etc.) oraz wyposażenie stylowego wnętrza (oświetlenie, ogrzewanie, meble, obrazy, przedmioty codziennego użytku, etc.). Dla utrudnienia, a także w celu przekazania uczestnikom dodatkowej wiedzy, wprowadzono do bazy danych przedmioty i elementy wystroju z innych epok. System nie pozwala na kontynuowanie pracy, jeżeli uczestnik popełni błąd i wybierze te, które nie pochodzą z epoki. Uczestnik otrzymuje wówczas wyjaśnienie, dlaczego nie może zastosować zaproponowanego przez siebie rozwiązania. Wraca do gry, gdy wybierze prawidłową

odpowieź. Po przejściu kolejnych kroków, internauta otrzymuje obraz urządzonego przez siebie wnętrza. Swoją pracę może przesłać na podany adres e-mail lub wyjść z programu.

Brak odpowiedniej wiedzy nie jest przeszkodą do wzięcia udziału w grze, ponieważ autorzy umieścili we Wstępie informacje dotyczące epoki oraz historię pałacu Pod Blachą. Uczestnik może pominąć wstęp i od razu przejść do gry.

Gra jest wyjątkowym projektem o nieograniczonym zasięgu, udostępnionym bezpłatnie na stronie Zamku. Jest dostępna dla każdego, kto zechce wziąć w niej udział. Jej nowatorstwo polega na powszechnym, społecznym udziale każdego użytkownika Internetu, który odwiedzi stronę Zamku Królewskiego w Warszawie. Uczestnik pozostaje anonimowym graczem do chwili, gdy nadeśle swój projekt wnętrza. Poprzez grę internauta włącza się w urządzenie apartamentu księcia Józefa Poniatowskiego w pałacu Pod Blachą i przyjmuje rolę historyka, historyka sztuki, konserwatora, dekoratora wnętrz. Przy okazji kształci własne poczucie estetyki. Wykorzystuje też posiadaną wiedzę, a dzięki programowi poszerza ją. Gra daje szansę na zaproponowanie własnego pomysłu aranżacji wnętrza. Po udostępnieniu Apartamentu dla zwiedzających, uczestnicy gry zostaną zaproszeni i będą mogli porównać swoje wyobrażenia z realizacją zamkowych muzealników.

Przegląd najważniejszych programów edukacyjnych i edukacyjno-kulturalnych realizowanych przez Dział Oświatowy i Pracownię Działań Muzealnych pokazuje nieograniczone możliwości, jakie dla działalności edukacyjnej stwarza ekspozycja Zamku Królewskiego. Pracownicy nie ustają w pracy nad doskonaleniem metod „dialogu” z publicznością, łącząc tradycyjne sposoby edukacji z nowoczesnymi narzędziami, jakimi są Internet, multimedia oraz e-learning. Pracują również nad doskonaleniem rozwiązań organizacyjnych dotyczących zarządzania edukacją.

Posłowie

Splatając na nowo to, co kulturowe i społeczne¹

*Niech nikt nie mówi, że nie powiedziałem nic nowego,
rozmieszczenie treści jest nowe.
Odmienne złożone słowa tworzą inną myśl,
odmiennie zaś złożone myśli osiągają inny efekt.*
Blaise Pascal

Kolejne lata XXI wieku to okres, w którym w wielu krajach Europy znajdujemy się w drodze do innej nowoczesności. To podążanie w kierunku *post*: postmodernizmu, postnowoczesności, postindustrialnym. *Post, po, poza* czy *późny* to fragmenty słów-kłuczy obecnych czasów². Czasów postindustrialnych ze społeczeństwem ponowoczesnym, czasów koniecznych głębokich i wszechogarniających przemian, czasów przekraczania i wychodzenia poza. Jednocześnie jest to czas nadziei, że dokona się – jak to już po wielokroć w przeszłości dokonywała się – transgresja, albowiem jak ujął

¹ Parafraza tytułu książki B. Latoura *Splatając na nowo to, co społeczne*, Universitas, Kraków 2010.

² Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000; U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, SCHOLAR, Warszawa 2002; C. Delsol, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, Znak, Kraków 2003.

to Whitehead „ostateczną metafizyczną podstawą jest *kreatywne podążanie w novum*”³.

Późna nowoczesność to czas, w którym rozpada się świat tradycyjnych wartości. To między innymi niespotykane do tej pory w historii ludzkości *chciane macierzyństwo bez ojca* czy istnienie *Ruchu Dobrowolnego Zakończenia Rasy Ludzkiej*⁴. To także demokratyzacja konsumpcji w państwach Północy, gdyż nie tylko dochody kelnerów, kierowców, kasjerek, konduktorów czy telefonistek wystarczają na utrzymywanie poziomu życia, jaki przypisywano niegdyś klasie średniej⁵, ale także równolegle i jednocześnie występuje proces demokratyzacji technologii (*komputer dla każdego*), demokratyzacja finansów (*karta kredytowa dla każdego*) i demokratyzacja informacji (*Internet dla każdego*).

Nowe środki konsumpcji, to termin określający miejsca bądź struktury, które umożliwiają konsumowanie przeróżnych rzeczy. Są one charakterystyczne dla społeczeństw późnej nowoczesności i są katalizatorami hiperkonsumpcji. Nowe środki konsumpcji to przede wszystkim *świętynie konsumpcji*, czyli (mega-, hiper-, super-) centra handlowe, tematyczne parki rozrywki czy bary szybkich dań. Do nowych środków konsumpcji zaliczyć też trzeba karty kredytowe, które znakomicie przyspieszają i potęgują konsumpcję. Jednocześnie owe nowe, podobnie jak i stare środki konsumpcji, w zglobalizowanych gospodarkach nadprodukcji i nadmiaru powiększają antropopresję na środowisko powodowaną masową konsumpcją – konsumpcją o niespotykanej do tej pory skali i natężeniu, w żaden sposób nieporównywalną jakościowo i ilościowo z konsumpcją z przeszłości.

Prawie wszystkie świętynie konsumpcji są czynne przez 24 godziny na dobę, 7 dni w tygodniu i przez 365 dni w roku, stąd też społeczeństwa późnej nowoczesności i ponowoczesne to społeczeństwa

³ Cytowane za K. Wilber, *Krótką historia wszystkiego*, Jacek Santorski&Co, Warszawa 1997, s. 44.

⁴ *The Voluntary Human Extinction Movement – VHEMT* – <http://www.vhement.org/plindex.htm> [data wejścia: 18.02.2011].

⁵ P. Sadler, *Zarządzanie w społeczeństwie postindustrialnym*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1997.

non-stop; całkowicie oderwane od rytmu i dynamiki wyznaczanego przez przyrodę i ludzki organizm. Możliwa jest konsumpcja bez przerwy i tak też się dzieje. Nie istnieją już dni wolne od konsumpcji; stajemy się zanurzeni w nieustającej konsumpcji w wiecznie trwałym „świecie marketingowych jupiterów” w różnorodnych katedrach i świątyniach konsumpcji, w których *oczekiwanie stało się rzeczą niedopuszczalną*⁶.

„Można kąpać się dwukrotnie w tej samej rzece, nie kąpać się dwukrotnie w tej samej wodzie; można też, w dobie szybkich środków lokomocji kąpać się dwukrotnie w tej samej wodzie, kąpać się w dwu różnych rzekach” – tak, jakże obrazowo, ale i syntetycznie – W. Van Orman Quine opisał zmiany w naszych czasach.

Jednocześnie zanika czytelnictwo, jakże ważny symptom kultury, co potwierdzają badania społecznego zasięgu książki przeprowadzone w listopadzie 2010 roku przez Pracownię Badań Czytelnictwa Biblioteki Narodowej we współpracy z TNS OBOP. „Bardzo przygnębiający przy tym badaniu okazał się stan czytelnictwa osób z wyższym wykształceniem, szczególnie przy odpowiedziach na pytanie dotyczące przeczytania w ostatnim miesiącu tekstu dłuższego niż trzy strony maszynopisu lub trzech „screenów” komputera. 20% osób z wyższym wykształceniem, na stanowiskach kierowniczych, tych, którzy budują mosty, leczą nas, od których zależy w dużym stopniu nasze życie, nie przeczytało w ciągu miesiąca tekstu dłuższego niż trzy strony – mówił dyrektor Biblioteki Narodowej, Tomasz Makowski. Grupa osób z wyższym wykształceniem deklaruje też dość niskie ogólne czytelnictwo książek – 25% osób z tej grupy przyznało, że przez cały rok nie wzięło do ręki ani jednej książki, także w wersji cyfrowej. To powinno nas martwić. [...] Jeszcze w 2000 roku 98% osób z wyższym wykształceniem deklarowało czytanie (rozumiane jako kontakt z przynajmniej jedną książką w ciągu roku – red.). Teraz deklaruje to tylko 75%. To ogromna zmiana. Wynika z tego, że duża część osób z ukończonymi studiami nie uzupełnia swojej wiedzy – mówił Makowski”⁷.

⁶ Z. Bauman, *Razem, osobno*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.

⁷ <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/przygniebajacy-wynik-badania-wykształconych-polako,1,4186339,wiadomosc.html> [data wejścia: 16.02.2011].

Kultura jako sprawczy regulator

Kultura może stanowić zarówno cel rozwoju, jak i środek tegoż rozwoju, ale nade wszystko stanowi regulator rozwoju społecznego i gospodarczego. Splatając na nowo, to co społeczne i kulturowe, musimy sobie zdawać sprawę, że kultura była i jest osią oraz rdzeniem rozwoju⁸, w szczególności zrównoważonego rozwoju (*sustainable*). Stymulujący pozytywny wpływ w tym względzie odgrywa UNESCO, w tym Polski Komitet ds. UNESCO⁹, dążący do „materializacji” stwierdzeń z *kulturą trzeba się liczyć*, gdyż *kultura ma znaczenie*¹⁰ i *przesądza prawie o wszystkim*¹¹. To, że nie są to bynajmniej banalne i puste sformułowania, potwierdzają między innymi badania odnoszące się do roli sektora kultury i przemysłów kreatywnych w rozwoju miast i aglomeracji¹². Dodajmy, „z zasobów kultury korzystają także organizacje

⁸ R. Janikowski, *Kultura osią zrównoważonego rozwoju* [w:] R. Janikowski, K. Krzysztofek (red.), *Kultura a zrównoważony rozwój. Środowisko, ład przestrzenny, dziedzictwo*, Polski Komitet ds. UNESCO, Warszawa 2003.

⁹ R. Janikowski, K. Krzysztofek (red.), *Kultura a zrównoważony rozwój. Środowisko, ład przestrzenny, dziedzictwo*, Polski Komitet ds. UNESCO, Warszawa 2009

¹⁰ S.P. Huntington, *Z kultura trzeba się liczyć* [w:] L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.

¹¹ D. Landem, *Kultura przesądza prawie o wszystkim* [w:] L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie*, Zysk i S-ka, Poznań 2003; a także W. Burszta: Współczesna kultura, mimo iż daje się nadal doskonale konceptualizować w kategoriach antropologicznych (jako dziedzina wspólnotowa), od strony treści musi być traktowana jako swoista hybryda narzędzi i społeczności. To w tym kierunku winny pójść także jej analizy, bo owa hybryda pokazuje najbardziej dobitnie, co to znaczy, że „kultura jest ważna”.

¹² A. Klasik (red.), *Rola sektora kultury i przemysłów kreatywnych w rozwoju miast i aglomeracji*, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Katowice 2010; R. Janikowski, *Znaczenie kapitału kulturowego w zrównoważonym rozwoju* [w:] G. Banse, R. Janikowski, A. Kiepas (red.), *Zrównoważony rozwój – ponadnarodowo. Spojrzenia i doświadczenia z Europy Środkowej*, Edition Sigma, Berlin 2010; a także D. Ilczuk w tym tomie.

lokalne, rodzące się inicjatywy artystyczne, fundacje i stowarzyszenia oraz działalność z kręgu animacji kultury. To także źródło budowania obywatelstwa kulturalnego, tak dobrze widoczne zwłaszcza w Ameryce Łacińskiej”¹³.

„Kultura jako *software* z istoty rzeczy decyduje o charakterze i kierunkach rozwoju, pełni ona rolę regulatora w cybernetycznym znaczeniu tego terminu. Kultura jest regulatorem rozwoju – albo mu sprzyja, albo go hamuje. Kultura danej (lokalnej/regionalnej) społeczności determinuje kształt i kierunek rozwoju. Właśnie ta zastana dana kultura decyduje o kształcie przyszłości, który w kontekście innych perspektyw oglądu może być odbierany albo pozytywnie, albo negatywnie”¹⁴.

Powtórzmy za J. Tischnerem – „Tak więc należy wyróżnić dwa rodzaje doświadczeń: doświadczenie agatologiczne i doświadczenie aksjologiczne. Pierwsze jest bardziej podstawowe: odsłania „negatywną” stronę wszystkiego, co nas otacza. Mówi nam: jest coś, czego być nie powinno, świat jest ułudą świata. [...] A potem, po doświadczeniu agatologicznym lub „nad” nim przechodzi doświadczenie aksjologiczne, którego rdzeniem jest: „jeśli chcesz, możesz....” Dopiero teraz staram się zobaczyć, co trzeba zrobić, jak postąpić, kogo ocalić, za czym biec, a co porzucić. Doświadczenie agatologiczne jest przede wszystkim doświadczeniem odsłaniającym, zaś doświadczenie aksjologiczne doświadczeniem projektującym. Doświadczenie agatologiczne dotyczy bycia w świetle dobra, doświadczenie aksjologiczne dotyczy wydarzeń w świetle tego, co wartościowe. Doświadczenie aksjologiczne i płynące stąd myślenie aksjologiczne nastawia się na jeden podstawowy cel – projektowanie wydarzenia, które może zarażać rozwojowi tragedii”¹⁵.

¹³ W. Burszta, w tym tomie.

¹⁴ R. Janikowski, *Kultura osiך zrównoważonego rozwoju* [w:] R. Janikowski, K. Krzysztofek (red.), *Kultura a zrównoważony rozwój. Środowisko, ład przestrzenny, dziedzictwo*, Polski Komitet ds. UNESCO, Warszawa 2009, s. 36.

¹⁵ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1982, s. 490-491.

Diagnoza społeczna

Zdaniem J. Rifkina¹⁶ cywilizacja zachodnia znalazła się i znajduje w zwrotnym punkcie. Fundamentalna podstawa zrównoważonego rozwoju, jego osiowy element – jakim jest kultura, nie tylko ulega osłabieniu, ale także zanika jej różnorodność powodowana procesami globalizacji oraz osłabieniem siły i roli państw narodowych. Stwierdza on, że możliwe są trzy scenariusze: wzrost fundamentalizmu, rozwój czwartego sektora (grup mafijnych, przestępczych) lub rozwój trzeciego sektora (społeczeństwa obywatelskiego). Tym samym efektywny scenariusz zgodny z kanonem demokracji oraz zapewniający zrównoważony rozwój to powiększanie trzeciego sektora.

Diagnoza stanu społeczeństwa obywatelskiego, siły i wielkości trzeciego sektora w Polsce jest bardzo pesymistyczna. Ujmując to jako kategorię kapitału społecznego, możemy stwierdzić, że jego niski, bardzo niski poziom jest najważniejszym czynnikiem determinującym kształtowanie się rozwoju Rzeczypospolitej.

W raporcie M. Boniego – *Polska 2030* – stwierdza się, że „Transformacja ostatnich dwudziestu lat opierała się w głównej mierze na społecznym kapitale adaptacyjnym – uzupełniającym wytworzony wcześniej kapitał przetrwania. Dziś potrzebne są nowe formy kapitału społecznego – kapitał rozwojowy, który jest niezbędny do sprostania obecnym i przyszłym wyzwaniom. Kapitał rozwojowy to zdolność ludzi do ufania sobie we wszystkich wymiarach życia – począwszy od zaufania między jednostkami po zaufanie obywateli do infrastruktury instytucjonalnej państwa. Tylko wzrost zaufania społecznego, którego poziom należy obecnie do najniższych w Europie, udroźni i usprawni szeroko pojętą współpracę między ludźmi w Polsce. To także kapitał o charakterze sieciowym, oparty na więziach sięgających poza krąg najbliższych kontaktów. To wreszcie zdolność do nieszablonowego, kreatywnego działania – samodzielnie i razem. Społeczeństwo o silnym kapitale rozwojowym charakteryzują: otwartość na postawy, poglądy i pomysły innych, zdolność do współpracy oraz innowacyjność i kreatywność

¹⁶ J. Rifkin, *The Age of Access. How the Shift from Ownership to Access is Transforming Modern Life*, Penguin Books, London 2000.

– ważna nie tylko jako podstawowy czynnik rozwojowy społeczeństw opartych na wiedzy, ale także jako zdolność pozwalająca funkcjonować w stale zmieniającym się świecie”¹⁷.

W tym arcyważnym kontekście, szczególne znaczenia odgrywa edukacja stwarzająca możliwości interaktywnego współdziałania wszystkich uczących się. „Inna ważna możliwość, jaką daje antropologiczne spojrzenie na kulturę to wydobywanie jej **społecznego charakteru**. Kultura jest postrzegana w antropologii jako to, co dzieje się między ludźmi i co może przybierać kształt grup, społeczności, wspólnot, organizacji i organizmów zbiorowych. Z punktu widzenia programu wiedzy o kulturze najważniejszym podmiotem zbiorowym kultury będzie naród, zatem kulturze narodowej i jej instytucjom należy poświęcić najwięcej miejsca. Jednakże ważne jest również wskazanie kulturowego znaczenia rodziny, wspólnoty sąsiedzkiej, subkultury, zbiorowości o charakterze lokalnym i regionalnym, a także bytów ponadnarodowych (np. kultura środkowoeuropejska, kultura europejska, kultura chrześcijańska)”¹⁸.

„Edukacja kulturalna odbywającą się poprzez działania animacyjne, przyczynia się z jednej strony do budowania więzi społecznych, rozumienia inności, akceptacji różnorodności i budowania zaufania, z drugiej zaś – zwiększenia samoświadomości i rozwoju osobistego, refleksji nad tożsamością indywidualną i zbiorową, co ma fundamentalne znaczenie dla zaistnienia spójności społecznej. [...] Dobrowolne, świadome, zgodne ze swoimi możliwościami i intencjami zaangażowanie w wspólne przedsięwzięcie skutkuje nawiązaniem i zacieśnianiem więzi społecznych oraz pomaga rozwiązywać istniejące problemy, a więc w konsekwencji wzmacniać społeczność lokalną”¹⁹.

Kultura codzienności

Kultura codzienności jest oczywiście częścią kultury jako takiej, a dotyczy naszego codziennego zachowania. Są to proste działania,

¹⁷ Polska 2030 – Wyzwania rozwojowe, Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009, s. 340.

¹⁸ P. Rodak, R. Chymkowski, W. Dudzik, w tym tomie.

¹⁹ W. Jędrzejec, w tym tomie.

takie jak: włączenie/wyłączenie urządzeń elektrycznych czy zakręcanie/odkręcanie wypiływu wody w trakcie golenia się lub mycia zębów. Kumulujące się oddziaływanie wielu indywidualnych działań (decyzji) na środowisko powoduje spotęgowany skutek – wynikający z mnożnikowego i zagregowanego efektu owych indywidualnych decyzji. W naukach środowiskowych określa się to jako „destrukcja przez nieznaczące zmiany” lub „tyrania małych decyzji”. Tyrania małych decyzji występuje powszechnie – to m.in. codzienne decyzje każdego z nas: czy segregować śmieci, czy podlewać przydomowy ogródek, czy wyprać w pralce jedną parę skarpetek; to decyzje – czy wyłączać całkowicie prądowo telewizor, komputer, wieżę radiową, czy umyć samochód nad rzek; to bardzo wiele innych *małych decyzji*.

W pierwszej dekadzie XXI wieku w krajach rozwiniętych, przykładem negatywnej tyranii małych decyzji, są decyzje dotyczące całkowitego wyłączania/niewyłączania z prądu elektrycznego domowych urządzeń, a znajdujących się w stanie oczekiwania (*stand-by*), które zużywają 10% całej zużywanej energii elektrycznej. Dotyczy to rozległej gamy rzeczy, takich jak: telewizory, radia, magnetofony, odtwarzacze DVD, komputery, drukarki, rzutniki medialne, ekspresy do kawy i jeszcze bardzo wiele innych. Tym samym, wprowadzając perspektywę wyczerpywalności zasobów, w tym szczególności kopalnych źródeł energii, można powiedzieć, że w krajach rozwiniętych domowe urządzenia znajdujące się w stanie oczekiwania marnotrawią 10% zużywanej energii elektrycznej.

Kultura codzienności i jej historia to historia brudu, jedzenia, mody i bardzo wielu innych naszych działań/aktywności powtarzanych (prawie) codziennie. Są one zdeterminowane przez kulturę, będąc jednocześnie efektem utrwalonych i utrwalanych nawyków oraz rytuałów. „Jedzenie i picie, w każdym swym aspekcie, są czynnościami wyuczonymi, a ich forma jest zdeterminowana przez kulturę”²⁰. „Nawet w najbardziej czułych na modę kontekstach konsumpcja [...] zmierza przez repetycję ku nawykowi. Głównie dlatego, że konsumpcja we wszystkich kontekstach społecznych koncentruje się wokół „technik

²⁰ E. Baldwin, B. Longhurst, S. McCracken, M. Ogborn, G. Smith, *Wstęp do kulturoznawstwa*, Zysk i S-ka, Poznań 2007, s. 328.

posługiwania się ciałem” – jak nazwał je Marcel Mauss (1973), a ciało domaga się form zdyscyplinowania, które są powtarzalne, bądź przynajmniej okresowe”²¹.

Kultura codzienności jest nie tylko zmienna w czasie, lecz także jest zróżnicowana w przestrzeni społecznej. „Sposób, w jaki dana kultura patrzy na higienę i ją osiąga, zawsze mówi o niej wiele interesujących rzeczy. Francuzi zdają się często czerpać wręcz perwersyjną narodową dumę ze swego nonszalanckiego podejścia do czystości [...]. Jakże inaczej wygląda dbałość w wykonaniu Amerykanów. Niewychodzenia poza nadgarstki jest dla nich nie do pomyślenia, a wielu nigdy jeszcze nie szorowało się bardziej obsesyjnie niż teraz”²².

Kultura codzienności musi być nade wszystko kształtowana w rodzinie. W tym też względzie szczególnego znaczenia nabiera edukacja przedszkolna i medialna. Należy jednak z całą mocą podkreślić, że „nowy model mediów zmusza do zupełnie innego spojrzenia na cele i zadania edukacji medialnej czy też, jak się dziś zwykło mówić, edukacji medialnej i cyfrowej. Zalecenie Komisji Europejskiej z dnia 20 sierpnia 2009 roku w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym w celu stworzenia bardziej konkurencyjnego sektora audiowizualnego i treści cyfrowych oraz stworzenia integracyjnego społeczeństwa opartego na wiedzy (2009/625/WE) wyraźnie podkreśla, że w dzisiejszym świecie obywatele muszą wykształcić umiejętności analityczne, które pozwalają na lepsze intelektualne i emocjonalne zrozumienie mediów cyfrowych, a więc świadome korzystanie z programów telewizyjnych, filmów, a także różnego rodzaju treści przekazywanych za pośrednictwem różnych form komunikacji, w tym w szczególności Internetu”²³.

Dobre wzorce codziennych zachowań muszą być nauczane od początku drogi życiowej każdego człowieka. Z istoty współczesnego rozumienia i realizowania demokracji w praktyce oraz sedna społeczeństwa obywatelskiego wynika, że współdziałanie

²¹ A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Universitas, Kraków 2005, s. 102.

²² K. Ashenburg, *Historia brudu*, Bellona S.A., Warszawa 2007, s. 246-247.

²³ J. Braun, w tym tomie.

obywateli wymaga, aby każdy z nich był „dobrze i podobnie wychowany”. Umożliwia to tym samym partnerskie, interaktywnie działające interesariuszy, albowiem stwarza wspólną, jednorodną płaszczyznę kulturową, na której mogą i muszą się toczyć wszelkie spory polityczne. Tym samym, kultura osobista i kultura codzienności poszczególnych jednostek determinuje kształtowanie się ładu społecznego i ładu politycznego. Jednakże, aby to mogło zaistnieć w całej przestrzeni społecznej, konieczne jest edukowanie – dodajmy ustawiczne – wszystkich członków społeczeństwa.

Europejska przestrzeń kształcenia ustawicznego

Splatając na nowo to, co społeczne i kulturowe konieczne jest rozwijanie edukacji ustawicznej, gdyż jest to *de facto* pomnażanie oraz odnawianie kapitału ludzkiego i społecznego. Jednoznacznie wskazują na to ministrowie edukacji krajów OECD, podkreślając konieczność inwestowania w pomnażanie obu kapitałów. Jednocześnie, określono główne obecne wyzwania, jakie wiązane są z edukacją²⁴, czyli:

- usuwanie skutków kryzysu w edukacji;
- dopasowanie umiejętności do nowych potrzeb;
- skuteczne wyposażenie nauczycieli w XXI wieku;
- wzmocnienie społecznych korzyści z edukacji.

Uczenie się przez całe życie, kształcenie ustawiczne jest wyzwaniem kulturowym wynikającym z zachodzących dynamicznie procesów kreatywności i innowacyjności. Dotyczy to nade wszystko prefiguratywnego typu nabywania kultury, zgodnie z podziałem zaproponowanym przez M. Mead, która wyodrębniła jeszcze następujące typy procesu nabywania kultury – typ postfiguratywny oraz typ kofiguratywny. „Typ prefiguratywny powstaje w wyniku szybkiego tempa zmian, tak szybkiego, że starsze pokolenia mają trudności z zaadaptowaniem się do nich. Powstaje on także w wyniku „wymieszania kultur”, o co nietrudno przy często spotykanej współcześnie

²⁴ OECD Education Ministerial Meeting Investing in Human and Social Capital: *New Challenges*, Paris, 4-5 November 2010.

wielokulturowości. Generalnie chodzi o takie stany rzeczy, w których niemal każda sytuacja jest nietypowa. Czy będzie to dotyczyło nowych technologii, nowych środków komunikowania, nowych form transportu, nowych rozwiązań politycznych, ich cechą jest brak analogii nie tylko z przeszłością, ale i z teraźniejszością. Nie wiadomo, co robić, jak się zachować, jak reagować. Stąd konieczność szukania całkowicie nowych rozwiązań oraz improwizowania, a tym samym wyraźne nastawienie na przyszłość, która jest nieznana”²⁵.

Kształcenie i nauka przez całe życie to nie tylko postulat UNESCO. W tym kierunku zmierzają również działania innych międzynarodowych, narodowych, regionalnych organizacji publicznych i pozarządowych, w tym Rady Europy oraz Unii Europejskiej.

Fenomen w dziejach ludzkości, jakim jest Wspólnota Europejska, w ramach zarówno dalszej poprawy jakości życia Europejczyków, jak i zacieśniania europejskiej integracji i spójności, buduje nie tylko europejską przestrzeń gospodarczą czy badawczą, ale także europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, gdyż „poszerzanie i uznawanie wiedzy, umiejętności i kompetencji obywateli ma kluczowe znaczenie dla ich rozwoju osobistego, konkurencyjności, zatrudnienia i spójności społecznej Wspólnoty. Takie poszerzanie i uznawanie wiedzy powinno ułatwiać międzynarodową mobilność pracowników i osób uczących się oraz sprzyjać spełnianiu wymogów w zakresie podaży i popytu na europejskim rynku pracy”²⁶. Cytowane zalecenia wskazują, że podczas wdrażania owych ram kwalifikacji zapewnianie jakości, konieczne do zagwarantowania odpowiedzialności i doskonalenia szkolnictwa każdego stopnia, powinno być realizowane zgodnie z następującymi zasadami:

- polityka i procedury zapewniania jakości powinny stanowić podstawę dla wszystkich poziomów europejskich ram kwalifikacji;
- zapewnianie jakości powinno być integralną częścią wewnętrznego zarządzania instytucjami kształcenia i szkolenia;

²⁵ M. Golka, w tym tomie.

²⁶ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, *Dziennik Urzędowy C 111, 06/05/2008 s. 1–7*.

- zapewnianie jakości powinno obejmować regularną ocenę instytucji lub programów przez organy lub agencje monitorowania zewnętrznego;
- organy lub agencje monitorowania zewnętrznego zapewniające jakość powinny być poddawane regularnym przeglądom;
- zapewnianie jakości powinno obejmować następujące wymiary: kontekst, wkład, proces i informacje wyjściowe, zwracając uwagę na rezultaty i efekty uczenia się.

Systemy zapewniania jakości powinny obejmować następujące elementy:

- jasne i mierzalne cele i standardy,
- wytyczne dotyczące wdrażania, w tym zaangażowanie zainteresowanej strony,
- odpowiednie zasoby,
- spójne metody oceny, wiążące ocenę wewnętrzną z oceną zewnętrzną,
- mechanizmy informacji zwrotnej i procedury służące poprawie,
- szeroko dostępne wyniki oceny,
- inicjatywy zapewniania jakości na poziomie międzynarodowym, krajowym i regionalnym powinny być koordynowane w celu zagwarantowania przeglądu spójności, synergii i analizy całego systemu,
- zapewnianie jakości powinno być procesem współpracy na wszystkich poziomach i we wszystkich systemach kształcenia i szkolenia, angażującym istotne zainteresowane strony w państwach członkowskich oraz w całej Wspólnocie,
- wskazówki dotyczące zapewniania jakości na poziomie wspólnotowym mogą określać punkty odniesienia dla oceny i wzajemnego uczenia się”.

Z drugiej strony najważniejszy dokument strategiczny Unii Europejskiej *Europa 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu* przyjmuje wizję europejskiej społecznej gospodarki rynkowej, która opierać się ma na współzależnych i wzajemnie uzupełniających się obszarach priorytetowych:

- inteligentnym wzroście – oznaczającym rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacjach;

- zrównoważonym wzroście – czyli wspieraniu gospodarki niskoemisyjnej, efektywniej korzystającej z zasobów i konkurencyjnej;

oraz

- wzroście sprzyjającym włączeniu społecznemu, oznaczającym wspieranie gospodarki charakteryzującej się wysokim poziomem zatrudnienia i zapewniającej spójność gospodarczą, społeczną i terytorialną.

W odniesieniu do edukacji i kształcenia ustawicznego państwa członkowskie uzgodniły następujące cele (poziomy odniesienia):

- zwiększenie uczestnictwa w edukacji elementarnej, która jest jednym z zasadniczych warunków późniejszego sukcesu edukacyjnego, zwłaszcza w przypadku osób w trudnej sytuacji:
 - do roku 2020, co najmniej 95% dzieci w przedziale wiekowym od czterech lat do wieku podjęcia obowiązku szkolnego powinno uczestniczyć w edukacji elementarnej.
- uwzględniając rosnące zapotrzebowanie na wykształcenie wyższe, a także równej ważności kształcenia i szkolenia zawodowego:
 - do roku 2020, odsetek osób w przedziale wiekowym 30–34 posiadających wyższe wykształcenie powinien wynosić co najmniej 40%.
- zwiększenie uczestnictwa dorosłych w procesie uczenia się przez całe życie, zwłaszcza nisko wykwalifikowanych:
 - do roku 2020, średnio co najmniej 15% dorosłych powinno uczestniczyć w procesie uczenia się przez całe życie.
- zadbanie o to, by wszystkie osoby osiągające słabe wyniki w zakresie podstawowych umiejętności uzyskiwały odpowiedni poziom podstawowych umiejętności, zwłaszcza w zakresie czytania, matematyki i nauk przyrodniczych:
 - do roku 2020, odsetek 15-latków osiągających słabe wyniki w czytaniu, matematyce i naukach przyrodniczych powinien wynosić poniżej 15%.
- zadbanie o to, by jak największa liczba osób przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie uczestniczyła do końca w procesie kształcenia i szkolenia:
 - do roku 2020, odsetek osób przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie powinien wynosić poniżej 10%.

Nowe metody nauczania

Realizacja przedstawionych powyżej celów, podobnie jak i wdrażanie koncepcji kształcenia ustawicznego, wymaga rozszerzenia dotychczasowego warsztatu edukacyjnego. Klasyczne „programy szkolne zawierają nadmiar wiedzy encyklopedycznej, której egzekwowanie jest dla nauczycieli łatwe, choć już pożytek edukacyjny jest dyskusyjny: przecież to wszystko można znaleźć w odpowiednich źródłach, od książek po Internet. Pamięciowe wykuwanie wzorów i zatwierdzonych formułek prowadzi do sukcesów, ale po setkach lat, jak dowodzi nauczanie Talmudu. Tyle czasu nie mamy”²⁷.

Nowe technologie informatyczne pozwalają jednak na całkowitą zmianę metod nauczania, m.in. jest to *e-learning*, czyli (interaktywne) nauczanie na odległość za pośrednictwem mediów elektronicznych, a przekaz treści nauczania oraz innych informacji odbywa się poprzez sieci informatyczne. Ważniejsze jednak jest to, że pojawiła się cyberprzestrzeń, w której zmagazynowana jest prawie cała dostępna ludzkości informacja, i aby jej dowolny fragment pozyskać, wymagana jest jedynie umiejętność korzystania z przeglądarki internetowej, która może być nie tylko w urządzeniach stacjonarnych, ale także w (prawie) każdym urządzeniu mobilnym typu telefon komórkowy. Oznacza to, że nie jest konieczne przekazywanie wiedzy encyklopedycznej w ramach nauczania, ale także, że jest ona dostępna w każdym miejscu na naszym globie i o każdej porze dnia. Znakomitym tego przykładem jest poprzednie wydawnictwo Polskiego Komitetu ds. UNESCO – *Kultura a zrównoważony rozwój. Środowisko, ład przestrzenny, dziedzictwo*, zaliczone do dokumentów Kongresu Kultury Polskiej 2009, dostępne w postaci cyfrowej książki pod adresem <http://www.unesco.pl/sources/indexPop.htm>.

Jednocześnie nowe technologie informatyczne wpływają na kształtowanie nowych form edukacji kulturowej. „Głównym celem takiej formy zwiedzania, jaką proponuje Pracownia Działań Muzealnych jest nauczanie widzenia przedmiotów oglądanych i wyzwolenie aktywności twórczej osób odwiedzających muzeum. Publiczność, wykształcona

²⁷ R. Strent, w tym tomie.

na powszechnym dostępie do telewizji, Internetu, sztuki reprodukowanej (pocztówki, albumy), bardziej poszukuje w muzeum nowych doznań, nowych bodźców, niż atmosfery uświęconego mauzoleum. Pobudzanie kreatywnych zachowań u potencjalnego widza ekspozycji muzealnej, nastawianie go na pracę własną, inspirowaną oglądaną sztuką wydaje się najcenniejszym owocem działań edukacyjnych we współczesnym muzeum”²⁸.

Podążanie w kierunku kreatywności i innowacyjności może następować poprzez różnorakie formy edukowania, nauczania i kształtowania, jednakże „misję dzisiejszego Muzeum Sztuki widzimy raczej w wyzwaniu w widzu krytycznego nastawienia do rzeczywistości. Przepracowywanie historii sztuki nadal pozostaje istotnym obszarem działalności łódzkiego muzeum, tyle że stanowi zaledwie środek do celu, jakim jest uwolnienie sztuki spod dyktatu jednej jedynej wykładni, otwarcie na wielość interpretacji, a co za tym idzie – wyzwolenie aktywnego i twórczego stosunku odbiorcy do tego, co podaje mu się do wierzenia jako prawdę o sztuce i o świecie”²⁹. Tylko w ten sposób można otworzyć horyzonty, pozwalając tym samym na wyzwolenie kreatywnych impulsów i pomnażanie innowacyjności.

Splatając na nowo

Diagnoza odnosząca się do określenia najistotniejszych czynników decydujących o jakości rozwoju społecznego i gospodarczego – jawiącego się wysoką jakością życia ludzi – jednoznacznie wskazuje, że w obecnej dobie owymi czynnikami są kapitał ludzki i kapitał społeczny. Tym samym pomnażanie, odnawianie i poprawianie jakości tych kapitałów to najważniejsze wyzwania, przed jakimi stoi Polska w najbliższej dekadzie.

Próbą wskazania odpowiedzi, w jaki sposób tego dokonać, jest także ta książka. Z całą mocą należy bowiem podkreślić, że konieczna jest edukacja poprzez kulturę, gdyż jest to najwłaściwsza droga ku kreatywności i innowacyjności. To także zasadnicza rola kultury

²⁸ A. Czekaj, J. Pietryszyn, w tym tomie.

²⁹ J. Suchan, M. Ludwisiak, w tym tomie.

w kształtowaniu polskiego społeczeństwa obywatelskiego współtworzącego wspólnotowe społeczeństwo obywatelskie Unii Europejskiej. Wszystko to może być osiągnięte przez wskazane nowe metody edukacyjne oraz poszerzanie zakresu uczenia się przez całe życie. W tym kontekście „warto przywołać przykład działań edukacyjnych realizowanych w skali całego społeczeństwa, jakim są bez wątpienia Europejskie Dni Dziedzictwa. Jest to obecnie największy w Europie projekt edukacyjny, którego celem jest rozpropagowanie europejskich zabytków i wzmocnienie europejskiej tożsamości. Około połowy września cała Europa przypomina sobie o przeszłości, o materialnym i niematerialnym dziedzictwie”³⁰.

Splatając na nowo to co kulturowe i społeczne, a także europejskie – to stwarzanie coraz silniejszych różnorodnych powiązań pomiędzy wykształconymi obywatelami, o wysokiej kulturze osobistej, odpowiedzialnej kulturze codzienności, potrafiących korzystać z wielorakich produktów kulturowych. Istotą owych powiązań ma być jednak ich integrujący i spajający charakter, tworzący tym samym nową jakość oraz osiowe cechy powiązań interpersonalnych i instytucjonalnych w ramach kształtowania zrównoważonego rozwoju, nie tylko wspólnoty narodowej, lecz także wspólnoty unijnej, jak i wspólnoty Rodzaju Ludzkiego.

prof. dr hab. Ryszard Janikowski

³⁰ B. Szymgin, w tym tomie.

*Przykłady projektów dotyczących kreatywnego
nauczania poprzez kulturę w Europie*

Przykłady projektów dotyczących kreatywnego nauczania poprzez kulturę w Europie

Opracowanie na podstawie raportu KEA
„The Impact of Culture on Creativity”

Niniejsze opracowanie powstało w oparciu o ekspertyzę „The Impact of Culture on Creativity”¹ (Wpływ kultury na kreatywność), przygotowaną przez belgijską jednostkę badawczo-rozwojową KEA European Affairs na zlecenie Komisji Europejskiej w czerwcu 2009 roku. Raport KEA jest szczegółową analizą wpływu kultury na pobudzanie kreatywności wśród mieszkańców współczesnej Europy. Badacze poświęcali uwagę w głównej mierze oddziaływaniu kreatywności opierającej się na kulturze w obszarach, takich jak – gospodarka, innowacje społeczne, edukacja czy kierunki rozwoju polityki państw członkowskich UE.

Głównym przedmiotem analizy jest ta część raportu KEA, która dotyczy edukacji. Rozdział czwarty tego raportu zatytułowany „Creativity and Learning” (Kreatywność i uczenie się) koncentruje się na zagadnieniu, w jaki sposób kultura stymuluje i wpływa na rozwój kreatywności w procesie nauczania. Autorzy rozdziału najpierw określają związek pomiędzy kulturą i kreatywnością w procesie nauczania, a następnie ukazują fundamentalną rolę, jaką w kształtowaniu i rozwijaniu kreatywności – u każdego z nas – pełni otoczenie, w którym funkcjonujemy. Szczególnie istotna jest edukacja, którą otrzymujemy od najmłodszych lat. W raporcie czytamy: „Wśród niezliczonych czynników,

¹ KEA European Affairs, *The Impact of Culture on Creativity*, Raport przygotowany na zlecenie Komisji Europejskiej, Czerwiec 2009.

mających wpływ na rozwój kreatywności, rodzaj i sposób, w jaki jesteśmy kształceni jest bardzo ważny: może pobudzać lub brutalnie hamować nasze indywidualne zdolności”². Autorzy rozdziału wskazują, że edukacja artystyczna jest doskonałym przykładem kształcenia, które przeprowadzone w odpowiedni sposób, rozwija nasze wewnętrzne predyspozycje i sprawia, że stajemy się otwarci na świat i kreatywni.

Po analizie relacji zachodzących pomiędzy kulturą a edukacją i określeniu, w jaki sposób oddziałują one na pobudzanie kreatywności, autorzy raportu stawiają kolejne pytanie – jak można zwiększyć rolę sztuki i kultury w procesie edukacji? Wnioski nasuwają się same: współczesny model edukacji powinien stanowić interdyscyplinarną całość z wyraźnie zaznaczoną rolą sztuki i kultury jako czynnika wpływającego na rozwój kreatywnego potencjału jednostek.

W raporcie wymienione są cztery podstawowe warunki, których spełnienie pozwoli na stworzenie przyjaznego otoczenia edukacyjnego, dzięki któremu uczniowie w nieskrępowany sposób będą mogli rozwijać twórcze myślenie:

1. Należy zapewnić dzieciom fizyczne środowisko o inspirującym charakterze, dające im możliwości nieskrępowanego rozwoju zainteresowań, wewnętrznych predyspozycji oraz interakcji z rówieśnikami. Autorzy raportu powołują się na badanie „Manifesto for a Creative Britain” (Manifest dla kreatywnej Wielkiej Brytanii) przeprowadzone przez Tate Modern w ramach brytyjskiego programu „Creative Partnerships” (Partnerstwa kreatywne). W badaniu wzięło udział przeszło 3000 uczniów z Wielkiej Brytanii, których poproszono o odpowiedź na pytanie – jak według nich powinna wyglądać kreatywna szkoła? Odpowiedzi jednoznacznie wskazały, że środowisko szkolne powinno mieć mniej formalny charakter; sztuka i kultura powinny ogrywać w nim większą rolę oraz powinno być więcej przestrzeni, w której młodzież mogłaby realizować się pod względem artystycznym.
2. Punktem wyjścia dla kolejnego warunku, który pozwoli na stworzenie przyjaznego środowiska do nauki jest konstatacja autorów wskazująca, iż nie ma kreatywnych uczniów bez kreatywnego

² Tamże, s. 97, tłum.: autor

systemu edukacyjnego. To nauczyciel, jego zaangażowanie i kompetencje odgrywają podstawową rolę. Świadomość wartości rozwojowych, jakie niesie ze sobą wykorzystanie sztuki i kultury w procesie nauczania, powinna stanowić jeden z podstawowych bodźców do działania każdego pedagoga. Ten z kolei, aby jak najlepiej wykonać powierzone mu zadanie, musi być odpowiednio do niego przygotowany.

3. W kreatywnej edukacji istotną rolę pełni również interdyscyplinarne podejście do zagadnienia. Aby proces nauczania był bardziej kreatywny, ważne jest zaangażowanie, oprócz sztuki i kultury, na przykład technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT). Wiele państw europejskich, m.in.: Francja, Holandia, Finlandia, Belgia czy Szwecja, kładzie duży nacisk na interdyscyplinarną formę nauczania. Doskonałym przykładem takiej inicjatywy jest Uniwersytet Aalto w Finlandii, który powstał w wyniku połączenia trzech szkół wyższych o różnych profilach: technicznym, ekonomicznym i artystycznym.
4. Czynnikiem stymulującym kreatywne kształcenie są bez wątpienia partnerstwa pomiędzy placówkami edukacyjnymi a sektorem kultury i sektorem kreatywnym. Wykorzystanie potencjału, jaki niesie ze sobą zaangażowanie kreatywnych profesjonalistów do pracy w środowisku szkolnym, urozmaica zajęcia i nadaje im praktyczny wymiar. Pozytywnie wpływa na pobudzanie twórczego potencjału u uczniów i podnoszenie kwalifikacji zawodowych u nauczycieli. Dobrym przykładem realizacji takich założeń jest brytyjski program „Find Your Talent” (Odkryj swój talent), któremu przyjrzymy się lepiej w dalszej części opracowania.

Autorzy raportu zastanawiają się również nad charakterem wpływu, jaki kultura i kreatywność wywiera na strategię rozwoju systemów edukacji na poziomie europejskim. Większość rządów krajów członkowskich UE ma świadomość, że istnieje korelacja pomiędzy sztuką i kulturą oraz kreatywnością w procesie nauczania. Jednak tylko kilka z nich wypracowało metody pobudzania kreatywności przez edukację kulturalną. Dominują wśród nich: Holandia, Dania, Szwecja i Finlandia. Kompleksowym programem kreatywnej edukacji może poszczycić się

Wielka Brytania. Niemcy i Włochy również nie pozostają w tyle. Istotna rola edukacji zauważona została również na poziomie Unii Europejskiej. Komisja Europejska w Strategii Lizbońskiej poświęciła wiele miejsca wpływowi edukacji i szkoleń na rozwój rynku pracy. Zauważono wpływ kreatywności, w dużym stopniu kształtowanej poprzez edukację kulturalną, na stymulowanie przedsiębiorczości. Sztuka i kultura, jako elementy programów kształcenia ustawicznego, pełnią rolę katalizatora kreatywności. Uświadomienie sobie tego faktu ma kluczowe znaczenie.

Poniżej są przedstawione przykłady dobrych praktyk wykorzystanych w innowacyjnych systemach edukacji formalnej i nieformalnej na różnych jej poziomach. Wybór przykładów pochodzi z raportu KEA „The Impact of Culture on Creativity”. Są to: włoski system nauczania przedszkolnego „Reggio Emilia”, brytyjskie programy „Creative Partnerships” i „Find Your Talent”, fiński Uniwersytet Aalto oraz Wydział Sztuk i Ekonomii w Utrechcie. Opisy przykładów zostały uzupełnione i uaktualnione przez autora niniejszego opracowania. Dodatkowo zaprezentowana jest również polska inicjatywa pt. „Psychodrama na edukacyjnej scenie”.

Reggio Emilia (Włochy)

System nauczania przedszkolnego – znany jako „Reggio Emilia” – został stworzony przez społeczność miejscowości o tej samej nazwie wkrótce po II wojnie światowej³. Inspiracją do jego utworzenia była zarówno silna tradycja wzajemnego wspierania się rodzin posiadających dzieci, jak i poczucie wspólnej, społecznej odpowiedzialności za losy najmłodszego pokolenia. Program zyskał uznanie na świecie ze względu na innowacyjne i kreatywne podejście do edukacji dzieci w wieku od 3 miesięcy do 6 lat. Podstawowym celem programu jest zapewnienie uczniom takiego kształcenia, które odpowiada ich indywidualnym potrzebom, zainteresowaniom i zdolnościom. Jest to

³ Oficjalna strona internetowa systemu kształcenia Reggio Emilia:

<http://www.reggioemilaapproach.net>

możliwe dzięki ciągłej obserwacji procesu uczenia się u dzieci z różnych środowisk kulturowych, różnej płci oraz z różnymi predyspozycjami. Program zakłada umożliwienie im współpracy z rówieśnikami na partnerskich zasadach, a rodzicom pozostawienie wolnej ręki w kwestii doboru realizowanych projektów edukacyjnych.

Nauczyciele biorący udział w programie cieszą się dużą autonomią, co przejawia się w braku podręczników metodyki nauczania, wytycznych programowych czy obowiązku przeprowadzania testów osiągnięć. Najważniejsza w ich pracy jest wnikliwa obserwacja podopiecznych, dzięki czemu mogą precyzyjnie zaplanować i zrealizować indywidualne programy nauczania. Zajęcia praktyczne – opracowane na podstawie takich obserwacji – skupiają się na zainteresowaniach i predyspozycjach poszczególnych uczniów. Zachęcane są one do wyrażania siebie poprzez angażowanie się w zajęcia teatralne, artystyczne, ruchowe czy muzyczne. Każda z placówek, działająca w systemie „Reggio Emilia”, posiada własne atelier, w którym kreatywni profesjonaliści inspirują swoich podopiecznych do działania. Niewątpliwym sukcesem programu jest fakt, że zajęcia, w których uczestniczą dzieci postrzegane są przez nie jako zabawa. Nauczyciele nie są „belframi”, ale partnerami i przewodnikami na drodze rozwoju swoich podopiecznych. Nauka poprzez improwizację, realizację zadań, których cel nie musi być z góry określony, otwartość i umiejętność cieszenia się z niespodziewanych efektów – wszystko to sprawia, że uwaga skupia się głównie na procesie poznawczym, a nie na osiągnięciach i ocenach. W myśl programu – dobrze przeprowadzony projekt to taki, który jest w stanie wywołać zainteresowanie na odpowiednim poziomie oraz poczucie niepewności. Dzieci postawione w takiej sytuacji zmuszone są rozwiązać zadanie, uruchamiając pokłady kreatywności, dzięki czemu otwierają się przed nimi różne ścieżki rozwoju i nieograniczone możliwości.

Aranżacja fizycznego środowiska, w którym przebywają uczniowie jest jednym z podstawowych aspektów funkcjonowania systemu i często jest postrzegana jako „trzeci nauczyciel”. Podstawowym zadaniem jest przemodelowanie przestrzeni klasy tak, by stanowiła integralną część szkoły, a tej z kolei tak, by jak najlepiej integrowała się z otaczającą ją społecznością.

Największym wyzwaniem, jakie stawia sobie system edukacji „Reggio Emilia”, jest tworzenie kompleksowego, holistycznego podejścia do nauczania. Kluczowe elementy to z jednej strony uwzględnianie indywidualnych potrzeb, zainteresowań, zdolności i możliwości uczniów, a z drugiej wiara w bezgraniczne i świadome zaangażowanie rodziców i nauczycieli w proces kształcenia. Rezultatem takiego podejścia jest atmosfera wspólnoty i współpracy, której beneficjentami są zarówno dzieci, jaki i dorośli.

Creative Partnerships (Wielka Brytania)

Program pn. „Creative Partnerships” (Partnerstwa kreatywne) wprowadzony w 2002 roku – początkowo jako dwuletni, lokalny projekt pilotażowy w 2004 roku został przekształcony w ogólnokrajową inicjatywę⁴. Jako flagowy program kreatywnego nauczania w Wielkiej Brytanii jest zarządzany przez państwową instytucję Creativity, Culture and Education – CCE. Zadaniem programu jest rozwijanie innowacyjnego podejścia do nauczania poprzez wspieranie długookresowej współpracy, opartej na zasadzie partnerstw pomiędzy szkołami a kreatywnymi profesjonalistami, takimi jak: artyści, architekci czy naukowcy. Program koncentruje się na trójstronnej współpracy pomiędzy uczniem, nauczycielem i kreatywnym profesjonalistą. Jej wynikiem jest stworzenie wspólnej przestrzeni do działania, w centrum której znajduje się uczeń. W szerszej perspektywie program przynosi korzyści każdej z zaangażowanych stron. Można wyróżnić cztery główne procesy, które zachodzą w wyniku zastosowania takiej metody:

1. Pobudzanie kreatywności u uczniów wpływa pozytywnie na podnoszenie ich aspiracji i osiągnięć w nauce. Młodzież czuje potrzebę dalszego kształcenia się i poszerza horyzonty zainteresowań, co w przyszłości ułatwi im odnalezienie się na dynamicznie i ciągle zmieniającym się rynku pracy.

⁴ Oficjalna strona internetowa programu Creative Partnerships:

<http://www.creative-partnerships.com/>

2. Poprzez współpracę z kreatywnymi profesjonalistami nauczyciele rozwijają swoją wiedzę i umiejętności, stale podnoszą kwalifikacje zawodowe, co z jednej strony przekłada się na uatrakcyjnienie samego procesu nauczania, z drugiej zaś – jest doskonałym przykładem aktywności ukierunkowanej na proces uczenia się przez całe życie.
3. Szkoły bardziej otwierają się na nauczanie poprzez sztukę, kulturę, kreatywność i partnerstwo. Jako instytucje odpowiedzialne za kształcenie młodzieży oraz przygotowanie ich do życia w społeczeństwie, dzięki takiemu podejściu, są w stanie szybko reagować zarówno na zmiany zachodzące w ich bezpośrednim otoczeniu, jak i w skali globalnej.
4. Przedstawiciele przemysłów kreatywnych oraz przemysłów kultury budują pozytywny obraz swojej działalności poprzez zaangażowanie w społecznie istotne projekty. Dzięki programowi tworzone są nowe miejsca pracy oraz możliwości rozwoju zawodowego dla kreatywnych profesjonalistów.

Od 2002 roku w ponad 8 tysiącach projektów, zainicjowanych i wspieranych przez program, udział wzięło około miliona uczniów, 90 tysięcy nauczycieli i 6,5 tysiąca firm, instytucji i indywidualnych reprezentantów sektorów – kreatywnego i kultury.

Jednym z przykładów zaangażowania szkół do programu „Creative Partnerships” była inicjatywa *Let's get Together Project (Zróbmy to razem)*, zrealizowana na przełomie 2009/2010 roku w szkole podstawowej Southey Green Community Primary School. Władzom instytucji zależało na zwiększeniu zaangażowania rodziców w sprawy szkoły. Pomocne przy osiągnięciu tego celu okazały się narzędzia wykorzystujące współczesne technologie komunikacji i informacji. Szkoła do współpracy zaangażowała artystę muzyka, Maxwella Thomasa, który posługuje się w swojej twórczości technologiami cyfrowymi. Przeprowadził on cykl warsztatów, mających na celu pobudzenie wyobraźni i zwrócenie uwagi uczniów na rolę, jaką odgrywa w ich życiu otaczające środowisko. Zajęcia miały również za zadanie zainspirować do działania i uzmysłwić możliwości, jakie dają technologie cyfrowe, a także pokazać, jak w prosty sposób można zaangażować to narzędzie

do opowiedzenia historii swojego najbliższego sąsiedztwa. Oprócz uczniów i nauczycieli do programu włączeni byli również rodzice. Przez kilka tygodni dzieci w różnym wieku przy użyciu kamer, aparatów i dyktafonów dokumentowały życie toczące się w najbliższej okolicy. Obserwując szkołę, parki, sklepy, biblioteki czy remizę strażacką, poznawały historię miejsc i dowiadywały się od lokalnej społeczności, jak wyglądały one w przeszłości, jak wyglądają teraz oraz jak mogą wyglądać w przyszłości. Kulminacją programu było stworzenie instalacji „maszyny czasu”, która – dzięki materiałom zebranych przez uczniów – przenosiła zwiedzających w przeszłość i przyszłość. Efektem programu było większe zaangażowanie rodziców w sprawy szkoły, kreatywne podejście nauczycieli do planowania i realizacji zajęć, zwiększenie motywacji do nauki oraz wyraźny wzrost uczestnictwa dzieci w zajęciach szkolnych.

Find Your Talent (Wielka Brytania)

Program pn. „Find Your Talent” – FYT (Odkryj swój talent) zainicjowany został w 2008 roku przez wspomnianą wcześniej Creativity, Culture and Education – CCE⁵. Założeniem programu było wprowadzenie dodatkowych 5 godzin zajęć w tygodniu, umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i sztuką na wysokim poziomie zarówno w szkole, jak i poza nią. Ideą przyświecającą programowi była chęć sprawdzenia wpływu, jaki mają takie zajęcia na pobudzanie kreatywności u uczniów, niezależnie od ich wieku i zdolności. FYT miał za zadanie zainspirować młodych ludzi do odkrywania możliwości wyrażania siebie poprzez obcowanie z kulturą, rozwijanie swoich pasji tak, by w pełni wykorzystać drzemiący w nich talent. CCE uzasadniało tą inicjatywę, stwierdzając, że aktywny udział w życiu kulturalnym rozwija u młodych ludzi bardzo istotne umiejętności, takie jak: kreatywność, pewność siebie, samodyscyplinę, zdolności efektywnego komunikowania się z otoczeniem oraz pracy zespołowej. Oferta skierowana

⁵ Oficjalna strona internetowa programu *Find Your Talent*:

<http://www.findyourtalent.org/>

była przede wszystkim do dzieci i młodzieży ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym, które nie mają możliwości czy okazji uczestniczenia w życiu kulturalnym na co dzień. Program zapewniał warsztaty w bibliotekach i muzeach oraz zajęcia z kreatywnymi profesjonalistami reprezentującymi, takie dziedziny jak: muzyka, film, teatr, taniec, media cyfrowe.

Program FYT był wprowadzony jako program pilotażowy w dieśięciu regionach Anglii i miał funkcjonować do końca 2011 roku. Jednak w związku z kryzysem, którego konsekwencją były cięcia budżetowe Art Council England zdecydował się go zamknąć z końcem 2010 roku. W czasie dwóch lat funkcjonowania wzięły w nim udział setki tysięcy dzieci, młodych ludzi i rodzin, tysiące szkół, instytucji kultury, nauczycieli i artystów. Program pozytywnie wpłynął na niwelowanie barier stojących na drodze do zrównoważonego dostępu do kultury. Zainicjował nowe strategiczne partnerstwa pomiędzy lokalnymi władzami i instytucjami kultury, dzięki czemu obecna oferta kulturalna dla młodych ludzi jest bardziej spójna i lepiej ukierunkowana.

Ciekawym przykładem lokalnych działań w ramach programu „Find Your Talent” jest PUSH – Partnership for Urban South Hampshire, gdzie we współpracy z lokalną rozgłośnią radiową Express FM została powołana inicjatywa, której celem było zaangażowanie młodzieży do realizowania własnych audycji na antenie radia. Pracownicy rozgłośni wraz z koordynatorami programu „FYT PUSH” opracowali ambitny 12-miesięczny cykl szkoleń i warsztatów, w ramach których uczestnicy mieli okazję zapoznać się z tajnikami pracy radiowca. Kolejnym etapem programu było praktyczne wykorzystanie świeżo zdobytej wiedzy podczas cotygodniowych audycji radiowych. Młodzi redaktorzy informowali słuchaczy o różnych projektach – realizowanych w ramach programu „FYT PUSH” oraz prowadzili swoje autorskie audycje. Współpraca z radiem Express FM pozwoliła dzieciom i młodzieży na podniesienie ich kompetencji komunikacyjnych, nauczyła pracy w zespole, kreatywnego podejścia do realizowanych zadań oraz wpłynęła pozytywnie na ich poczucie pewności siebie.

Uniwersytet Aalto (Finlandia)

W ramach restrukturyzacji systemu wyższych uczelni w Finlandii, decyzją Ministra Edukacji i Ministra Kultury utworzono nową multidyscyplinarną uczelnię, ukierunkowaną na proces badawczy⁶. W wyniku połączenia ze sobą trzech renomowanych i funkcjonujących od lat szkół wyższych: University of Technology, w Helsinkach School of Economics, oraz University of Art and Design w 2010 roku rozpoczęło się – innowacyjne w swej formie – przedsięwzięcie o nazwie Aalto University. Od początku roku 2011 struktura szkoły uległa zmianie i w skład Uniwersytetu Aalto wchodzi sześć szkół wyższych: School of Economics, School of Art and Design oraz: cztery szkoły o profilu technicznym: School of Engineering, School of Chemical Technology, School of Science i School of Electrical Engineering. Głównym założeniem przyświecającym twórcom tej złożonej struktury jest chęć stworzenia nowoczesnej, interdyscyplinarnej oferty programowej. Scalanie ze sobą niezależnych, różniących się od siebie wielkością i profilem kształcenia uczelni oraz opracowania wspólnego celu dla nowej jednostki było ogromnym wyzwaniem, nie tylko administracyjnym. Sukces został osiągnięty dzięki aktywnemu zaangażowaniu ponad 400-osobowego grona ekspertów, naukowców, wykładowców i studentów. Pełne wykorzystanie potencjału artystycznego i badawczego ma do roku 2020 uczynić z Uniwersytetu Aalto wiodącą na świecie uczelnię, specjalizującą się w dziedzinie badań, nowych technologii i projektowania. Motywem przewodnim towarzyszącym Uniwersytetowi Aalto jest hasło – „Where science and art meet technology and business” (Gdzie nauka i sztuka spotykają się z technologią i biznesem). Uniwersytet stawia sobie ambitne zadanie kształcenia światowej klasy ekspertów, wizjonerów – kompleksowo rozumiejących procesy zachodzące we współczesnym świecie, potrafiących w kreatywny, innowacyjny i efektywny sposób rozwiązywać postawione przed nimi problemy. Absolwenci tej uczelni – dzięki otwartości umysłów – będą potrafili odnaleźć się zarówno w złożonych strukturach społecznych, jak i na rynku pracy. Statystyki podsumowujące pierwszy rok działalności Uniwersytetu Aalto dają dobre wyobrażenie na temat skali tego, jakże

⁶ Oficjalna strona internetowa Uniwersytetu Aalto: <http://www.aalto.fi>

imponującego, przedsięwzięcia: 20434 studentów, 1567 dyplomów magisterskich, 180 dyplomów doktorskich, 4512 wykładowców, w tym 308 z tytułem profesora oraz budżet w wysokości 368 milionów euro.

Wydział Sztuki i Ekonomii uczelni artystycznej w Utrechcie (Holandia)

Holenderska uczelnia The Utrecht School of the Arts (HKU) jest kuźnią kreatywnych artystów, nauczycieli, muzyków, projektantów, badaczy, menadżerów sztuki, pisarzy i aktorów⁷. Innowacyjny program nauczania zapewnia studentom intensywne kształcenie pod okiem wykwalifikowanej kadry akademickiej oraz praktyków, wywodzących się z przemysłów kreatywnych i kultury, a także przedstawicieli sektora pozarządowego. Wszystkie zajęcia praktyczne odbywające się na HKU są prowadzone w oparciu o warsztaty, podczas których studenci – pod czujnym okiem koordynatorów projektów – mogą sprawdzić się i doświadczyć na własnej skórze problemów związanych z prowadzeniem własnego biznesu.

Wydział Art&Economics (Sztuka i Ekonomia) powstał na HKU w 1990 roku. Jest to najbardziej znany w skali kraju wydział zajmujący się kształceniem w obszarze zarządzania w kulturze. Studenci, już na pierwszym roku zajęć, w trakcie dwumiesięcznej pracy z zespołem muzycznym mają za zadanie przygotować dla niego strategię rozwoju i promocji. Na drugim roku studiów uczą się, jak założyć własną firmę w oparciu o produkt lub usługę z obszaru sektora kreatywnego oraz poznają strategię wprowadzania ich na rynek międzynarodowy. Starania studentów oceniane są przez profesjonalistów z branż sektora kreatywnego i kultury, a najlepsze i najbardziej innowacyjne projekty mogą liczyć na nagrodę Cultural SME. Podczas trzeciego roku studiów, studenci angażowani są do aktywnego uczestniczenia w życiu przedsiębiorstw. Ich zadanie polega na czynnym udziale w procesie opracowania produktu lub usługi, które następnie zostają wprowadzone na rynek. Na

⁷ Oficjalna strona internetowa The Utrecht School of the Arts (HKU):

<http://www.hku.nl>

czwartym roku studiów, w ramach podsumowania dotychczasowych teoretycznych i praktycznych zajęć, mają możliwość otwarcia własnej działalności gospodarczej i samodzielnego zmierzenia się z rynkiem.

The Utrecht School of the Arts w swoim innowacyjnym programie nauczania kładzie duży nacisk na praktyczny wymiar zajęć, które oferowane są studentom. Zaangażowanie do współpracy profesjonalistów z branż kreatywnych pozwala – od samego początku – dać im jasny obraz sytuacji, jaka może ich czekać po zakończeniu nauki. Wyposażeni zostają w zestaw użytecznych narzędzi i umiejętności, dzięki którym łatwiej jest im się odnaleźć na dynamicznym rynku pracy.

POTENS – Psychodrama na edukacyjnej scenie (Polska, Rumunia, Cypr, Portugalia)

„Psychodrama na edukacyjnej scenie” jest autorskim projektem Teatru Grodzkiego z Bielska-Białej, współfinansowanym przez UE w ramach tzw. programu grantowego Grundtvig, wspierającego kształcenie ustawiczne. Realizowany był w latach 2008–2010⁸. Partnerzy projektu wspólnie opracowali podstawy teoretyczne i praktyczne dla możliwości wykorzystania elementów psychodramy, socjodramy i dramaterapii w procesie nauczania osób dorosłych zagrożonych wykluczeniem społecznym, jak bezrobotni czy osoby niepełnosprawne. Celem tych działań było sprawdzenie czy metody terapii, odwołujące się potencjału kreatywnego uczestników, mają wpływ na szeroko rozumiane kształcenie ustawiczne.

Maria Schejbal w publikacji „W poszukiwaniu kreatywności”, podsumowującej efekty programu pisze: „Psychodrama, socjodrama i dramaterapia w czytelny sposób nawiązują do świata teatru, do kreowania nowej rzeczywistości w bliskim współdziałaniu z innymi ludźmi”⁹. Wykorzystanie tej zależności w procesie kreatywnego nauczania,

⁸ Oficjalna strona internetowa Bielskiego Stowarzyszenia Artystycznego Teatr Grodzki: <http://www.teatrgrodzki.pl/>

⁹ M. Schejbal, *W poszukiwaniu kreatywności*, Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki, Bielsko Biała 2010.

angażującego do działania sztukę, wpływa motywująco na osoby dorosłe i zachęca je do podejmowania edukacyjnych wyzwań. Powala im się otworzyć na otaczający ich świat, wyjść poza rutynę dnia codziennego, daje im wiarę we własne możliwości i odwagę do działania.

Efektem końcowym programu „Psychodrama na edukacyjnej scenie” było przygotowanie zestawu sprawdzonych metod, wspomagających podnoszenie kompetencji zawodowych w zakresie twórczej ekspresji, umiejętności samodzielnego uczenia się oraz kompetencji społecznych. We wszystkich krajach uczestniczących przeprowadzony został cykl pilotażowych szkoleń dla nauczycieli, zajmujących się edukacją osób dorosłych. Powstały dwie publikacje (książka i DVD) o charakterze szkoleniowym oraz zostało zorganizowane międzynarodowe seminarium poświęcone wymianie doświadczeń i promocji rezultatów programu POTENS¹⁰.

Podsumowując, raport KEA European Affairs – „*The Impact of Culture on Creativity*”, stanowiący podstawę niniejszego opracowania, jest pierwszą tak kompleksową analizą wpływu kultury na kreatywność. W wyniku prac trwających 11 miesięcy wykazano bezpośrednią relację zachodzącą pomiędzy sztuką, kulturą a kreatywnością oraz wpływ tych zależności na współczesną politykę gospodarczą, społeczeństwo i edukację w państwach UE.

Rozdział dotyczący współczesnych tendencji w nauczaniu, któremu poświęcony został niniejszy raport materiałowy, w jasny sposób określa, czym jest kreatywna edukacja oraz jaki wpływ ma na proces kształcenia dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Podane przykłady dobrych praktyk pokazały zarówno pionierskie metody w kreatywnym nauczaniu – z powodzeniem stosowane od wielu lat w europejskim szkolnictwie, jak i współczesne interdyscyplinarne, ukierunkowane na praktykę podejście do zagadnienia. Autorzy raportu podkreślają, że edukacja wykorzystująca sztukę oraz kulturę powinna być punktem wyjścia dla tworzenia nowoczesnych i kreatywnych programów nauczania.

¹⁰ Oficjalna strona internetowa programu POTENS: <http://www.potens.com.pl/>

W podsumowaniu rozważań na temat wpływu sztuki i kultury na rozwój kreatywności w procesie nauczania, autorzy raportu wskazują, że wzbogacanie programów kształcenia o komponent kulturowy powinno odbywać się na wszystkich poziomach – począwszy od edukacji przedszkolnej, przez szkolnictwo wyższe, a skończywszy – na kształceniu ustawicznym. Nie mniej istotnym elementem jest przekraczanie barier pomiędzy dyscyplinami. Interdyscyplinarne kierunki nauczania, których częścią składową są sztuka i kultura, stanowią ogromny rezerwuariat kreatywności, z którego współczesna Europa powinna czerpać jak najwięcej, jeśli chce budować innowacyjną i konkurencyjną gospodarkę. Dzięki takiemu podejściu absolwenci, opuszczając mury uczelni, wyposażeni będą w narzędzia czyniące z nich przedsiębiorcze i innowacyjne jednostki, dzięki czemu lepiej odnajdą się na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy.

Świadome uczestnictwo w kulturze i obcowanie ze sztuką wymaga wielopłaszczyznowego podejścia do procesu poznawczego, zdolności myślenia poprzez analogię lub w nielinearny sposób. Sztuka, a w szczególności sztuka współczesna, nie daje ani gotowych, ani złych czy dobrych odpowiedzi. Stawiając obserwatora w sytuacji niepewności, zmusza go do wysiłku intelektualnego. Zachęca do zastosowania oryginalnych, często ryzykownych, metod działania. Proces taki kształtuje integralną cechę innowacyjnej osobowości – umiejętność świadomego podejmowania ryzyka bez strachu, że działanie może zakończyć się porażką. Sztuka pomaga w pokonywaniu sztucznych barier pomiędzy różnymi dyscyplinami. Zdolność dostrzegania możliwości współdziałania – pomiędzy zgoła nieprzystającymi do siebie polami aktywności – nadaje jednostce cechy kreatywnej i innowacyjnej osobowości. Edukacja poprzez szeroko rozumianą kulturę pobudza apetyt poznawczy i sprawia, że uczeń – z własnej inicjatywy – angażuje się w proces zdobywania wiedzy i częściej decyduje się kontynuować edukację na wyższym poziomie. Taki system nauczania kształtuje postawy non-konformistyczne i prowokuje do działań transgresyjnych.

*Opracował: Aleksander Pałasiński
Fundacja Pro Cultura*

Dokumenty UNESCO

Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej*

przyjęta na Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej
pod hasłem „Rozwijanie kreatywnych możliwości w XXI wieku”.
Lizbona, 6–9 marca 2006

Rozwijanie kreatywnych możliwości w XXI wieku

I. Wprowadzenie

II. Cele edukacji artystycznej

1. Prawa człowieka do edukacji i uczestnictwa w kulturze
2. Rozwijanie zdolności indywidualnych
3. Poprawa jakości kształcenia
4. Promowanie różnorodności kulturowej

III. Pojęcia związane z edukacją artystyczną

1. Dziedziny sztuki
2. Podejście do edukacji artystycznej
3. Wymiary edukacji artystycznej

IV. Główne strategie dotyczące efektywności w zakresie edukacji artystycznej

1. Kształcenie nauczycieli i artystów
2. Współpraca partnerska

V. Badania na temat edukacji artystycznej i dzielenie się wiedzą

VI. Zalecenia

1. Zalecenia adresowane do pedagogów, rodziców, artystów
oraz dyrektorów szkół i placówek oświatowych
2. Zalecenia adresowane do ministerstw i decydentów
3. Zalecenia adresowane do UNESCO oraz innych międzynarodowych
organizacji międzyrządowych i pozarządowych

Aneks: Przykłady działań w różnych krajach

* Oryginalny tytuł dokumentu: UNESCO Road Map for Arts Education/Feuille de route de l'UNESCO pour l'éducation artistique, tłum. Polski Komitet ds. UNESCO

I. Wprowadzenie

„Mapa drogowa dla edukacji artystycznej” ustanowiona w wyniku debaty w czasie Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej, która odbyła się w Lizbonie, w Portugalii w dniach 6–9 marca 2006 roku, ma na celu ukazanie znaczenia edukacji artystycznej w obliczu potrzeby rozwijania kreatywności i podnoszenia poziomu świadomości kulturowej w XXI wieku, a także przedstawienie strategii niezbędnych we wprowadzaniu i promowaniu edukacji artystycznej w programach nauczania. „Mapa drogowa” ma kształtować powszechne rozumienie znaczenia edukacji artystycznej i jej podstawowej roli w poprawie jakości kształcenia. Definiuje pojęcia i przedstawia przykłady dobrych praktyk w zakresie edukacji artystycznej. W praktyce powinna funkcjonować jako ewoluujący dokument referencyjny określający środki i konkretne zmiany w zakresie wprowadzania lub promowania edukacji artystycznej – w ramach struktur edukacyjnych (formalnych i nieformalnych) i przygotowania gruntu dla przyszłych decyzji oraz działań w tym zakresie. „Mapa drogowa” ma w związku z tym przekazywać pewną wizję i tworzyć podstawę konsensusu w sprawie znaczenia edukacji artystycznej dla kształtowania społeczeństwa kreatywnego i wrażliwego na odmienność kulturową, ma zachęcać do refleksji i do działania pod znakiem współpracy, a wreszcie do wspierania kapitału ludzkiego środkami finansowymi, nieodzownego przy włączaniu edukacji artystycznej do systemów edukacyjnych i wprowadzania jej do szkół.

Kwestia celów edukacji artystycznej jest dyskusyjna i rodzi szereg pytań, takich jak np. „Czy edukacja artystyczna powinna być realizowana na zasadzie odrębnego przedmiotu czy też należy ją uważać za dziedzinę, z której warto czerpać przy nauczaniu innych przedmiotów?”, „Czy należy uczyć sztuki jako autonomicznej dyscypliny czy jako całościowej wiedzy, kompetencji i wartości, które może przekazywać (a może jednocześnie i tak, i tak)?”, „Czy edukacja artystyczna powinna być zarezerwowana dla najbardziej uzdolnionych uczniów czy ma być dostępna dla wszystkich?”. Odpowiedzi na te pytania mają zasadnicze znaczenie dla określenia postawy artystów, nauczycieli, uczniów i stanowiska władz politycznych. „Mapa drogowa” dostarcza te odpowiedzi i podkreśla, że rozwój kulturalny i rozwój kreatywności powinny zajmować w edukacji centralne miejsce.

II. Cele edukacji artystycznej

1. Prawa człowieka do edukacji i uczestnictwa w kulturze

Międzynarodowe deklaracje oraz konwencje potwierdzają prawo każdego dziecka i każdej osoby dorosłej do dostępu do edukacji oraz środków zapewniających im pełny i harmonijny rozwój oraz prawo do uczestnictwa w życiu artystycznym i kulturalnym. Zamiar włączenia do programów edukacyjnych we wszystkich krajach edukacji artystycznej jako ich integralnego – czy wręcz obowiązkowego – elementu wynika przede wszystkim z tych dwóch praw.

Kultura i sztuka odgrywają kluczową rolę w pojmowanej całościowo edukacji, która ma sprzyjać rozwojowi jednostki. Edukację artystyczną należy w związku z tym traktować jako powszechne prawo osób uczących się, również tych, które niekiedy są pozbawione dostępu do edukacji, jak np.: imigranci, mniejszości kulturalne i osoby niepełnosprawne. Te podstawowe zasady są ujęte w następujących deklaracjach odnoszących się do praw człowieka i praw dziecka:

„Powszechna Deklaracja Praw Człowieka”:

Artykuł 22

„Każdy człowiek ma jako członek społeczeństwa prawo do ubezpieczeń społecznych; ma również prawo do urzeczywistniania – poprzez wysiłek narodowy i współpracę międzynarodową oraz zgodnie z organizacją i zasobami każdego państwa – swoich praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych, niezbędnych dla jego godności i swobodnego rozwoju jego osobowości”.

Artykuł 26

„Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej oraz ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi; popiera działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju”.

Artykuł 27

1. Każdy człowiek ma prawo do swobodnego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa, do korzystania ze sztuki, do uczestnictwa w postępie nauki i korzystania z jego dobrodziejstw.

2. Każdy człowiek ma prawo do ochrony moralnych i materialnych korzyści wynikających z jakiegokolwiek jego działalności naukowej, literackiej i artystycznej.

„Konwencja o prawach dziecka”:

Artykuł 29

Państwa Strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na:
a) rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka [...].

Artykuł 31

Państwa Strony będą przestrzegały oraz popierały prawo dziecka do wszechstronnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym oraz będą sprzyjały tworzeniu właściwych i równych sposobności dla działalności kulturalnej, artystycznej, rekreacyjnej oraz w zakresie wykorzystania czasu wolnego.

2. *Rozwijanie zdolności indywidualnych*

Każdy człowiek jest obdarzony zdolnościami twórczymi. Sztuka jest jedyną w swoim rodzaju dziedziną, która stanowi obszar pozwalający na włączenie osób uczących się do procesu edukacyjnego. Jak wykazują wyniki prac badawczych¹, nauczanie procesów twórczych w oparciu o kulturę, z której wywodzi się uczeń, wyzwala w nim potrzebę tworzenia, zmysł inicjatywy, bogactwo wyobraźni i inteligencję emocjonalną, a także daje mu „busole” moralną i poczucie niezależności, pozwalając jednocześnie na rozwijanie zdolności krytycznej refleksji, swobodę myśli i działania. Edukacja w zakresie sztuki i poprzez sztukę pobudza również rozwój poznawczy oraz umożliwia naukę odpowiadającą w większym stopniu potrzebom uczniów i wymogom nowoczesnych społeczeństw. Jak dowodzi wiele publikacji na temat oświaty i wychowania, zdobycie rozeznania w sprawach sztuki i wiedzy na jej temat umożliwia podejmowanie całego szeregu tematów z innej perspektywy. Z perspektywy, której nie zapewniają inne działania edukacyjne.

By móc w pełni uczestniczyć w życiu artystycznym i kulturalnym, dzieci oraz dorośli winni stopniowo uczyć się rozumieć, cenić i samodzielnie odkrywać formy wyrazu artystycznego, dzięki którym podobni im ludzie – okreśłani na ogół mianem artystów – odkrywają i dzielą się

¹ Przykłady badań są wymienione w sprawozdaniach z konferencji przygotowanych do Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej; por. LEA International na stronie <http://www.unesco.org/culture/lea>, a także w *Education for Creativity: Bringing the Arts and Culture into Asian Education*, Report of the Asian Regional Symposia on Arts Education, UNESCO 2005.

z innymi własnym widzeniem różnorodnych aspektów ludzkiej egzystencji oraz współistnienia z innymi. W imię celu, którym jest powszechna równość dostępu do działalności kulturalnej i artystycznej, edukacja artystyczna powinna stać się niezbędnym elementem programów edukacyjnych przeznaczonych dla wszystkich uczniów. Powinna być nauczana systematycznie w ciągu kilku kolejnych lat, gdyż mamy do czynienia z procesem długofalowym.

Edukacja artystyczna przyczynia się do takiego kształcenia, które w sposób nierozłączny traktuje zdolności twórcze, intelektualne i fizyczne oraz sprzyja bardziej dynamicznym i owocnym relacjom między edukacją, kulturą i sztuką.

Potencjał ten okazuje się szczególnie istotny wobec wyzwań społecznych, z którymi mamy do czynienia w XXI wieku. Wskutek przemian społecznych, które mają wpływ na struktury rodzinne, dzieci niekiedy są pozbawione uwagi rodzicielskiej. Ze względu na występujący często brak umiejętności porozumiewania się i budowania prawdziwych relacji w życiu rodzinnym, dzieci stają wobec różnych problemów natury emocjonalnej i społecznej. Coraz trudniejsze staje się, zwłaszcza w miastach, przekazywanie w obrębie rodziny tradycji kulturalnych i praktyk artystycznych.

Pogłębia się obecnie przepaść między procesami poznawczymi i emocjonalnymi, odzwierciedlająca przypisywanie większego znaczenia kompetencjom poznawczym – kosztem poznania emocjonalnego. Zdaniem profesora Antonia Damasia, ta tendencja ma wpływ na zacieranie się norm moralnych w nowoczesnym społeczeństwie. Proces emocjonalny ma udział w podejmowaniu decyzji, a także uwarunkowuje działania i idee, umożliwiając refleksję i formułowanie opinii. Bez zaangażowania emocjonalnego wszelkie działania, idee lub decyzje opierają się wyłącznie na podstawach racjonalnych. Moralne postępowanie, które stanowi fundament postawy obywatelskiej wymaga zaangażowania emocjonalnego. Zdaniem profesora Damasia, poprzez pobudzanie rozwoju emocjonalnego, edukacja artystyczna może zapewnić równowagę między rozwojem poznawczym i emocjonalnym, a tym samym sprzyjać budowaniu kultury pokoju.

W społeczeństwie XXI wieku coraz bardziej potrzebni są pracownicy, którzy byłiby zdolni do twórczego myślenia, elastyczności w podejściu do zagadnień, dostosowywania się do zmiennych warunków, a także do innowacyjności. Wynika stąd, iż w rozwijaniu systemów edukacyjnych należałoby uwzględnić te wymogi. Edukacja artystyczna wyposaża uczniów w całą gamę środków, które mają sprzyjać wyrażaniu myśli i krytycznej refleksji na temat otaczającego ich świata oraz przygotowywać do aktywnego

angażowania się w różnych dziedzinach życia. Dla poszczególnych krajów edukacja artystyczna stanowi drogę do budowania kapitału ludzkiego potrzebnego do korzystania z bogactwa ich dziedzictwa kulturowego. Kapitał ludzki i dziedzictwo kulturowe są zaś podstawą efektywnego i trwałego rozwoju przemysłów kultury (przemysłów kreatywnych) i przedsięwzięć kulturalnych. Ten rodzaj przemysłu może odgrywać kluczową rolę w rozwoju społeczno-gospodarczym krajów słabiej rozwiniętych.

Dla wielu osób przemysł kultury, takie jak: przemysł wydawniczy, muzyczny, filmowy, telewizyjny i dotyczący innych mediów, a także instytucje kulturalne, takie jak: muzea, sale koncertowe, ośrodki kultury, galerie sztuki i teatry stanowią drogę przekazywania kultury i sztuki. Programy dotyczące edukacji artystycznej mogą pomagać im w odkrywaniu różnorodności form wyrazu kulturowego oferowanej przez przemysły i instytucje kulturalne, jednocześnie rozwijając krytyczną refleksję wobec ich oferty. Przemysły kultury z kolei stanowią cenny zasób, z którego mogą czerpać pedagodzy zamierzający włączać sztukę do programu nauczania.

3. Poprawa jakości kształcenia

Według opublikowanego przez UNESCO światowego raportu w sprawie wdrażania Programu Edukacja dla Wszystkich z 2006 roku, stwierdza się wzrost liczby dzieci mających dostęp do edukacji, przy utrzymującym się niskim poziomie kształcenia w większości krajów świata. Chociaż dostępność edukacji dla wszystkich ma pierwszorzędne znaczenie, równie ważne jest zapewnienie uczącym się odpowiedniej jakości kształcenia².

Pojęcie „jakości kształcenia” jest ukierunkowane na osobę uczącą się i daje się zdefiniować w odniesieniu do trzech głównych kierunków: edukacji dostosowanej do potrzeb uczniów i jednocześnie promującej wartości uniwersalne, edukacji sprawiedliwej w sensie dostępności i dochodów gwarantujących integrację społeczną zapobiegającą wykluczeniu oraz edukację kierującą się prawami jednostki i sprzyjającą poszanowaniu tych praw³.

Ogólną definicję jakości kształcenia można przedstawić w następujący sposób: jest to rodzaj edukacji oferującej wszystkim młodym ludziom, oraz pozostałym osobom uczącym się, kompetencje dostosowane do specyficznego kontekstu, w którym żyją i pozwalające im na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym; edukacja przystosowana do życia, do aspiracji i zainteresowań

² EFA Global Monitoring Report 2006, UNESCO 2005, Paris, s. 58.

³ EFA Global Monitoring Report 2005, UNESCO 2004, Paris, s. 30.

uczniów, a także ich rodzin i społeczności; wreszcie edukacja pod znakiem integracji społecznej i poszanowania praw człowieka.

Zgodnie z Ramowym Planem działania z Dakaru⁴, istnieje cały szereg uwarunkowań jakości kształcenia. Nauczanie w sztuce i poprzez sztukę (edukacja artystyczna i sztuka w edukacji) może uwzględniać co najmniej cztery spośród tych uwarunkowań: aktywne uczenie się, program dostosowany do lokalnego kontekstu i motywujący osoby uczące się, współpraca ze społecznościami lokalnymi przy poszanowaniu ich kultur; dobrze przygotowani i mający silną motywację nauczyciele.

4. Promowanie różnorodności kulturowej

Sztuka jest zarazem przejawem kultury i środkiem przekazu wiedzy o kulturze. Każda kultura posiada unikalny zasób form wyrazu artystycznego i praktyk kulturalnych. Różnorodność kultur oraz ich wytworów artystycznych i kreatywnych reprezentuje współczesne i tradycyjne formy twórczości człowieka, które – w sposób im tylko właściwy – przyczyniają się do wielkości, spuścizny, piękna i integralności Rodzaju Ludzkiego.

Uwrażliwienie na praktyki kulturalne i formy artystyczne, a także wiedza na ich temat ugruntowują poczucie tożsamości oraz umacniają wartości indywidualne i społeczne, przyczyniając się w ten sposób do ochrony i promowania różnorodności kulturowej. Edukacja artystyczna jest środkiem podnoszenia świadomości kulturowej i promowania praktyk kulturalnych, ale także przekazywania wiedzy i zamiłowania do sztuki i kultury między pokoleniami.

W wielu krajach materialne i niematerialne aspekty kultur popadają w zapomnienie, gdyż system edukacyjny nie promuje ich wartości, a przekaz międzypokoleniowy zanika. W sposób oczywisty systemy edukacyjne powinny obejmować i przekazywać wiedzę oraz formy wyrazu kulturowego. Edukacja artystyczna – zarówno formalna, jak i nieformalna, może być przydatna w osiągnięciu tego celu.

Wśród kierunków działania przyjętych dla realizacji założeń Powszechnej Deklaracji UNESCO w sprawie różnorodności kulturowej przyjętej przez państwa członkowskie UNESCO w 2001 roku są takie, które to podkreślają:

Linia Planu działania 6: Zachęcać do różnorodności językowej – przy poszanowaniu języka ojczystego – na wszystkich poziomach nauczania,

⁴ Dakar Framework for Action, 2000, http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtml.

wszędzie gdzie to możliwe, a także zachęcać do nauki wielu języków od najmłodszych lat;

Linia Planu działania 7: Uświadamiać – poprzez edukację – pozytywną wartość różnorodności kulturowej oraz udoskonalać w tym celu zarówno programy szkolne, jak i kształcenie nauczycieli;

Linia Planu działania 8: Włączać do procesu nauczania – kiedy to właściwe – tradycyjne podejście pedagogiczne, by chronić i jak najpełniej wykorzystywać metody komunikowania się i przekazywania wiedzy dostosowane pod względem kulturowym.

III. Pojęcia związane z edukacją artystyczną

1. Dziedziny sztuki

We wszystkich kulturach człowiek zastanawia się i zawsze się zastanawiał nad swoją egzystencją. Każda kultura wypracowuje środki pozwalające na dzielenie się pytaniami i przekazywanie odpowiedzi na pytania o sens życia. Podstawowymi elementami komunikowania się są: słowo, gest, dotyk, dźwięk, rytm i obraz. W wielu kulturach środki wyrazu kulturowego, będące nośnikami refleksji i komunikowania się w kwestiach dotyczących sensu życia są nazywane „sztuką” („art”). Z biegiem czasu różne formy wyrazu artystycznego uległy sklasyfikowaniu. Należy pamiętać jednak, że takie terminy jak: „taniec”, „muzyka”, „teatr” i „poezja” używane na całym świecie głęboko się różnią pod względem znaczenia w poszczególnych kulturach.

Z tego powodu wszelkie wykazy dyscyplin artystycznych powinny być traktowane jako klasyfikacja umowna – wynikająca ze względów praktycznych, ulegająca zmianom i nigdy ostateczna. Nie można podać kompletnej listy dyscyplin, a jedynie przybliżenie takiej listy, która może obejmować sztuki widowiskowe (taniec, teatr, muzyka etc.), literaturę i poezję, rzemiosło, wzornictwo, sztukę komputerową, sztukę opowiadania, dziedzictwo kulturowe, sztuki plastyczne, film, media i fotografię.

Uczący się powinni stopniowo odkrywać sztukę poprzez jej praktykowanie i doświadczanie, mając jednocześnie świadomość wartości końcowego efektu procesu twórczego, również jako procesu samego w sobie. Ze względu na to, że wiele form artystycznych nie może ograniczać się do jednej dyscypliny, należy kłaść większy nacisk na interdyscyplinarny wymiar sztuki oraz na punkty wspólne łączące poszczególne dziedziny.

2. Podejście do edukacji artystycznej

Każdy człowiek jest obdarzony wyobraźnią, możliwościami twórczymi i zdolnością do innowacji. Te podstawowe procesy są nierozzerwalnie ze sobą związane, a wynikające stąd właściwości mogą być rozwijane i wykorzystywane. Jak zauważa Sir Ken Robinson, wyobraźnia jest główną cechą ludzkiej inteligencji, twórczość jest wykorzystaniem wyobraźni, innowacje zaś są dopełnieniem tego procesu poprzez zastosowanie idei w wyniku krytycznej refleksji.

Punktem wyjścia w edukacji artystycznej zawsze powinna być kultura (kultury), z której wywodzą się uczniowie. Stworzenie klimatu zaufania, oparte na rzeczywistym docenianiu swojej własnej kultury, jest najlepszą drogą do szanowania i doceniania innych kultur. Należy w związku z tym zaakceptować fakt, że kultura oraz wartości związane z tą kulturą obecnie i w przeszłości – nieustannie ewoluują.

Struktury i treści edukacyjne powinny nie tylko oddawać cechy każdej formy artystycznej, lecz także oferować środki wyrazu artystycznego pozwalające na komunikowanie się i uwzględnianie przenikania się różnych kontekstów kulturowych, społecznych i historycznych.

Z tej perspektywy wyróżnia się dwa główne sposoby traktowania edukacji artystycznej, które mogą być realizowane równolegle i niekoniecznie oddzielnie. Sztuka może być: 1) nauczana jako odrębny przedmiot w zakresie różnych dyscyplin artystycznych, co umożliwi rozwój talentów artystycznych, wrażliwości i doceniania sztuki, ale także 2) traktowana jako metoda nauczania i uczenia się, w której wymiar artystyczny i kulturalny jest obecny we wszystkich przedmiotach programu nauczania.

Podejście określane mianem „Arts in Education” (Sztuka w Edukacji), w skrócie AiE, wykorzystuje sztukę i związane z nią tradycje kulturowe jako pomoc w nauczaniu przedmiotów ogólnych oraz ułatwienie rozumienia tych przedmiotów; np. poprzez wykorzystywanie kolorów, form i przedmiotów z zakresu sztuk plastycznych i architektury w nauczaniu przedmiotów, takich jak: fizyka, biologia i geometria, czy teatru i muzyki w metodyce nauczania języków obcych. Podejście „Arts in Education” – inspirowane teorią wielorakich inteligencji – ma na celu objęcie korzyściami płynącymi z edukacji artystycznej wszystkich uczących się i wszystkie przedmioty nauczania. Takie podejście zmierza również do usytuowania teorii we właściwym kontekście – dzięki praktycznemu zastosowaniu dyscyplin artystycznych. Podejście interdyscyplinarne będzie skuteczne jednak dopiero wówczas, gdy zmieni się metody nauczania i sposób kształcenia nauczycieli.

3. Wymiary edukacji artystycznej

Edukacja artystyczna koncentruje się na trzech wzajemnie dopełniających się kierunkach. Są to:

- studiowanie dzieł sztuki;
- bezpośredni kontakt z dziełami sztuki (koncerty, wystawy, książki i filmy);
- zaangażowanie w działania artystyczne.

Edukacja artystyczna powinna być objęta obowiązkiem nauczania od najmłodszego wieku i trwać przez kilka kolejnych lat.

Można w związku z tym wyróżnić trzy wymiary edukacji artystycznej: 1) wiedzę zdobywa się w wyniku interakcji zachodzących między uczniem a dziełem sztuki lub działaniem artystycznym, między artystą i jego nauczycielem; 2) wiedzę zdobywa się poprzez indywidualną praktykę artystyczną; 3) zdobywanie wiedzy następuje poprzez badania naukowe i studiowanie formy artystycznej oraz relacji między sztuką i historią.

IV. Główne strategie dotyczące efektywności w zakresie edukacji artystycznej

Wysokiej jakości edukacja artystyczna wymaga przygotowanych zawodowo nauczycieli sztuki i przedmiotów ogólnych o wysokich kwalifikacjach. Partnerska współpraca nauczycieli przedmiotów ogólnych i artystów spełniających kryteria przygotowania pedagogicznego może podnosić jej poziom.

Z tej perspektywy powinno się osiągnąć co najmniej dwa główne cele:

- Umożliwienie nauczycielom, artystom i innym zainteresowanym dostępu do zasobów i do kształcenia niezbędnego w tym zakresie. Kreatywna nauka wymaga kreatywnego nauczania.
- Zachęcanie do kreatywnego partnerstwa na różnych płaszczyznach między ministerstwami, szkołami i pedagogami, sztuką, nauką i organizacjami lokalnymi.

Sukces takiej partnerskiej współpracy zależy od podobnego pojmowania celów i wzajemnego poszanowania kompetencji każdego z partnerów. W celu zapewnienia warunków korzystnych dla przyszłej współpracy pedagogów i artystów, kształcenie początkowe zarówno jednych, jak i drugich powinno obejmować wzajemne rozumienie dziedzin, którymi się zajmują oraz obustronne zainteresowanie pedagogiką.

Programy kształcenia nauczycieli i artystów powinny być zreformowane w celu wyposażenia artystów w wiedzę i doświadczenia potrzebne

w dzieleniu się odpowiedzialnością za ułatwianie nauki i czerpaniu korzyści ze współpracy między zawodami. Rozwijanie tego rodzaju współpracy wymaga szczególnych predyspozycji i stanowi w większości społeczeństw nowe wyzwanie.

Wyróżnia się dwie podstawowe strategie realizacji efektywnej edukacji artystycznej: skuteczny system kształcenia nauczycieli i artystów oraz rozwijanie partnerstwa między edukacją i sektorem kultury.

1. Kształcenie nauczycieli i artystów

Ten aspekt zależy od – na ogół bardzo różnych – doświadczeń w zakresie praktyk edukacyjnych i kulturalnych, jakie mają nauczyciele przedmiotów ogólnych, nauczyciele sztuki i artyści. Bardziej skuteczne kształcenie nauczających w zakresie szeroko pojętej edukacji artystycznej ma w związku z tym podstawowe znaczenie.

Kształcenie nauczycieli przedmiotów ogólnych

Sytuacja byłaby najbardziej korzystna, gdyby wszyscy nauczyciele (i dyrektorzy szkół) byli uwrażliwieni na wartości i cechy reprezentowane przez artystów oraz mieli pewne rozeznanie w sprawach sztuki. Nauczyciele powinni również mieć możliwość nabycia kwalifikacji, ułatwiających im współpracę z artystami w ramach działalności edukacyjnej. Tego typu kształcenie pozwalałoby wykorzystywać im – w sposób optymalny – własne możliwości i stosować sztukę w nauczaniu. Zapewniałoby to również uzyskanie przez nauczycieli podstawowych wiadomości na temat procesu twórczego, a także opanowanie zdolności analizowania, interpretacji i oceny dzieł sztuki oraz ogólnej wiedzy na temat sztuki w różnych epokach i kulturach.

Mając świadomość, że sztuka może ułatwiać naukę przedmiotów tradycyjnie uznawanych za przedmioty ogólne – zwłaszcza w nauczaniu stopnia podstawowego – nauczyciele często stosują podejście „Arts in Education”. I tak na przykład piosenki mogą służyć do: zapamiętywania kluczowych słów w danym języku, przyswajania definicji z zakresu nauk ścisłych i przyrodniczych czy społecznych, czy też konceptu lub formuły matematycznej. Włączenie sztuki do nauczania innych przedmiotów – zwłaszcza w nauczaniu stopnia podstawowego – może być sposobem zapobiegania występującego w niektórych szkołach przeciążenia programu. Jednak nie będzie to skuteczne, jeśli równolegle nie będzie się nauczać przedmiotów z zakresu sztuki.

Kształcenie nauczycieli sztuki

Nauczanie sztuki powinno wykraczać poza zwykłe przekazywanie uczniom kompetencji, praktyk i specyficznej wiedzy. Poza opanowaniem techniki w pracowni, programy edukacji artystycznej powinny sprzyjać szerszemu przygotowaniu dydaktycznemu. Nauczyciele sztuki powinni w związku z tym być zachęcani do inspirowania się kompetencjami innych artystów, w tym artystów różnych dyscyplin, jednocześnie zdobywając kwalifikacje potrzebne do współpracy z nauczycielami innych przedmiotów w danej szkole.

Całościowo ujęte programy kształcenia nauczycieli sztuki powinny zachęcać do zdobywania wiedzy i kompetencji w następujących dziedzinach:

- jedna lub dwie dyscypliny artystyczne
- międzydyscyplinarne formy wyrazu artystycznego
- metodologia nauczania sztuki
- metodologia nauczania międzydyscyplinarnego w sztuce i poprzez sztukę
- tworzenie programów nauczania
- metody ewaluacji dostosowane do specyfiki edukacji artystycznej
- edukacja artystyczna formalna (szkolna)
- edukacja artystyczna nieformalna (pozaszkolna)

Dobry poziom szkoły nie wystarcza. Jak wykazemy dalej, edukacja artystyczna może być umacniana przez partnerstwo z całym szeregiem osób i organizacji w obrębie danej społeczności. Działania, takie jak: zwiedzanie muzeów i galerii sztuki, wyjście do teatru, programy „Artists in School”, w skrócie AiS (Artyści w szkole) oraz edukacja środowiskowa, w której wykorzystuje się edukację artystyczną to cenne zasoby edukacyjne dla nauczycieli i uczniów, niezależnie od ram nauczania.

Należy również interesować się stosowaniem nowych technologii komunikacyjno-informacyjnych w twórczości artystycznej, muzyce elektronicznej i nowych mediach, a także w nauczaniu on-line w ramach kształcenia nauczycieli edukacji artystycznej. Stosowanie nowych technologii nadaje nowy wymiar edukacji artystycznej i sprawia, że nauczyciele mają w XXI wieku nową rolę do odegrania. Nowoczesne technologie sprzyjają tworzeniu ważnej płaszczyzny współpracy między nauczycielami sztuki, a także między nimi i artystami, naukowcami i innymi pedagogami.

Sztuka komputerowa jest już traktowana jako dziedzina sztuki, pełnoprawna forma twórczości i metoda nauczania sztuki. Jej nauczanie nie jest

jednak rozpowszechnione w szkołach. O ile nauczyciele sztuki mogą być bardzo zainteresowani nauczaniem tej sztuki, często brak im doświadczenia, przygotowania pedagogicznego i środków.

Nauczyciele szkół średnich mogą proponować prace, które wymagają współdziałania różnych specjalistycznych przedmiotów. I tak – dziedzina przedsiębiorczości i technologii może łączyć się z tematem handlu sztuką. Uczniowie mogą pracować nad projektami, które łączą sztukę z historią czy z innymi naukami społecznymi. Tego rodzaju podejście wymaga rozumienia walorów edukacji artystycznej ze strony nauczycieli innych przedmiotów.

Istotne wydaje się wreszcie ustanowienie, co najmniej na poziomie lokalnym – jeśli nie krajowym – zaleceń i standardów dotyczących kształcenia nauczycieli sztuki. Istnieje już szereg norm⁵, które mogą służyć za punkt odniesienia dla wszystkich krajów w zakresie tworzenia, realizacji i ewaluacji programów artystycznych.

(zob. przykład w Aneksie)

Kształcenie artystów

Artyści zajmujący się wszystkimi dyscyplinami sztuki – a także pracownicy sektora kultury – powinni również mieć możliwość podnoszenia swoich kwalifikacji pedagogicznych i zdobywania umiejętności potrzebnych we współpracy z osobami uczącymi w szkołach i w placówkach oświatowych, ale także – i przede wszystkim – są im potrzebne umiejętności nawiązywania kontaktu i uzyskiwania współpracy ze strony uczniów. Działania i projekty realizowane wspólnie przez kształcących się artystów i nauczycieli mogą stanowić dobrą podstawę przyszłej współpracy.

(zob. przykład w Aneksie)

Rozwój partnerskiej współpracy między instytucjami edukacyjnymi i kulturalnymi – podobnie jak podnoszenie poziomu i poszerzanie zakresu kształcenia wszystkich zainteresowanych w dziedzinie edukacji artystycznej – ogranicza brak środków finansowych, ale również niedostatek zasobów

⁵ Przykłady pochodzą przeważnie z USA: Early Adolescence through Young Adulthood Art standards by the National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), Standards for Art Teacher Preparation, Purposes, Principles, and Standards for School Art Programmes oraz The National Visual Arts Standards.

kultury, jakimi dysponują biblioteki, teatry i muzea, co w sposób szczególny dotyczy obszarów wiejskich.

2. Współpraca partnerska

Chociaż twórczość zajmuje poczesne miejsce w większości oficjalnych dokumentów, nadal nie docenia się ważnej roli jakości kształcenia w rozwijaniu kreatywności. Realizacja programów edukacji artystycznej nie jest ani bardzo kosztowna, ani szczególnie skomplikowana, a jej zaletą jest to, że odbywa się w duchu współpracy.

W tym kontekście współodpowiedzialność za edukację artystyczną spoczywa na ministerstwach do spraw kultury i edukacji oraz na różnych instytucjach zajmujących się realizacją i oceną programów edukacji artystycznej. Każda instytucja powinna być w pełni świadoma własnej roli w tym procesie. Tworzenie synergii między sztuką i edukacją – w celu promowania kreatywnego nauczania – mogą ułatwiać następujące rodzaje partnerskiej współpracy:

a. Na szczeblu ministerstw i władz samorządowych

Partnerska współpraca może istnieć między różnymi jednostkami ministerstw do spraw kultury, edukacji, szkolnictwa wyższego i nauki w zakresie opracowywania wspólnej polityki i budżetu na projekty realizowane w ramach edukacji szkolnej lub pozaszkolnej. Sztuka i edukacja mogą być również traktowane jako wspólny obszar tematyczny na płaszczyźnie politycznej między ministerstwem edukacji i kultury oraz samorządami lokalnymi (jednostkami odpowiadającymi na ogół za instytucje oświatowe i kulturalne), w celu zapewnienia powiązania między systemem edukacyjnym i światem kultury dzięki programom współpracy, w których uczestniczą instytucje kultury i szkoły. Ta współpraca ma na celu zapewnienie sztuce i kulturze centralnego miejsca w programach nauczania, a nie na ich marginesie.

(zob. przykład w Aneksie)

b. Na szczeblu szkół

Wielkie metropolie, miasta i wsie na całym świecie dysponują przestrzenią kulturalną, choć mogą to być bardzo różne miejsca. Przyjmuje się, że szkoła w dzisiejszym społeczeństwie nie ma już monopolu na nauczanie. Nowe możliwości pojawiły się wraz z rozwojem współpracy między szkołami i instytucjami

kultury. O ile w niektórych krajach tego rodzaju współpraca cieszy się już długą tradycją, jej zakres i efektywność mogą się bardzo różnić. Wsparcie i rzeczywiste zaangażowanie ze strony instytucji kulturalnych i szkół nie są już jedynymi warunkami powodzenia tej współpracy. Ścisłe partnerstwo pozwala na podejmowanie nowatorskich programów – zwłaszcza w postaci odwiedzania instytucji kultury. Ten rodzaj wizyt stanowi dla uczniów kopalnię informacji, okazję do spotkań ze sztuką i możliwości włączenia się do procesu twórczego. Przedstawiają one również ogromny potencjał dla praktycznego nauczania zintegrowanego. W nauczaniu początkowym, kiedy dzieci w znacznej mierze uczą się na podstawie tego, co zaobserwowały i zobaczyły, aktywna współpraca międzyinstytucjonalna może pozwolić na wzbogacanie metod nauczania.

(zob. studium przypadku w Aneksie)

c. Na szczeblu nauczycieli

Efektywne partnerstwo jest również korzystne dla nauczycieli. Zapraszając artystów o dużym doświadczeniu – kompetentnych w takich dziedzinach jak słowo, dźwięk, rytm, obraz – w celu zainicjowania jakiegoś projektu, na zasadach partnerskich w ramach programów szkolnych czy pozaszkolnych, nauczyciele mogą skorzystać z nowych doświadczeń, które wzbogacą ich własne metody nauczania. Projekty realizowane w szkole mogą zakładać współpracę między artystą, nauczycielem, szkołą i są tak aranżowane, żeby dostosować się do wieku uczestników, do metod nauczania i do rozkładu zajęć w szkole.

W niektórych przypadkach instytucje kultury zapewniają pełny zestaw materiałów edukacyjnych w formie elektronicznej, adresowanych do nauczycieli, osób prowadzących zajęcia ze sztuki, uczniów i ich rodzin.

(zob. przykład w Aneksie)

Rozwijanie takiej współpracy partnerskiej napotyka wiele trudności. Budżet przyznany na edukację artystyczną, jeśli w ogóle istnieje, często jest scentralizowany w jednym ministerstwie czy wydziale, co nie ułatwia dzielenia się z innymi instytucjami. Biurokracja na wszystkich szczeblach władzy publicznej może niekiedy kierować się widzeniem restrykcyjnym i mieć ograniczoną motywację w kwestii współpracy. Wreszcie, niekiedy „kultury” indywidualne i strukturalne występujące w sferze edukacji i kultury mogą się między sobą bardzo różnić.

V. Badania na temat edukacji artystycznej i dzielenie się wiedzą

Rozwój zdolności twórczych i uwrażliwienie na specyfikę kultury w XXI wieku dzięki edukacji artystycznej wymaga podejmowania świadomych decyzji. Aby umożliwić decydującym akceptowanie i wspieranie realizacji programów edukacji artystycznej i sztuki w edukacji, należy dostarczyć dowodów na ich efektywność. Warto podkreślić, że kreatywność – wyrażająca się dzięki kulturze – jest zasobem rozdzielonym na świecie w sposób jak najbardziej równomierny. Jednakże prace badawcze pokazują, że niektóre systemy edukacyjne tłumią kreatywność, podczas gdy inne – ją pobudzają. Można przypuszczać, że edukacja artystyczna jest jednym z najlepszych środków promowania twórczości (wówczas, gdy metody nauczania i uczenia się zmierzają w tym kierunku), ale brakuje badań na ten temat i ta hipoteza nie cieszy się uznaniem wśród polityków. Prowadzenie dalszych prac badawczych w tej dziedzinie jest zatem niezbędne.

Aczkolwiek istnieją prace naukowe na temat edukacji artystycznej jako dziedziny edukacji i dane ilustrujące korzyści z włączania sztuki do edukacji, w wielu krajach tych danych jest zbyt mało, są trudne do sprawdzenia i niełatwo do nich dotrzeć.

Jest wprawdzie wiele udanych przykładów w zakresie tworzenia i realizacji programów edukacji artystycznej, ale na ogół nie formułują one teoretycznych hipotez i nie dostarczają danych potrzebnych do zilustrowania efektów tych działań. Z tego powodu jest niewiele studiów przypadku najlepszych praktyk, którymi można się posługiwać w kampaniach społecznych uwrażliwiających na tę kwestię. Brak zbioru informacji, do których byłby łatwy dostęp jest uważany za główną barierę w ulepszaniu stosowanych praktyk, uwrażliwianiu decydentów politycznych i włączaniu sztuki do systemów edukacyjnych.

Jak wykazano powyżej – czynności związane z uczeniem się w ramach edukacji artystycznej dotyczą zarówno tworzenia dzieł, jak i obserwacji, interpretacji, krytyki i refleksji filozoficznej na temat twórczości w ogóle. Te cechy – właściwe nauczaniu i uczeniu się w zakresie edukacji artystycznej – mają niebagatelny wpływ na metody badawcze m.in. w dziedzinie sztuki. Naukowcy, którzy interesują się edukacją artystyczną muszą w związku z tym przyjąć za punkt widzenia zarówno sztukę, jak i pedagogikę.

Prace badawcze mogą być prowadzone na płaszczyźnie światowej, krajowej i instytucjonalnej. Mogą również dotyczyć poszczególnych dyscyplin. Należy brać pod uwagę następujące zagadnienia:

- opis charakteru i zakresu aktualnych programów edukacji artystycznej;
- związki między edukacją artystyczną i kreatywnością;
- związki między edukacją artystyczną i osiągnięciami społecznymi/aktywnym obywatelstwem/emancypacją;
- ocena programu i metod edukacji artystycznej, a zwłaszcza korzyści, które mogą przynieść jednostce i w skali społecznej;
- różnorodność metod nauczania edukacji artystycznej;
- efektywność polityki w zakresie edukacji artystycznej;
- charakter i wpływ współdziałania między edukacją i kulturą w realizacji programów edukacji artystycznej;
- rozwój i wykorzystanie standardów w zakresie kształcenia nauczycieli;
- ocena osiągnięć uczniów w zakresie edukacji artystycznej (wyłonienie najlepszych praktyk w zakresie technik ewaluacji);
- wpływ przemysłów kultury (takich jak telewizja i kinematografia) na dzieci i uczniów w ogóle, w ramach wychowania w sztuce oraz metody pozwalające na zaprezentowanie za pomocą tychże przemysłów kultury efektywnych modeli edukacji artystycznej.

Realizacja badań nad edukacją artystyczną powinna obejmować następujące etapy:

- ustalenie planu badań w dziedzinie sztuki i poszukiwanie środków niezbędnych do ich przeprowadzenia;
- organizowanie seminariów na temat badań w dziedzinie edukacji artystycznej w celu promowania działalności naukowej;
- prowadzenie badań na tematy interesujące nauczycieli sztuki;
- promowanie współpracy międzydyscyplinarnej w dziedzinie metodologii badań na temat edukacji artystycznej.

Wreszcie – i przede wszystkim – badania w dziedzinie edukacji artystycznej mogą być prowadzone przez uniwersytety i inne instytucje we współpracy z ośrodkami wymiany informacji (czy obserwatoriami) zajmującymi się gromadzeniem, analizowaniem i upowszechnianiem danych i świadomości w zakresie edukacji artystycznej.

Tego rodzaju ośrodki stanowią wiarygodne źródło danych, które mogą być wykorzystywane w prowadzeniu kampanii społecznej na rzecz edukacji artystycznej. Mogą gromadzić informacje na dany temat (np. nauczanie sztuk widowiskowych) lub danego obszaru geograficznego (np. edukacja artystyczna w Indiach).

Wniosek:

Rozwijanie możliwości kreatywnych w XXI wieku to złożone i ważne zagadnienie, którego nie należy lekceważyć. Społeczeństwo powinno zmobilizować wszelkie siły, by pozwolić nowym pokoleniom w tym stuleciu zdobyć wiedzę i kompetencje, a także – co jeszcze ważniejsze – wartości i postawy, zasady etyczne i wskazówki moralne, które uczynią z nich odpowiedzialnych obywateli świata i gwarantów zrównoważonego rozwoju.

Zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia dla wszystkich jest sprawą podstawową. Tę jakość można osiągnąć jedynie wtedy, gdy dzięki edukacji artystycznej otworzą się nowe perspektywy, rozwijana będzie kreatywność, inicjatywa, zdolność krytycznego myślenia i kompetencje zawodowe – tak potrzebne w tym nowym stuleciu.

Mamy nadzieję, że „Mapa drogowa” będzie mogła służyć jako wzór, zespół ogólnych zaleceń dotyczących wprowadzania i promowania edukacji artystycznej, które będą dostosowywane w miarę potrzeby – w możliwie zmienionym kształcie – w celu jak najpełniejszego uwzględnienia specyficznego kontekstu poszczególnych narodów i społeczności na całym świecie.

VI. Zalecenia

Przyłączając się do deklaracji przedstawionych w trakcie regionalnych i międzynarodowych konferencji przygotowawczych zorganizowanych w 2005 roku w Australii (wrzesień), Kolumbii (listopad), na Litwie (wrzesień), w Korei Południowej (listopad) oraz w Trynidadzie i Tobago (czerwiec) i do zaleceń przedstawionych w czasie posiedzeń grupy krajów afrykańskich i grupy krajów arabskich, które odbyły się w ramach Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej (Lizbona, 6 - 9 marca 2006)⁶, uczestnicy Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej przyjmują następujące stwierdzenia:

- Zgadzając się z założeniem, że każde dziecko i każdy młody człowiek ma prawo do stymulowanego przez edukację artystyczną rozwoju właściwego kondycji ludzkiej zmysłu estetycznego, kreatywności oraz zdolności do krytycznego myślenia i refleksji⁷;
- Uważając, że należy podnosić u dzieci i młodzieży zarówno poziom samoświadomości, jak i świadomości ich środowiska naturalnego i kul-

⁶ Pełny tekst deklaracji i zaleceń dotyczących Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej opublikowany jest na stronie <http://www.unesco.org/culture/lea>.

⁷ Por. „Mapa drogowa dla edukacji artystycznej”, s. 309.

turalnego, a także, że dostęp wszystkich ludzi do dóbr, usług i praktyk kulturalnych powinien należeć do celów stawianych przed systemami edukacji i kultury;

- Uznając rolę edukacji artystycznej w uwrażliwianiu na sztukę ogółu społeczeństwa i jego różnych grup;
- Rozumiejąc wyzwania, przed jakimi stoi różnorodność kulturowa w związku z globalizacją oraz dostrzegając rosnącą rolę wyobraźni, kreatywności i współpracy w ramach społeczeństw w coraz większym stopniu opartych na wiedzy;
- Uznając, że w wielu społeczeństwach sztuka jest związana z życiem codziennym w postaci tradycji, często nieprzerwanych, i odgrywa kluczową rolę w przekazywaniu kultury oraz w rozwoju wspólnoty i osobistego rozwoju jednostek;
- Zauważając, że młodzi ludzie bezwzględnie potrzebują przestrzeni poświęconej działalności artystycznej, którą może być ośrodek kultury lub muzeum;
- Zauważając, że wśród głównych wyzwań XXI wieku znajduje się rosnące zapotrzebowanie na kreatywność i wyobraźnię w społeczeństwach wielokulturowych, na które edukacja artystyczna może przynieść konkretne odpowiedzi;
- Uznając, że współczesne społeczeństwa powinny rozwijać strategie i polityki edukacyjne i kulturalne, które przekazują i umacniają wartości oraz tożsamość estetyczną i kulturową w celu promowania i sprzyjania różnorodności kulturowej oraz rozwoju społeczeństw żyjących bez konfliktów, w dobrobycie i poczuciu trwania;
- Biorąc pod uwagę wielokulturowy charakter większości narodów, w których jest reprezentowana wielość kultur dająca niepowtarzalne połączenie społeczności, narodowości i języków; uznając, że ta złożoność kulturowa wyzwala twórczą energię, perspektywy i praktyki autochtoniczne w zakresie edukacji właściwe tym krajom i że bogactwo tego dziedzictwa kulturowego, tak materialnego jak i niematerialnego jest zagrożone wskutek wielorakich i złożonych transformacji społeczno-kulturowych, gospodarczych i środowiskowych;
- Uznając wartość i zastosowanie sztuki w procesie nauczania i jej rolę w zdobywaniu kompetencji poznawczych i społecznych poprzez sprzyjanie innowacyjności i kreatywności oraz zachęcając do zachowań i wartości, które leżą u podstaw tolerancji społecznej i celebrowania różnorodności;
- Uznając, że edukacja artystyczna przyczynia się do poprawy nauczania i zdobywania kompetencji dzięki bardziej swobodnemu podejściu np. do

rozkładu zajęć, dyscypliny czy ról społecznych, trosce o dostosowanie się do ucznia (odpowiednio do rytmu życia dzieci i ich środowiska społecznego i kulturowego) i współpracy między zasobami i systemami nauczania formalnymi i nieformalnymi;

- Uznając zbieżność między tradycyjną koncepcją sztuki w społeczeństwach i bardziej nowoczesną wizją, według której nauka poprzez sztukę można pozwalać na poprawę nauczania i zdobywanie kompetencji;
- Rozumiejąc, że edukacja artystyczna, generując całą gamę kompetencji i umiejętności wielodyscyplinarnych i zachęcając uczących się do nauki i do aktywności w klasie może podnosić jakość kształcenia, przyczyniając się w ten sposób do realizacji jednego z sześciu celów programu Edukacji dla Wszystkich (EFA) sformułowanych w czasie Światowej Konferencji na temat Edukacji dla Wszystkich w Dakarze (2000);
- Uważając, że edukacja artystyczna może być przydatna ze względu na swą rolę terapeutyczną dla dzieci niepełnosprawnych lub cierpiących z powodu skutków klęski żywiołowej lub konfliktu;
- Zdając sobie sprawę, że tak jak każdy rodzaj edukacji, edukacja artystyczna musi być wysokiej jakości, by była efektywna;

Określono również szereg następujących wyzwań:

- Uznając, że w wielu krajach polityka edukacyjna przywiązuje niewielkie znaczenie do edukacji artystycznej, co przejawia się w odsunięciu i dewaluacji tej dziedziny wiedzy;
- Zauważając, że systemy edukacyjne i kulturalne, podobnie jak obszary zainteresowania obu sektorów, często funkcjonują oddzielnie, w sposób równoległy, a niekiedy nawet przeciwny;
- Uważając, że obecne specjalistyczne programy szkoleniowe dla nauczycieli w zakresie edukacji artystycznej są niewystarczające oraz że ogólne programy kształcenia w niewystarczający sposób akcentują znaczenie roli sztuki w nauczaniu i uczeniu się;
- Zauważając, że udział artystów w procesach edukacji artystycznej jest niewystarczający;
- Stwierdzając, że istnieje szeroki obszar doświadczeń w dziedzinie edukacji artystycznej, który nie był przedmiotem badań; oraz
- Uznając, że budżet na edukację artystyczną na ogół albo nie istnieje albo nie wystarcza na pokrycie bieżących potrzeb i potrzeb związanych z rozwojem tej dziedziny.

Na podstawie wniosków przyjętych na wspomnianych wyżej konferencjach przygotowawczych oraz spotkaniach grup regionalnych sformułowano następujące zalecenia:

1. Zalecenia dla pedagogów, rodziców, artystów oraz dyrektorów szkół i placówek oświatowych

Uwrażliwianie, wspieranie i szkolenia

- Uwrażliwianie opinii publicznej oraz uświadamianie wartości i oddziaływania edukacji artystycznej na społeczeństwo poprzez tworzenie zapotrzebowania na edukację artystyczną oraz na wykwalifikowanych nauczycieli sztuki;
- Dawanie impulsu, wspieranie i udzielanie pomocy w zakresie nauczania i uczenia się poprzez sztukę;
- Promowanie dostępu do sztuki oraz aktywnego uczestnictwa wszystkich dzieci jako podstawowego elementu edukacji;
- Zachęcanie do wykorzystywania lokalnych i dostosowanych do sytuacji zasobów ludzkich i materialnych przy opracowywaniu kierunków i treści kształcenia o wysokiej jakości;
- Dostarczanie środków i materiałów dydaktycznych, które pomogą uczyć w rozwijaniu, wykorzystywaniu oraz dzieleniu się wiedzą pedagogiczną obejmującą sztukę;
- Zapewnienie pomocy ułatwiającej praktykom zajmującym się edukacją artystyczną wykorzystywanie innowacji technologicznych, dzięki którym edukacja artystyczna dotrze do grup marginalizowanych oraz powstaną nowatorskie materiały dydaktyczne;
- Wspieranie kształcenia ustawicznego nauczycieli, artystów oraz pracowników społecznych w celu lepszego rozumienia różnorodności kulturowej w tych grupach zawodowych oraz zachęcenie ich do rozwijania potencjału kreatywnego, krytycznego i innowacyjnego u uczniów;
- Ułatwianie i promowanie rozwoju praktyk artystycznych poprzez media cyfrowe;
- Tworzenie, w razie potrzeby, ośrodków kultury i infrastruktury związanej z dostępem młodzieży do edukacji artystycznej;

Partnerstwo i współpraca

- Zachęcanie do tworzenia dynamicznych i trwałych form współpracy partnerskiej w ramach struktur edukacyjnych (formalnych i nieformalnych) i społecznych;
- Ułatwianie udziału miejscowych artystów w nauczaniu oraz włączanie lokalnych form i technik artystycznych do procesu nauczania w celu umacniania lokalnych kultur i tożsamości;
- Ułatwianie współpracy pomiędzy szkołami i rodzicami, a także miejscowymi organizacjami i instytucjami oraz mobilizowanie środków na szczeblu lokalnym w celu rozwijania programów edukacji artystycznej, tak by umożliwiać społecznościom dzielenie się wartościami kulturowymi oraz lokalnymi formami artystycznymi;

Wdrażanie, ocena oraz dzielenie się wiedzą

- Wdrażanie i ocena projektów wspólnych dla szkół i lokalnej społeczności, opierających się na ścisłej współpracy;
- Zachęcanie do tworzenia solidnej dokumentacji oraz dzielenie się wiedzą między nauczycielami;
- Dzielenie się informacjami i danymi z wszystkimi zainteresowanymi stronami, w tym z rządem, społecznościami, mediami, organizacjami pozarządowymi oraz sektorem prywatnym;

2. Zalecenia dla ministerstw i decydentów

Uznanie roli edukacji artystycznej

- Uznanie roli edukacji artystycznej w przygotowywaniu ogółu społeczeństwa i różnych grup społecznych do odbioru sztuki;
- Uznanie znaczenia prowadzenia polityki w zakresie edukacji artystycznej uwzględniającej powiązania pomiędzy społecznościami, instytucjami społecznymi i edukacyjnymi oraz światem pracy;
- Uznanie znaczenia powodzenia realizowanych w poszanowaniu specyfiki kulturowej projektów i praktyk związanych z edukacją artystyczną na szczeblu lokalnym. Inspirowanie się przykładami dobrych praktyk;
- Przykładanie pierwszorzędnej wagi do uwrażliwiania opinii publicznej na to, co istotnego wnosi edukacja artystyczna do życia jednostek i ogółu społeczeństwa;

Tworzenie polityki w zakresie edukacji artystycznej

- Przełożenie podnoszenia się poziomu świadomości znaczenia edukacji artystycznej na odpowiednie środki, które pozwalałyby przechodzić do działania w celu uzmysławiania korzyści płynących ze sztuki i kreatywności dla wszystkich ludzi oraz wspieranie wprowadzania w życie nowej wizji sztuki i uczenia się;
- Tworzenie krajowej i regionalnej polityki w zakresie badań w dziedzinie edukacji artystycznej obejmującej specyfikę dawnych kultur oraz kultury grup ludnościowych znajdujących się w trudnej sytuacji;
- Zachęcanie do opracowywania strategii wdrażania i monitorowania w celu zagwarantowania jakości edukacji artystycznej;
- Przyznanie edukacji artystycznej centralnego i stałego miejsca w programach nauczania, odpowiedniego finansowania oraz zapewnienie wysokich kwalifikacji nauczycieli;
- Uwzględnienie badań przy podejmowaniu decyzji dotyczących finansowania i programów oraz ustanowienie nowych standardów ewaluacji oddziaływania edukacji artystycznej może w znaczący sposób przyczynić się do poprawy wyników osiąganych przez uczniów w dziedzinie nauki czytania, pisania i liczenia, przynosząc korzyści pod względem ludzkim i społecznym;
- Zagwarantowanie spójności między programami rządowymi i polityką publiczną państw w zakresie edukacji artystycznej;
- Przyjęcie polityki regionalnej w odniesieniu do edukacji artystycznej dla wszystkich krajów w danym regionie (np. dla Unii Afrykańskiej);
- Włączenie edukacji artystycznej do kart kultury przyjętych przez państwa członkowskie;

Kształcenie,wdrażanie i wspieranie

- Zapewnienie dostępu do kształcenia zawodowego artystom i nauczycielom w celu podniesienia poziomu jakości edukacji artystycznej oraz, w razie potrzeby, tworzenie wydziałów edukacji artystycznej na uniwersytetach;
- Nadanie priorytetowej rangi w systemie edukacyjnym kształceniu nauczycieli sztuki w celu umożliwienia im wnoszenia wkładu do procesu nauczania oraz do rozwoju kulturalnego, a także w celu uwrażliwiania na rolę sztuki wszystkich nauczycieli i osób zajmujących się edukacją;

- Zapewnienie możliwości korzystania z dobrze przygotowanej kadry nauczycieli i artystów instytucjom zajmującym się edukacją formalną i nieformalną w celu wspierania rozwoju i promowania edukacji artystycznej;
- Wprowadzanie sztuki do szkolnych programów nauczania i do programów edukacji nieformalnej;
- Zapewnienie dostępu do edukacji artystycznej w szkole i poza szkołą każdemu człowiekowi, niezależnie od jego umiejętności, potrzeb, sytuacji społecznej, fizycznej, umysłowej czy miejsca pobytu;
- Tworzenie i udostępnianie wszystkim szkołom i bibliotekom zasobów materialnych niezbędnych do skutecznego nauczania sztuki, w tym także odpowiedniej przestrzeni, mediów, książek, materiałów i narzędzi;
- Proponowanie ludności autochtonicznej takiej edukacji artystycznej, która byłaby dostosowana do ich kultury i właściwej jej metod nauczania i uczenia się, w jej własnym języku zgodnie z zasadami zawartymi w Powszechnej Deklaracji UNESCO o Różnorodności Kulturalnej;
- Zbadanie możliwości opracowywania programów edukacji artystycznej opartych na wartościach i tradycjach lokalnych.

Partnerstwo i współpraca

- Promowanie współpracy partnerskiej między wszystkimi zainteresowanymi ministerstwami i organizacjami rządowymi w celu uzgodnienia i realizacji spójnej i trwałej polityki oraz strategii w zakresie edukacji artystycznej;
- Zachęcanie decydentów wszystkich szczebli do tworzenia programów i kampanii społecznych przy współpracy z pedagogami, organizacjami pozarządowymi, grupami nacisku, przedstawicielami świata biznesu, świata pracy i społeczeństwa obywatelskiego;
- Zachęcanie do aktywnego zaangażowania na rzecz edukacji artystycznej instytucji kultury, fundacji, mediów, przemysłu i przedstawicieli sektora prywatnego;
- Włączanie jako centralnej części procesów edukacyjnych współpracy między szkołami, artystami i instytucjami kulturalnymi;
- Promowanie współpracy w dziedzinie edukacji artystycznej w skali regionu i subregionu w celu umacniania integracji regionalnej;

Badania i dzielenie się wiedzą

- Stworzenie banku danych dokumentującego zasoby ludzkie i materialne w zakresie edukacji artystycznej oraz umożliwienie korzystania z niego przez wszystkie instytucje edukacyjne, w tym również udostępnianie danych przez Internet;
- Zapewnienie upowszechnienia informacji dotyczących edukacji artystycznej, jej wdrażania i monitorowania przez ministerstwa właściwe dla spraw edukacji i kultury;
- Zachęcanie do tworzenia zbiorów i inwentarzy dzieł sztuki, które będą pomocne w edukacji artystycznej;
- Gromadzenie danych na temat aktualnej kultury ustnej w społeczeństwach dotkniętych kryzysem;

3. Zalecenia dla UNESCO i innych organizacji międzyrządowych i pozarządowych

Uwrażliwianie i wspieranie

- Zaświadczanie o znaczeniu wkładu wnoszonego przez edukację artystyczną we wszystkich obszarach życia społecznego i uznanie edukacji artystycznej za przedmiot ważnej strategii międzysektorowej;
- Powiązanie edukacji artystycznej z odpowiednimi zasobami i pokrewnymi programami takimi jak Edukacja dla Wszystkich oraz Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju;
- Podkreślenie potrzeby wypracowania strategii oddolnych, które podnoszą wartość i są zachętą do podejmowania konkretnych inicjatyw lokalnych;
- Uwrażliwianie na problemy społeczno-kulturowe i środowiskowe poprzez programy edukacji artystycznej tak, aby uczniowie zdawali sobie sprawę z walorów środowiska, ich własnego miejsca w społeczeństwie i znaczenia zaangażowania na rzecz zrównoważonego rozwoju;
- Zachęcanie mediów do wspierania celów edukacji artystycznej oraz promowania wrażliwości estetycznej i wartości artystycznych wśród szerokiej publiczności;
- Dalsze włączanie edukacji artystycznej do międzynarodowych programów;
- Tworzenie rezerw w budżecie w celu wspierania edukacji artystycznej i włączania jej do szkolnych programów nauczania;
- Promowanie rozwoju i wdrażania edukacji artystycznej na różnych szczeblach i w różny sposób do programów edukacyjnych w ujęciu interdyscy-

plinarnym i transdyscyplinarnym w celu otwarcia nowych perspektyw estetycznych;

- Promowanie inwestycji, które wyposażą edukację artystyczną w dobra kultury, zasoby materialne oraz finansowanie w celu:
 - stworzenia specjalnych obszarów w szkołach oraz przestrzeni kulturalnych, które proponują różne formy edukacji artystycznej;
 - dostarczania specjalistycznych materiałów dydaktycznych, w tym publikacji w języku ojczystym;
 - zapewnienia rozwoju edukacji artystycznej oraz odpowiedniego wynagradzania i warunków pracy dla kadry pedagogicznej rozwijającej tę dziedzinę wiedzy.
- Aktywne zachęcanie rządów i innych instytucji do wspierania współpracy między ministerstwami, departamentami, instytucjami kulturalnymi, organizacjami pozarządowymi oraz osobami zajmującymi się zawodowo sztuką.
- Organizowanie konferencji na temat edukacji artystycznej w przyszłości przy założeniu, że potrzebna jest stała refleksja i doskonalenie w tym zakresie. W związku z tym ministrowie i pozostali uczestnicy Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej popierają propozycję złożoną przez Republikę Korei, by w Seulu odbyła się kolejna, druga światowa konferencja.

Partnerstwo i współpraca

- Ułatwianie koordynacji między krajowymi instytucjami edukacyjnymi i kulturalnymi, tak by mogły porozumieć się w sprawie polityki i działań związanych z rozwojem edukacji artystycznej i wprowadzać je w życie;
- Zachęcanie do definiowania kompetencji i mechanizmów zapewniających spójność działań w zakresie formalnej i nieformalnej edukacji artystycznej instytucji edukacyjnych i kulturalnych;
- Tworzenie sieci współpracy państw członkowskich oraz w obrębie ich systemów edukacyjnych i kulturalnych, tak by osiągnięcia w rozwoju edukacji artystycznej opierały się na wartościach związanych z współpracą i współdziałaniem;
- W myśl umowy o współpracy partnerskiej zawartej pomiędzy Unią Afrykańską a UNESCO na Szczycie szefów państw i rządów z krajów afrykańskich (Chartum, styczeń 2006):
 1. Wspieranie przez państwa członkowskie Narodów Zjednoczonych proklamowania dekady edukacji artystycznej dla wszystkich na lata 2006-2016.

2. Zweryfikowanie celów strategii edukacji dla wszystkich w celu uwzględnienia w nich edukacji artystycznej.
3. We współpracy z Unią Afrykańską umocnienie wsparcia dla krajowych instytucji, które dążą do promowania kultury i sztuki w Afryce (np. CRAC w Togo, CELTHO w Nigrze...), dla instytucji edukacji artystycznej (publicznych lub prywatnych), jak również inicjatyw obywatelskich zmierzających do umacniania miejscowych kompetencji w zakresie sztuki.
4. Wspieranie organizacji afrykańskiej regionalnej konferencji na temat edukacji artystycznej wraz z Unią Afrykańską oraz międzyrządowymi subregionalnymi organizacjami (CEDEAO, SADDEC, CEMAC, etc.).

Badania, ocena i dzielenie się wiedzą

- Promowanie stałego oceniania wpływu edukacji artystycznej pod względem emocjonalnym, społecznym, kulturowym, poznawczym oraz w zakresie pobudzania kreatywności;
- Promowanie regionalnego systemu gromadzenia i upowszechniania informacji na temat edukacji artystycznej;
- Promowanie dzielenia się wiedzą oraz tworzenia sieci współpracy obserwatoriów edukacji artystycznej (ośrodków wymiany informacji) z Katedrami UNESCO i w ramach Sieci UNITWIN⁸);
- Promowanie badań na temat sztuki, które wnosząby wkład w rozwój tej dziedziny;
- Utworzenie międzynarodowej bazy danych badań w celu dostarczania popartych naukowo dowodów na wpływ edukacji artystycznej i kreatywności w skali indywidualnej i społecznej, w tym również, ale nie tylko, w takich obszarach jak wszechstronny rozwój osobisty człowieka, spójność społeczna, umiejętność rozwiązywania konfliktów, zdrowie publiczne oraz wykorzystywanie nowych technologii w szkole w wyrażaniu myśli twórczej;

⁸ zob. Action Plan for Asia: Arts in Asian Education Observatories, *Educating for Creativity: Bringing the Arts and Culture into Asian Education*, Report of the Asian Regional Symposia on Arts Education, UNESCO 2005. (Plan Działania dla Azji: Sztuka w azjatyckich obserwatoriach edukacyjnych. Kształcenie dla kreatywności: Włączanie kultury i sztuki do edukacji w Azji. Raport z Azjatyckich Sympozjów Regionalnych na temat Edukacji Artystycznej), UNESCO 2005

- Zamawianie ekspertyz dotyczących studiów przypadku oraz badań, które mogą służyć jako model wykorzystywany w badaniach prowadzonych oddolnie i bardziej ukierunkowanych na praktykę. Takie studia przypadku mogą być przydatne w tworzeniu międzynarodowej sieci badaczy wymieniających się doświadczeniami z zakresu metodologii oraz tworzącymi ulepszone modele oceny przy aktywnym udziale studentów, artystów, nauczycieli i rodziców. Pozwoli to na budowanie kompetencji w przyszłości i rzuci nowe światło na proces uczenia się przez całe życie i sposoby ewaluacji;
- Zachęcanie do prowadzenia badań na temat tradycyjnego wykorzystywania sztuki w uczeniu się i w życiu codziennym oraz ponowne odkrywanie takich możliwości;
- Tworzenie rejestru i ocena zasobów bibliograficznych oraz innych źródeł informacji na temat edukacji artystycznej pod kątem analizy, przetwarzania i upowszechniania;
- Usystematyzowanie ważnych doświadczeń, które mogą być pomocne przy opracowywaniu wskaźników jakości dla edukacji artystycznej oraz promowaniu wymiany doświadczeń;
- Ułatwianie opracowywania i wprowadzania w życie projektów dotyczących kształcenia i badań na szczeblu regionalnym i międzynarodowym;
- Tworzenie międzynarodowych sieci w celu ułatwiania współpracy regionalnej oraz dzielenia się najlepszymi praktykami we wdrażaniu polityki edukacji artystycznej;

Szkolenia i wsparcie adresowane do nauczycieli, szkół i artystów

- Ułatwianie kształcenia nauczycieli w zakresie teorii i praktyki;
- Promowanie międzynarodowego wsparcia na rzecz kształcenia nauczycieli oraz rozwijania programów nauczania w celu rozszerzania zakresu działalności i poprawy jakości edukacji artystycznej, szczególnie w krajach, w których środki są niewystarczające;
- Zachęcanie artystów, osób przekazujących tradycje oraz animatorów kultury do uczestnictwa w nauczaniu w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w celu poszerzania możliwości wykorzystywania przez uczniów różnych form wyrazu artystycznego;
- Zachęcanie do tworzenia programów badawczych i szkoleniowych w ramach edukacji przez całe życie dla osób zawodowo zajmujących się edukacją artystyczną (artystów, nauczycieli, dyrektorów, projektantów itp.);

- Zachęcanie nauczycieli sztuki do uczestnictwa i organizowania się, zarówno w kraju, jak i na płaszczyźnie międzynarodowej w celu umocnienia ich statusu społecznego i zawodowego;
- Zachęcanie do opracowywania książek, materiałów, metodologii oraz podręczników na temat edukacji artystycznej dla nauczycieli i uczniów;
- Zachęcanie do włączenia nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych do programów kształcenia nauczycieli oraz do uwzględniania ich w formalnych i nieformalnych procesach edukacyjnych, jako środka kreacji, ekspresji artystycznej, refleksji i krytycznego myślenia.

Aneks: Przykłady działań w różnych krajach

Główne strategie dotyczące efektywności w zakresie edukacji artystycznej

1. Kształcenie nauczycieli i artystów

- **Kształcenie nauczycieli sztuki**

Współpraca w zakresie kształcenia nauczycieli szkolnictwa średniego w Papui Nowej Gwinei

Śpiew, taniec, pantomima, rzeźbiarstwo, sztuka opowiadania i malarstwo są nieodłączną częścią życia rdzennej ludności w Papui Nowej Gwinei (PNG). Narodziny człowieka, osiągnięcie dojrzałości, starość, śmierć oraz życie po śmierci są nierozzerwalnie związane z praktykami, w których sztuka jest ważnym narzędziem służącym rozumieniu świata. To sprawia, że nauczanie i uczenie się, a także wiedza na temat sztuki i umiejętności artystyczne mają w tym kraju duże znaczenie.

Projekt ma służyć rozwijaniu współpracy w obrębie danej społeczności między nauczycielami kształcącymi pedagogów i artystami, w celu wspólnego przygotowania do pracy nauczycieli sztuki. Uczniami są przyszli nauczyciele sztuki z Wydziału Sztuki Uniwersytetu w Goroka. Jako artysta występuje tu George Sari z wioski Okiufa położonej na obrzeżach kampusu uniwersyteckiego, zafascynowany znaną mu – z przekazu ojca i dziadka – historią swojego klanu, światem zwierząt i roślin oraz tradycjami życia wspólnotowego. W trakcie rozmów i pracy z Georgiem studenci mają sposobność poznawania własnej przeszłości oraz zdobywania umiejętności i wiedzy w nieomal magicznej atmosferze.

Współpraca między studentami, Georgiem oraz Wydziałem Sztuki Uniwersytetu w Goroka jest przykładem dobrych praktyk w kształceniu nauczycieli sztuki.

Artyści w sercu lokalnego programu edukacyjnego, Kanada

W ramach programu specjalistycznych studiów pedagogicznych przyjmuje się artystów różnych dyscyplin, w tym specjalistów z twórczego pisanie, tańca, muzyki, teatru oraz sztuk plastycznych do udziału w dziewięciomiesięcznym kursie, uprawniającym do uzyskania certyfikatu nauczyciela. W programie szczególne miejsce przypada sztuce i kreatywności. Warunkiem

zakwalifikowania na kurs jest posiadanie stopnia licencjata i wykazanie niekwestionowanych zdolności artystycznych.

Kurs jest prowadzony przez praktyków związanych z dziedzinami artystycznymi i pedagogicznymi ujętymi w programie nauczania, którzy posiadają rozległe doświadczenie jako wychowawcy i artyści. Uczestnicy kursu zdobywają umiejętności i wiedzę pedagogiczną potrzebną w nauczaniu sztuki, oraz uczą się jak podejmować i rozwijać współpracę z innymi specjalistami, z organizacjami artystycznymi i edukacyjnymi. Pracują z praktykami z innych dziedzin artystycznych w ramach wspólnych projektów interdyscyplinarnych oraz uczą się wykorzystać swoją wiedzę i umiejętności artystyczne w instytucjach edukacyjnych w tym także w szkołach, lokalnych centrach sztuki oraz w programach upowszechniania sztuki prowadzonych przez profesjonalne organizacje artystyczne.

• **Kształcenie artystów**

Projekt „Artysta nauczycielem” w Wielkiej Brytanii

Projekt „Artysta nauczycielem” wpisuje się w dobrze rozwijającą się inicjatywę ustawicznego kształcenia nauczycieli sztuki. Obecnie funkcjonuje dwanaście centrów kształcenia ustawicznego w Anglii, jedno w Szkocji oraz dwa w Walii. Każde działa na zasadzie współpracy pomiędzy główną galerią lub muzeum sztuki współczesnej, akademią sztuk pięknych, wyższą szkołą artystyczną oraz National Society for Education in Art Design – stowarzyszeniem, które zarządza projektem. Podstawowe środki finansowe zapewniają Arts Council England, Scottish Arts Council i Welsh Arts Council.

Zróżnicowane programy tych centrów oferują artystom-nauczycielom możliwość pogłębiania wiedzy o sztuce współczesnej z uwzględnieniem różnorodności nurtów w sztuce i wpływów na sztukę. Artyści-nauczyciele mogą weryfikować własne opinie, rozwijać się pod względem artystycznym i uczestniczyć w życiu wpływowego środowiska zawodowego. Projekty te mają również na celu poprawę standardów nauczania i uczenia się w szkołach oraz na uczelniach wyższych poprzez podnoszenie kwalifikacji artystów-nauczycieli. Oferowane są różne kursy prezentacji (pięciodniowe intensywne praktyczne oraz teoretyczne warsztaty i seminaria), średnio zaawansowany program koordynujący warsztaty, seminaria oraz wizyty w galeriach i studiach, a także studia prowadzące do uzyskania stopnia magistra.

Więcej informacji na stronie: <http://www.nsead.org/cpd/ats.aspx>

2. Współpraca partnerska

• Na szczeblu ministerialnym i samorządowym

Metody współpracy partnerskiej, Litwa

W celu zacieśnienia współpracy między sektorami kultury i edukacji, litewskie Ministerstwo Edukacji i Nauki podjęło inicjatywę wprowadzenia ponadprogramowych zajęć dla dzieci na temat sztuki. Większość projektów opracowano na szczeblu rządowym, ze wsparciem organizacyjnym władz samorządowych, organizacji pozarządowych oraz krajowych ośrodków sztuki, młodzieży i turystyki. Inicjatywa ma na celu zagospodarowanie wolnego czasu po lekcjach, pobudzanie kreatywności i autoekspresji, wspieranie dzieci uzdolnionych artystycznie oraz podnoszenie poziomu świadomości kulturowej, wiedzy o środowisku i społecznościach.

Pracownia badań naukowych i twórczości, Kolumbia

W ramach „Krajowego Planu działań na rzecz Sztuki” kolumbijskiego Ministerstwa Kultury utworzone zostały pracownie badań naukowych i twórczości mające na celu promowanie rozwoju sztuk plastycznych oraz rozwijanie współpracy pomiędzy instytucjami kulturalnymi, akademickimi i artystycznymi. Działając na szczeblu regionów, zapewniają miejsce spotkań artystów i nauczycieli, oraz ułatwiają wymianę praktyk artystycznych i pedagogicznych – w celu wypracowania nowych perspektyw kształcenia w dziedzinie edukacji artystycznej. W przyszłości pracownie mają być również bazą do rozwijania współpracy artystycznej i pedagogicznej w regionach słabiej rozwiniętych, a tym samym do wyrównywania poziomu nauczania.

Norweski Plecak Kulturalny (Norwegia Cultural Rucksack)

Okolo 5 lat temu rząd norweski wprowadził program pod nazwą „Plecak Kulturalny”. Jego celem jest umożliwienie uczniom, od pierwszej do dziesiątej klasy, udziału w regularnych i zintegrowanych ze szkolnym programem nauczania spotkaniach z wybitnymi artystami, oraz obcowania z formami wyrazu artystycznego na wysokim poziomie. Dzięki współpracy – na szczeblu krajowym pomiędzy szkołami i instytucjami kultury oraz na szczeblu regionalnym i lokalnym – nawiązywane jest partnerstwo między organizacjami i instytucjami sztuki a systemem edukacyjnym. Każda szkoła w kraju włączyła do swojego rocznego programu nauczania spotkania z artystami oraz wizyty w muzeach, i innych miejscach związanych z kulturą. Projekt uwzględnia

również warsztaty oraz występy artystyczne, w trakcie których uczniowie – a niekiedy także kadra pedagogiczna – pracują z zawodowymi artystami.

Odnosi się wrażenie, że projekt został pozytywnie przyjęty w lokalnych szkołach, pomimo oczywistych trudności z podnoszeniem kwalifikacji artystów i nauczycieli, którzy muszą dbać o efekty nauczania i zrozumienie między wszystkimi uczestnikami projektu.

- **na szczeblu szkół**

Projekt pilotażowy dot. współpracy partnerskiej szkół w Republice Korei (2004–2006)

Inicjatywa ma na celu wypracowanie modelu współpracy oraz zinstytucjonalizowanie sieci kontaktów w obrębie danej społeczności do tworzenia bazy dla długoterminowego planowania programów edukacji artystycznej w szkołach. W ramach tej inicjatywy instytucja o nazwie Korea Culture and Arts Education Service (KACES) wspierała w całym kraju 64 projekty w 2005 roku, różniące się między sobą pod względem formy partnerskiej współpracy z lokalnymi grupami artystów, praktykami i organizacjami artystycznymi, w ramach której korzystano z centrów sztuki, muzeów, galerii, etc. jako miejsc do prowadzenia zajęć z edukacji artystycznej.

Przy wsparciu inicjatywy pn. „Artysta w szkole” – mającej na celu przygotowanie artystów do pracy z uczniami poprzez zapewnienie im kształcenia pedagogicznego – ten pilotażowy projekt odpowiadał na zapotrzebowanie w zakresie edukacji artystycznej w szkołach, pozyskując zawodowych instruktorów, w takich rozwijających się dziedzinach jak: aktorstwo, taniec, film i media. Efektem projektu było wysłanie około 1500 artystów z przygotowaniem pedagogicznym do 3000 szkół.

Program muzealny wspierający wprowadzanie uczenia się przez sztukę zaproponowany przez Muzeum Guggenheima (USA, Hiszpania 2006)

Celem programu edukacyjnego „Learning through the Arts” (LTA) było zapewnienie zaplecza pedagogicznego dla programu szkolnego poprzez włączanie artystów do pracy z nauczycielami i uczniami w szkołach państwowych. Dzieci zachęcane są do nauki w rozmaity sposób: poprzez rozmowy, aktywność badawczą, teatr i tworzenie. Ze względu na to, że dzieci z reguły chętnie uczą się w trakcie zajęć artystycznych, warsztaty sprzyjają realizacji programu nauczania i doskonaleniu umiejętności w zakresie czytania, pisanie i nauki języków obcych. Biorąc udział w procesie kreacji, dzieci zdobywają umiejętności planowania i realizowania projektów zespołowych, a także uczą

się krytycznego myślenia. LTA pozwala na docieranie do dzieci, które miałyby problemy w uczeniu się metodą tradycyjną. Co więcej, projekt sprzyja podnoszeniu poczucia własnej wartości dziecka oraz jego osobistemu rozwojowi.

Tego rodzaju przygotowanie jest jedyne w swoim rodzaju i ma zindywidualizowany charakter, uwzględniający zainteresowania ucznia oraz słabe i mocne strony każdej klasy. Może obejmować każdą dziedzinę lub tematykę, od nauk przyrodniczych po matematykę. Gdy nauczyciele określą temat, który wymaga dodatkowej pomocy i zdefiniują cele – które chcą osiągnąć, a także zdolności i postawy – które chcą wydobyć i promować, artysta i pedagog muzealny planują serię warsztatów podzielonych na jednostki lekcyjne. Półtoragodzinne warsztaty obejmujące różne dziedziny – od fotografii, malarstwa i rzeźby po wideo, sztukę cyfrową oraz muzykę – odbywają się w szkole raz w tygodniu przez dwadzieścia tygodni.

Artyści uczestniczący w tym programie, wspólnie z nauczycielami, pełnią decydującą rolę w stymulowaniu pracy dzieci oraz w zachęcaniu ich do wykorzystywania w przedmiotach programu nauczania myślenia pojęciowego – właściwego dla kreatywności artystycznej.

• na szczeblu nauczycieli

Windmill Performing Arts, Australia

Windmill Performing Arts (Sztuki widowiskowe Windmill) jest inicjatywą mającą na celu rozwijanie współpracy między artystami, nauczycielami i instytucjami poprzez zamawianie nowych realizacji artystycznych, budowanie partnerstwa, organizowanie wspólnych przedstawień, wyjazdów w teren i podejmowanie prac badawczych.

Od chwili utworzenia Windmill Performing Arts w 2002 roku powstał szereg spektakli dziecięcych w kraju i za granicą, w tak różnych dziedzinach jak: teatr, opera, muzyka, taniec, balet i teatr lalek.

Poznawczy i wszechstronny rozwój dziecka jest nadrzędnym celem działalności Windmill Performing Arts. W związku z tym zainicjowano programy współpracy z uczelniami wyższymi i z sektorem edukacyjnym, takie jak: kształcenie zawodowe wychowawców i artystów, warsztaty artystyczne dla rodzin oraz programy badawcze dotyczące edukacji artystycznej.

Jedną z inicjatyw podjętych we współpracy z uniwersytetem jest przedsięwzięcie pn. „Głosy dzieci” – projekt badawczy mający na celu rozpoznanie i udokumentowanie wpływu występów artystycznych na uczenie się. Badania mają dostarczyć wskazówek w sprawie przyszłych przedsięwzięć i danych pozwalających na ocenę edukacji artystycznej w Australii.

„Fiński Dąb” – projekt dot. dziedzictwa kulturowego

Wśród fińskich nauczycieli powszechnie przyjęte jest zapraszanie artystów do szkół i organizowanie wizyt w instytucjach kulturalnych lub uczestniczenie w wydarzeniach kulturalnych. W niewielkim stopniu rozpowszechnione jest – jak dotąd – korzystanie przez nauczycieli z programów on-line.

Jednym z najbardziej udanych przykładów, który można przytoczyć w tym kontekście jest „Fiński Dąb Plus”. Jest to wspólna inicjatywa Krajowej Rady ds. Zabytków, Krajowej Rady Edukacji oraz Ministerstwa Środowiska mająca na celu rozwój edukacji w zakresie dziedzictwa kulturowego poprzez tworzenie partnerstw. W Finlandii edukacja w tej dziedzinie jest uważana za nowy, główny element programu nauczania. Celem projektu jest przekazywanie wiedzy o kulturze, budowanie zrozumienia dla innych kultur, a także rozwijanie metod nauczania o dziedzictwie kulturowym przez nauczycieli, muzea, regionalne ośrodki środowiskowe, Krajową Radę Edukacji oraz Krajową Radę ds. Zabytków. Szkoły i muzea zostały zaproszone do udziału w projekcie za pośrednictwem Internetu. W realizacji wykorzystano strony internetowe, czasopisma oraz płyty CD. W sumie w projekcie wzięło udział 400 szkół, 500 nauczycieli, 65 muzeów oraz 15 organizacji w 70 miastach.

Młodzi Twórcy Sztuki Cyfrowej

Inną partnerską inicjatywą realizowaną on-line jest stworzony w 2004 roku projekt UNESCO DigiArts – „Young Digital Creators” (Młodzi Twórcy Sztuki Cyfrowej). Jest to międzynarodowy program internetowy przeznaczony dla młodych ludzi, służący budowaniu –poprzez wspólne działania i za pomocą kreatywnych narzędzi cyfrowych – wzajemnego rozumienia wartości kulturowych i dzielenia się opiniami na temat globalnych problemów współczesności. Program ma na celu: rozwijanie nowatorskiego wykorzystywania sztuki i kreatywności jako narzędzi ekspresji oraz porozumiewania się, promowanie komunikacji międzykulturowej, zaznajamianie młodych ludzi z językiem i komunikacją wizualną, a także zachęcanie do uczenia się on-line. Do udziału w każdej sesji programu w Internecie zapraszanych jest około 15 szkół lub ośrodków młodzieżowych. Wraz z „zestawem dla nauczyciela” obejmującym różne fazy programu on-line z instrukcją dla nauczycieli, UNESCO wyznaczyło międzynarodowego moderatora on-line, który zapewnia uczniom właściwe wsparcie pedagogiczne. Stworzono cztery programy dotyczące zagadnień związanych z wodą, pokojem, życiem w mieście oraz HIV/AIDS. W sumie ponad 120 szkół i centrów młodzieżowych z różnych regionów świata uczestniczyło w sesjach szkoleniowych w latach 2005–2006.

Plan z Seulu: Cele rozwoju edukacji artystycznej*

dokument przyjęty na II Światowej Konferencji UNESCO na temat Edukacji Artystycznej, która się odbyła w Seulu w dniach 25–28 maja 2010 roku

* Oryginalny tytuł dokumentu: Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education/ L'agenda de Séoul: objectifs pour le développement de l'éducation artistique, tłum. Polski Komitet ds. UNESCO.

Plan z Seulu: Cele rozwoju edukacji artystycznej

„Plan z Seulu: Cele rozwoju edukacji artystycznej” jest jednym z podstawowych dokumentów, będących efektem II Światowej Konferencji UNESCO na temat Edukacji Artystycznej, która odbyła się w Seulu, w Korei Południowej w dniach 25–28 maja 2010 roku. Konferencja zwołana z inicjatywy UNESCO w ścisłej współpracy z Ministerstwem Kultury, Sportu i Turystyki Rządu Republiki Korei zgromadziła ponad 650 oficjalnych przedstawicieli państw i ekspertów z 95 krajów w zakresie edukacji artystycznej. Program obejmował okrągły stół ministrów, przemówienia programowe, dyskusje panelowe, równoległe odbywające się warsztaty, zebrania przedstawicieli poszczególnych regionów, spotkanie z organizacjami pozarządowymi oraz sesję specjalną na temat edukacji artystycznej i zbliżenia kultur.

Prace nad „Planem z Seulu” rozpoczęły się rok przed konferencją podczas spotkania Międzynarodowego Komitetu Doradczego (International Advisory Committee, IAC) w siedzibie UNESCO w lipcu 2009 roku, a zakończyły się prezentacją dokumentu uczestnikom Konferencji podczas posiedzenia końcowego. Członkowie IAC kontynuowali pracę nad określeniem celów dokumentacji drogą elektroniczną i ponownie spotkali się bezpośrednio przed konferencją. Opracowany przez nich projekt rozpatrywali eksperci uczestniczący w konferencji. Sprawozdawcy śledzili obrady i reagowali na uwagi uczestników po prezentacji „Planu z Seulu”. W ostatecznej wersji uwzględniono uwagi zgłoszone na sesji zamykającej konferencję.

Preambuła

„Plan z Seulu: Cele Rozwoju Edukacji Artystycznej” wyraża przeświadczenie członków IAC i ekspertów uczestniczących w konferencji, że edukacja artystyczna pełni ważną rolę w procesie konstruktywnej transformacji systemów edukacyjnych borykających się z potrzebami osób uczących się w gwałtownie zmieniającym się świecie, który z jednej strony cechuje znaczący postęp technologiczny, a z drugiej – trudne do przezwyciężenia przejawy niesprawiedliwości na tle społecznym i kulturowym. Zagadnienia, które znalazły się w kręgu zainteresowania IAC obejmowały kwestie pokoju, różnorodności kulturowej i zrozumienia na gruncie kulturowym oraz zapotrzebowania na pracowników kreatywnych i umiejących dostosować się do warunków gospodarki postindustrialnej. Podobnego zdania byli uczestnicy konferencji, którzy przyznali, że edukacja artystyczna może mieć

bezpośredni udział w podejmowaniu wyzwań społecznych i kulturowych, przed którymi staje dzisiejszy świat. Aby im sprostać, konieczne jest wypracowanie wysokich standardów edukacji artystycznej zarówno w zakresie tworzenia, jak i wdrażania programów. Te trzy kwestie stanowią ramy „Planu z Seulu”.

„Plan z Seulu” będący rezultatem II Światowej Konferencji UNESCO na temat Edukacji Artystycznej, opiera się na „Mapie Drogowej UNESCO dla Edukacji Artystycznej”, która jest dokumentem końcowym I Światowej Konferencji w Lizbonie z 2006 roku. „Mapa drogowa” nakreśliła teoretyczne i praktyczne ramy jakościowego rozwoju edukacji artystycznej. Głównym celem konferencji w Seulu było poddanie ocenie i nadanie nowego impulsu implementacji „Mapy Drogowej”. „Plan z Seulu” ma służyć jako konkretny plan działań dla „Mapy Drogowej” ujęty w ramy wyznaczone przez trzy główne cele i obejmujący praktyczne strategie oraz konkretne przykłady.

„Plan z Seulu” wzywa państwa członkowskie UNESCO, społeczeństwo obywatelskie oraz organizacje i środowiska zawodowe do przyjęcia jego głównych założeń, stosowania proponowanych strategii i realizacji działań w ramach wspólnie podejmowanych wysiłków w celu osiągnięcia takiej jakości edukacji artystycznej, która w sposób pozytywny wpływa na odnowę systemów edukacyjnych i pozwala na sprostanie wyzwaniom społecznym oraz kulturowym, a w ostatecznym rachunku – jest korzystna dla dzieci, młodzieży i uczących się w różnym wieku.

Cele Rozwoju Edukacji Artystycznej

Cel 1: Zagwarantowanie dostępności edukacji artystycznej jako podstawowego i trwałego komponentu jakościowej odnowy edukacji

Strategia

1.a Uznanie edukacji artystycznej jako podstawy wszechstronnego rozwoju dzieci, młodzieży i osób uczących się w różnym wieku na płaszczyźnie twórczej, poznawczej, emocjonalnej, etycznej i społecznej

Działania

1.a (i) Przyjęcie polityki edukacyjnej i zapewnienie środków pozwalających na ustawiczny dostęp do:

- pogłębionej nauki we wszystkich dziedzinach sztuki dla uczniów na wszystkich poziomach nauczania jako elementu rozszerzonej i holistycznej edukacji;
- doświadczeń pozaszkolnych we wszystkich dziedzinach sztuki służących różnorodnemu spektrum uczących się w danych społecznościach;
- interdyscyplinarnych doświadczeń artystycznych w tym w zakresie sztuki cyfrowej i innych pojawiających się form sztuki – zarówno w szkole, jak i poza szkołą.

1.a (ii) Poprawa współdziałania między różnymi sferami rozwoju (kreatywnego, poznawczego, emocjonalnego, estetycznego i społecznego).

1.a (iii) Wprowadzanie wysokiej jakości systemu ewaluacji w celu monitorowania wszechstronnego rozwoju uczących się.

Strategia

1.b Doskonalenie systemów i struktur edukacyjnych dzięki edukacji artystycznej

Działania

1.b (i) Wykorzystywanie edukacji artystycznej jako metody uczenia się poprzez wprowadzanie wymiaru artystycznego i kulturowego do innych dyscyplin akademickich.

1.b (ii) Rozwijanie kreatywności nauczycieli i pracowników administracji szkolnej.

1.b (iii) Wykorzystywanie do wprowadzania nowatorskich metod pedagogicznych i kreatywnego podejścia, które zachęcają do nauki duże grono uczących się.

Strategia

1.c Wprowadzanie systemów nauki przez całe życie i nauki międzypokoleniowej w dziedzinie edukacji artystycznej, na temat edukacji artystycznej i poprzez edukację artystyczną

Działania

1.c (i) Zapewnienie uczącym się ze wszystkich środowisk społecznych dostępu do edukacji artystycznej przez całe życie w różnych strukturach środowiskowych i instytucjonalnych.

1.c (ii) Zagwarantowanie możliwości dostępu do edukacji artystycznej niezależnie od wieku.

1.c (iii) Stwarzanie warunków dla przekazu międzypokoleniowego pozwalającego na zachowanie wiedzy o sztuce tradycyjnej, ułatwianie zrozumienia między pokoleniami.

Strategia

1.d Umacnianie potencjału w zakresie kierowania, promowania i rozwoju polityki dziedzinie edukacji artystycznej

Działania

1.d (i) Umacnianie potencjału, który stanowią praktycy i naukowcy w reformowaniu polityki dotyczącej edukacji artystycznej poprzez włączenie zbiorowości marginalizowanych i grup znajdujących się w niekorzystnej sytuacji w procesach planowania programów edukacji artystycznej.

1.d (ii) Poprawa systemu komunikowania się w zakresie edukacji artystycznej i jej promowanie poprzez rozwijanie kontaktów z mediami, wypracowanie właściwego języka i wykorzystywanie technologii informacyjnych oraz systemów sieci wirtualnych do uzyskiwania całościowego obrazu inicjatyw krajowych i regionalnych.

1.d (iii) Ukazywanie znaczenia edukacji artystycznej w celu uświadomienia sobie przez ogół społeczeństwa wartości edukacji artystycznej, a także uzyskania wsparcia ze strony sektora publicznego i prywatnego w skali indywidualnej i społecznej.

Cel 2: Zapewnienie wysokiej jakości programów i działań dotyczących edukacji artystycznej na etapie zarówno koncepcji, jak i realizacji.

Strategia

2.a Ustanowienie wysokich standardów dla edukacji artystycznej, odpowiadających lokalnym potrzebom, infrastrukturze i kontekstom kulturowym

Działania

2.a (i) Ustanawianie wysokich standardów dla realizacji programów edukacji artystycznej w szkołach i w środowisku lokalnym.

2.a (ii) Wprowadzanie oficjalnie uznanych kwalifikacji dla nauczycieli i asystentów środowiskowych w zakresie edukacji artystycznej.

2.a (iii) Zagwarantowanie niezbędnych i odpowiednich środków oraz wyposażenia odpowiadających potrzebom edukacji artystycznej.

Strategia

2.b Zapewnienie nauczycielom, artystom i społecznościom dostępu do ustawicznego kształcenia w zakresie edukacji artystycznej

Działania

2.b (i) Zapewnienie nauczycielom przedmiotów nauczania ogólnego i artystycznego oraz artystom zajmującym się edukacją potrzebnych umiejętności i wiedzy poprzez stworzenie mechanizmów ustawicznego kształcenia zawodowego.

2.b (ii) Wdrażanie założeń i praktyk artystycznych w zakresie kształcenia kadry bez praktyki pedagogicznej i w kształceniu nauczycieli czynnych zawodowo.

2.b (iii) Zagwarantowanie realizacji kształcenia w zakresie edukacji artystycznej poprzez rozbudowę procedur monitorowania jakości, takich jak nadzór i doradztwo.

Strategia

2.c Rozwijanie wymiany między badaczami i praktykami w dziedzinie edukacji artystycznej

Działania

2.c (i) Popieranie badań teoretycznych oraz prac badawczych w zakresie edukacji artystycznej w celu powiązania teorii i badań z praktyką.

2.c (ii). Zachęcanie do współpracy służącej rozwojowi badań dotyczących edukacji artystycznej i ich upowszechniania, oraz promowania przykładów najlepszych praktyk w zakresie edukacji artystycznej za pośrednictwem struktur międzynarodowych, takich jak ośrodki badawcze i obserwatoria.

2.c (iii) Gromadzenie wiarygodnych danych na temat wpływu edukacji artystycznej i zapewnienie ich szerokiego upowszechniania.

Strategia

2.d Ułatwianie współdziałania między nauczycielami i artystami w programach szkolnych i pozaszkolnych

Działania

2.d (i) Mobilizowanie szkół do inicjowania partnerskiej współpracy między artystami i nauczycielami na rzecz realizacji programów nauczania.

2.d (ii) Zachęcanie organizacji działających w środowisku lokalnym do współpracy z nauczycielami w celu oferowania programów edukacji artystycznej różnym adresatom.

2.d (iii) Opracowywanie projektów kulturalnych na rzecz różnych środowisk realizowanych przy aktywnej współpracy rodziców, członków rodzin i społeczności lokalnej.

Strategia

2.e Inicjowanie współpracy partnerskiej w dziedzinie edukacji artystycznej między różnymi podmiotami i sektorami

Działania

2.e (i) Budowanie partnerstwa w ramach instytucji rządowych i poza nimi w celu umocnienia roli edukacji artystycznej w społeczeństwie, zwłaszcza w sektorach edukacji, kultury, spraw społecznych, zdrowia, przemysłu i komunikacji.

2.e (ii) Koordynowanie wysiłków rządów, społeczeństwa obywatelskiego, instytucji szkolnictwa wyższego i stowarzyszeń zawodowych w celu wspierania założeń polityki i praktyk zawodowych w zakresie edukacji artystycznej.

2.e (iii) Zachęcanie podmiotów sektora prywatnego, takich jak fundacje i organizacje charytatywne do uczestnictwa w budowaniu programów edukacji artystycznej na zasadzie partnerstwa.

Cel 3: Stosowanie założeń i praktyk w zakresie edukacji artystycznej w odpowiedzi na społeczne i kulturowe wyzwania współczesnego świata

Strategia

3.a Wykorzystywanie edukacji artystycznej do wzmacniania kreatywnego i innowacyjnego potencjału społeczeństwa

Działania

3.a (i) Rozszerzenie edukacji artystycznej na wszystkie szkoły i społeczności w celu rozwijania twórczego i innowacyjnego potencjału jednostek oraz wykształcenia nowego pokolenia kreatywnych obywateli.

3.a (ii) Wykorzystywanie edukacji artystycznej w promowaniu kreatywnych i innowacyjnych działań na rzecz rozwoju społeczeństw pod względem społecznym, kulturalnym i gospodarczym.

3.a (iii) Wykorzystywanie innowacji w technologiach komunikacyjnych jako źródła krytycznego i kreatywnego myślenia.

Strategia

3.b Uznanie i rozwijanie korzystnych aspektów edukacji artystycznej na rzecz dobrostanu społecznego i kulturowego

Działania

3.b (i) Zachęcanie do uznania aspektów edukacji artystycznej dotyczących dobrostanu społecznego i kulturowego, w tym m.in.:

- wartości całej gamy doświadczeń w zakresie tradycyjnych i współczesnych praktyk artystycznych,
- terapeutycznego wymiaru edukacji artystycznej i jego wpływu na zdrowie,
- potencjału, jaki stanowi edukacja artystyczna w zakresie budowania, ochrony tożsamości i dziedzictwa oraz promocji różnorodności i dialogu między kulturami,
- roli edukacji artystycznej w odbudowie obszarów dotkniętymi skutkami konfliktów i klęskami żywiołowymi.

3.b (ii) Wprowadzanie wiedzy na temat dobrostanu społecznego i kulturowego do programów kształcenia specjalistów w zakresie edukacji artystycznej.

3.b (iii) Wykorzystywanie edukacji artystycznej jako elementu motywującego uczniów do nauki i ograniczenia liczby przypadków porzucania przez nich szkoły.

Strategia

3.c Popieranie i wzmacnianie roli edukacji artystycznej w promowaniu odpowiedzialności społecznej, spójności społecznej, różnorodności kulturowej i dialogu kulturowego

Działania

3.c (i) Zwracanie szczególnej uwagi na poznanie uwarunkowań osób uczących się i zachęcanie do działań edukacyjnych dostosowanych do danej sytuacji, w tym w stosunku do mniejszości i imigrantów.

3.c (ii) Zachęcanie do poznawania oraz rozumienia różnych form wyrazu kulturowego i artystycznego.

3.c (iii) Wprowadzanie do programów edukacji artystycznej elementów kształcenia kompetencji i umiejętności pedagogicznych oraz materiałów dydaktycznych dotyczących dialogu między kulturami.

Strategia

3.d Budowanie przy pomocy edukacji artystycznej potencjału potrzebnego do podejmowania wyzwań globalnych, od pokoju do zrównoważonego rozwoju

Działania

3.d (i) Koncentrowanie działań w sferze edukacji artystycznej na szerokim spektrum kwestii społecznych i kulturowych dotyczących współczesnego społeczeństwa, takich jak: środowisko, migracje, zrównoważony rozwój.

3.d (ii) Poszerzanie wymiaru wielokulturowego w działaniach dotyczących edukacji artystycznej oraz zwiększanie międzykulturowej mobilności uczniów i nauczycieli, by stawali się „obywatelami świata”.

3.d (iii) Wykorzystywanie działań w zakresie edukacji artystycznej do wzmacniania demokracji i pokoju w obrębie społeczności oraz do wspierania odbudowy społeczeństw dotkniętych skutkami konfliktów.

Wybór dokumentów i wydawnictw

Konwencja w sprawie ochrony światowego dziedzictwa kulturalnego i naturalnego, Dz.U. z 1976 r., nr 32, poz. 190.

Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development/Notre diversité créatrice. Rapport de la Commission mondiale de la culture et du développement UNESCO 1995.

Deklaracja UNESCO o odpowiedzialności pokoleń obecnych wobec pokoleń przyszłych (1997) <http://www.unesco.pl>

Intergovernmental Conference on Cultural Policies for Development. Final Report (Stockholm, Sweden, 30 March-2 April 1998/Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles pour le développement (Stockholm, Suède, 30 mars-2 avril 1998). Rapport final, CLT-98/Conf.210/CLD.19, UNESCO 1998.

World Culture Report 1998 : Culture, Creativity and Markets /Rapport mondial sur la culture 1998 : culture, créativité et marchés, UNESCO 1998.

Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla Międzynarodowej Komisji UNESCO do spraw Edukacji dla XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

Przemówienie Jana Pawła II wygłoszone w siedzibie UNESCO w Paryżu 2 czerwca 1980 roku, Polski Komitet ds. UNESCO, Warszawa 1999.

World Culture Report 2000 : Cultural Diversity, Conflict and Pluralism/ Rapport mondial sur la culture 2000 : diversité culturelle, conflit et pluralisme, UNESCO 2000.

Les clés du XXI^e siècle, préface de Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'UNESCO, UNESCO/Seuil, 2000.

Mayor F. (2001), *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Powszechna Deklaracja UNESCO o różnorodności kulturowej (2001),
[http:// www.unesco.pl](http://www.unesco.pl)

Prospects, Vol. XXXII, n° 4, December 2002 - Arts Education: A challenge to uniformity - N° 124

Konwencja w sprawie ochrony kulturalnego dziedzictwa niematerialnego (Paryż, 2003), Dz. U. z 2010 r., nr 225, poz. 1462

Konwencja UNESCO w sprawie ochrony i promowania różnorodności form wyrazu kulturowego (Paryż, 2005), Dz.U. z 2007 r., nr 215, poz. 1585.

Sprawozdania z konferencji przygotowawczych do I Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej, Lizbona 2006 <http://www.unesco.org/culture/lea>

Doroczne raporty dotyczące programu Edukacja dla Wszystkich: *EFA Global Monitoring Reports*, UNESCO, Paris 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011.

Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue, UNESCO World Report, UNESCO 2009/ *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*, Rapport mondial, UNESCO 2009.

Juliusz BRAUN,

medioznawca, doktoryzował się z zakresu nauki o mediach na Wydziale Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego. Autor wielu publikacji, m.in. książek *Potęga czwartej władzy. Media, rynek, społeczeństwo* (Warszawa 2005) oraz *Telewizja publiczna w czasach transformacji* (Warszawa 2008). W latach 1973–1981 dziennikarz „Echa Dnia” w Kielcach. W 1980 roku współorganizator „Solidarności” w regionie świętokrzyskim. W latach 1983–1989 publicysta Tygodnika Katolickiego „Niedziela” w Częstochowie. Od 1989 do 1999 roku poseł na Sejm, w okresie dwóch kadencji przewodniczący Komisji Kultury i Środków Przekazu. W latach 1999–2005 był członkiem Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji (do 2003 roku jej przewodniczący), następnie objął stanowisko dyrektora generalnego Związku Stowarzyszeń Rada Reklamy. Radca generalny w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego, wcześniej dyrektor Departamentu Strategii i Analiz. Od 4 marca 2011 roku p.o. prezesa Zarządu Telewizji Polskiej S.A. Wieloletni wykładowca Collegium Civitas w Warszawie. Od 1990 roku członek Polskiego Komitetu ds. UNESCO, od 2008 roku wiceprzewodniczący Polskiego Komitetu Programu Informacja dla Wszystkich UNESCO (IFAP) przy PK ds. UNESCO.

Wojciech Józef BURSZTA,

antropolog kultury, kulturoznawca, eseista. Prowadzi badania nad współczesną kulturą polską. Profesor zwyczajny, kierownik Katedry Antropologii Kultury w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie i Zakładu Badań Narodowościowych Instytutu Slawistyki PAN w Poznaniu. Prezes Instytutu im. Oskara Kolberga, redaktor naukowy półrocznika „Sprawy Narodowościowe”, przewodniczący Rady Naukowej kwartalnika „Kultura Popularna”. Autor książek: *Języka kultura w myśleniu etnologicznym* (1986), *Wymiary antropologicznego poznania kultury* (1992), *O założeniach interpretacji antropologicznej* (1992, wspólnie z M. Buchowskim), *O czym opowiada antropologiczna opowieść* (1994, wspólnie z K. Piątkowskim), *Czytanie kultury* (1996), *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje* (1998), *Dlaczego kościotrup nie wstaje. Ponowoczesne pejzaże kultury* (1999, wspólnie z W. Kuligowskim), *Asteriks w Disneylandzie* (2001), *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność* (2004), *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie* (2005), *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia* (2008),

Od mowy magicznej do szumów popkultury (2009). Redaktor i współautor kilkunastu innych prac zbiorowych, autor ponad 200 artykułów naukowych. Stypendysta Fulbrighta i Fundacji Kościuszkowskiej. Wykładał w Yale, Chicago i Paryżu. Interesuje się muzyką rockową i futbolem angielskim, miłośnik i znawca kryminałów. Wieloletni mieszkaniec Poznania, a obecnie (od 2005 roku) Milanówka. Pracuje nad książką *Utopia i bunt. Próba antropologii kontrkultury*.

Roman CHYMKOWSKI,

kulturoznawca i socjolog, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego, kierownik Pracowni Badań Czytelnictwa w Bibliotece Narodowej. Interesuje się praktykami lekturowymi oraz dziejami relacji z podróży do krajów Bliskiego Wschodu i Północnej Afryki. Autor ok. 100 artykułów opublikowanych w czasopismach i tomach zbiorowych, redaktor kilku tomów zbiorowych zawierających studia z pogranicza socjologii i antropologii kultury. Współautor podręcznika *Wiedza o kulturze* (2003 i wyd. nast.), członek zespołu redakcyjnego „Przeglądu Humanistycznego”.

Anna CZEKAJ,

historyk, kustosz w Pracowni Działów Muzealnych Zamku Królewskiego w Warszawie. Absolwentka Wydziału Historii Uniwersytetu Warszawskiego oraz studiów podyplomowych z zakresu retoryki, muzealnictwa i zarządzania kulturą. Od 1996 roku prowadzi lekcje muzealne, warsztaty, wykłady popularyzatorskie dla dorosłych, młodzieży i dzieci. Jest współorganizatorem ogólnopolskich warsztatów szkoleniowych dla muzealników w ramach różnorodnych projektów podejmowanych przez Pracownię Działów Muzealnych.

Wojciech DUDZIK,

teatrolog i kulturoznawca, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego. Wicedyrektor Instytutu Kultury Polskiej UW, kierownik Zakładu Teatru i Widowisk, członek Komitetu Nauk o Sztuce PAN, Rady Naukowej Instytutu Sztuki PAN, Polskiego Towarzystwa Kulturoznawczego oraz Międzynarodowego Towarzystwa im. Hermanna Hessego (Internationale Hermann-Hesse-Gesellschaft). Wiceprezes Polskiego Towarzystwa Historyków Teatru. Autor książki: *Wilama Horzycy dramat niespełnienia* (1990), *Wieża*

Hölderlina i inne miejsca (2000), *Karnawały w kulturze* (2005) oraz licznych artykułów publikowanych w kraju i za granicą. Redaktor tomów zbiorowych, współautor podręczników szkolnych i akademickich z zakresu wiedzy o kulturze: *Wiedza o kulturze. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum* (2003), *Teatr w kulturze* (1990), *Antropologia widowisk* (2005). Rzeczoznawca Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. podręczników szkolnych. Wykładał w Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusku, w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie i jako profesor-gość na Uniwersytecie w Tybindze (Niemcy).

Marian GOLKA,

socjolog, profesor zwyczajny, kierownik Zakładu Socjologii Kultury i Cywilizacji Współczesnej w Instytucie Socjologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zajmuje się zagadnieniami socjologii kultury, w tym systemową teorią kultury, badaniem głównych elementów życia artystycznego, barierami w komunikowaniu, pamięcią społeczną, teorią i badaniem wielokulturowości, teorią cywilizacji i jej zastosowaniem do analizy niektórych zjawisk współczesnych – m.in. globalizacji. Autor ponad 170 artykułów, 15 książek oraz redaktor naukowy wielu prac zbiorowych. Ważniejsze pozycje: *Rynek sztuki* (ABP Artia, Poznań 1991), *Kultura jako system* (Ośrodek Wydawnictw Naukowych, Poznań 1992); *Socjologia artysty* (Ars Nova, Poznań 1995), *Socjologiczny obraz sztuki* (Ars Nova, Poznań 1996), *Transformacja systemowa a kultura w Polsce po 1989 roku* (Instytut Kultury, Warszawa 1997); *Cywilizacja. Europa. Globalizacja* (Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1999), *Socjologia kultury*, (WN Scholar, Warszawa 2007), *Socjologia sztuki* (Difin, Warszawa 2008); *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne* (WN PWN, Warszawa 2008), *Pamięć społeczna i jej implanty* (WN Scholar, Warszawa 2009).

Dorota ILCZUK,

profesor ekonomii Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, doktor habilitowany zarządzania w zakresie nauk humanistycznych. Założycielka i prezes Fundacji Pro Cultura. W latach 2001–2007 Prezydent CIRCLE (Cultural Information and Research Centres Liaison in Europe) – europejskiej sieci instytucji zajmujących się badaniami, dokumentacją i informacją w kulturze. Członkini Europejskiego Parlamentu Kulturalnego i Association for Cultural

Economics International (ACEI). Współpracuje z zagranicznymi organizacjami i towarzystwami naukowymi, takimi jak ERICArts, International Society for Third-Sector Research (ISTR). Brała aktywny udział w ponad 100 krajowych i międzynarodowych konferencjach naukowych. Jest kierownikiem licznych programów badawczych. Od 1995 roku jako ekspert Rady Europy uczestniczy w międzynarodowych programach badawczych poświęconych problemom kultury. Autorka i współautorka publikacji książkowych i ponad stu ekspertyz i artykułów z dziedziny ekonomiki kultury i przemysłów kultury, polityki kulturalnej, społeczeństwa obywatelskiego, a także funkcjonowania sektora *non-profit*. Wybrane publikacje książkowe: *Organizacja i finansowanie kultury* (współautor W. Misiąg; IBnGR Warszawa, 2003), *Gambling on Culture. State lotteries as a source of funding for Culture – the Arts and Heritage* (co-edited by C. Bodo; Ch. Gordon; D. Ilczuk; CIRCLE Amsterdam 2004), *Metropolises of Europe. Diversity in Urban Cultural Life* (redakcja wspólnie z Yudhishthir Raj Isar, Pro Cultura Warszawa 2006), *Budowa infrastruktury niezależnych badań w dziedzinie kultury w Polsce* (w red.: Barbara Jedlewska *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce*, Verba, Lublin 2006), D. Ilczuk i in. (red.), *Jak się pięknie różnić i porozumiewać? Dialog międzykulturowy we współczesnej metropolii*, Biuro Kultury UM Warszawy (Warszawa 2008), *Menedżer kultury – zadania, rola w środowisku lokalnym, pieniądze czy wartości?*, w: „Dom kultury w XXI wieku...”, red. Jedlewska, B., Skrzypczak, B. (Olsztyn 2009). Redaktor merytoryczny wniosku aplikacyjnego m.st. Warszawy w konkursie o tytuł Europejskiej Stolicy Kultury 2016.

Ryszard Tadeusz JANIKOWSKI,

profesor zwyczajny Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej w Katowicach, profesor zrównoważonego rozwoju i zarządzania środowiskowego, kierownik Katedry Gospodarki Przestrzennej i Zarządzania Środowiskowego. Wykładowca na uczelniach polskich i europejskich. Członek Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju PAN, Państwowej Rady Ochrony Środowiska, Państwowej Komisji Akredytacyjnej, Polskiego Stowarzyszenie Ekonomistów Środowiska i Zasobów Naturalnych. Przewodniczy Grupie Roboczej ds. Zrównoważonego Rozwoju PROŚ oraz Komitetowi Technicznemu ds. Eko-Znaku i Eco-label PCBC. Ekspert Komisji Europejskiej – *Research Directorate-General*. Od ponad trzydziestu lat rozwija teoretyczne i praktyczne

zagadnienia systemowego ujmowania zarządzania i polityki ekologicznej oraz rozwoju zrównoważonego. Wielokrotnie nagradzany naukowo; w roku 2008 uhonorowany indywidualną Nagrodą Ministra Środowiska za całokształt działalności naukowo-badawczej w zakresie badań podstawowych i stosowanych dotyczących instrumentów zrównoważonego rozwoju.

Wiktor JĘDRZEJEC,

artysta grafik, profesor Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. W latach 2005–2009 prorektor uczelni; wcześniej, od 2002 roku prodziekan Wydziału Grafiki. Obecnie Dyrektor Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego. W latach 1981–1986 studiował na Wydziale Grafiki ASP w Warszawie, dyplom uzyskał w pracowni prof. Macieja Urbańca. Współpracownik wielu wydawnictw, poza PIW-em, gdzie przepracował 26 lat jako grafik, starszy grafik i naczelnny grafik, również – PWRiL, Andy Grafik, Epoka, Wydawnictwo MON, Oskar, T.W. Nowel, Editions Spotkania, Twój Styl, Rytm i Artvitae. Projektował także materiały reklamowe dla PSP, Varimex, Cepelii, Top Artu i Węgierskiego Instytutu Kultury. Grafik w wielu czasopismach, m.in. „Life Video”, „Społeczeństwo Otwarte”, „Żyjmy Dłużej”, „Gazecie Lekarskiej” oraz „Art&Business”. Członek Komitetu Organizacyjnego Międzynarodowego Biennale Plakatu w Warszawie (2000). Uczestniczył w wielu wystawach w kraju i za granicą, m.in. IX Biennale Sztuki (Valpariso, Chile 1989); Wobec wartości (Katowice 1990); I Biennale Grafiki Polskiej (Katowice 1991); „Aus der asche gelesen”, StadtCastrop – Rauxel-Rathaus oraz Rathaus-Bunde (Niemcy 1995); Człowiek, Galeria Aula (Warszawa 2000). Zajmuje się grafiką użytkową, warsztatową, rysunkiem i malarstwem.

Małgorzata LUDWISIAK,

krytyk sztuki, kurator, doktor nauk humanistycznych, wicedyrektor Muzeum Sztuki w Łodzi. Ukończyła historię sztuki na Uniwersytecie Łódzkim, studiowała filozofię. Była dyrektorem Łódź Biennale 2006 – drugiej edycji Międzynarodowego Biennale Sztuki oraz twórcą i dyrektorem Łódź Design 2007 – pierwszego festiwalu designu i architektury w Polsce. Kuratorka programu sztuk wizualnych i wystawy „C.D.N.” w ramach Festiwalu Dialogu Czterech Kultur 2008. W latach 2004–2006 pracowała jako recenzent i dziennikarz w dziale kultury „Gazety Wyborczej” w Łodzi, a wcześniej – m.in.

w redakcji „City Magazine”. W latach 2007–2010 była wykładowcą historii sztuki i upowszechnienia kultury w Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi. Publikuje teksty krytyczne m.in. w „Obiegu”, „Arteonie”, „Kresach”.

Jagoda PIETRYSZYN,

kustosz, kierownik Działu Oświatowego Zamku Królewskiego w Warszawie. Absolwentka historii na Wydziale Nauk Humanistycznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Od lutego 1981 roku pracownik Zamku Królewskiego w Warszawie. Współautorka oferty edukacyjnej Zamku dla wszystkich typów szkół, w tym szkół specjalnych, a także oferty kulturalno-oświatowej dla publiczności o różnych zainteresowaniach, dla osób indywidualnych i grup zorganizowanych oraz programu udostępniana Zamku osobom niepełnosprawnym. Współautorka programu kursu oraz metody szkolenia studentów prowadzących zajęcia muzealne. Pomysłodawczyni i współautorka multimedialnych programów edukacyjnych. Autorka programu szkolenia studentów historii Uniwersytetu Warszawskiego w zakresie współpracy wyższej uczelni z instytucją muzealną na rzecz edukacji szkolnej. Ekspert programu edukacyjnego Centrum Edukacji Obywatelskiej „Ślady przeszłości” oraz „Młodzi obywatele działają”. Konsultant programów dla nauczycieli i muzealników (m.in. z Polski, Ukrainy, Białorusi i Wielkiej Brytanii) dotyczących edukacji muzealnej w ramach projektów studyjnych Fundacji Stefana Batorego, British Council oraz zrzeszonych w różnych organizacjach polskich i europejskich np. CLIO.

Paweł RODAK,

historyk literatury i kultury polskiej, kulturoznawca. Doktor nauk humanistycznych, kierownik Zakładu Historii Kultury w Instytucie Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się historią literatury i kultury polskiej XX wieku (ze szczególnym uwzględnieniem okresu wojennego i diarystyki) oraz antropologią słowa w kulturze (przede wszystkim praktykami pisma i druku). Autor książek: *Wizje kultury pokolenia wojennego* (2000), *Pismo, książka, lektura. Rozmowy: Le Goff, Chartier, Hébrard, Fabre, Lejeune* (2009). Współredaktor i współautor tomów zbiorowych: *Wojna: doświadczenie i zapis. Nowe źródła, problemy, metody badawcze* (2006), *Antropologia pisma. Od teorii do praktyki* (2010), wyboru tekstów Philippe’a Lejeune’a „*Drogi zeszyt...*”, „*drogi... ekranie*”. *O dziennikach osobistych* (2010); współautor podręcznika akademickiego *Antropologia kultury*.

Zagadnienia i wybór tekstów (2005) oraz podręcznika do wiedzy o kulturze dla szkół ponadgimnazjalnych *Człowiek w kulturze* (2006). Członek zespołów redakcyjnych projektu „*Kulturologia polska XX wieku*” oraz wydawnictwa „*Communicare. Almanach Antropologiczny*”. Członek Steering Committee International Auto/Biography Association (IABA-Europe).

Bronisław SIEMIENIECKI,

profesor doktor habilitowany. Kierownik Katedry Dydaktyki i Mediów w Edukacji na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Od kilku kadencji członek Rady ds. Edukacji Medialnej i Edukacji Informatycznej przy Ministrze Edukacji Narodowej. Obszarem prowadzonych przez niego badań jest pedagogika medialna, a szczególnie teoria konstruktywistyczno – kognitywistyczna edukacji medialnej, problemy roli i miejsca mediów w społeczeństwie informacyjnym. Prace naukowo-badawcze ukierunkowane są na poszukiwania idące w kierunku budowania teoretycznych podstaw pedagogiki medialnej, dydaktyki wspartej komputerami, a szczególnie technologii kształcenia. Chodzi w nich m.in. o problemy związane z badaniami nad mózgiem (kognitywistyka), ikonicznością (obrazowaniem) oraz oddziaływaniem na uczniów treści zawartymi w sieci komputerowej, a także kształceniem zdalnym. Autor, redaktor i współredaktor 33 książek oraz ponad 100 artykułów w pismach polskich i zagranicznych, m.in. dwutomowej publikacji pt. *Pedagogika medialna*, PWN, Warszawa 2007. Członek polskich i międzynarodowych towarzystw naukowych oraz komitetów naukowych kilku pism, m.in. „*New Educational Review*”. Redaktor naczelný pisma pt. „*Kognitywistyka i Media w Edukacji*”.

Rafał STRENT,

malarz i grafik, profesor zwyczajny w Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Członek Zespołu Ekspertów ds. Reformy Programowej Ministerstwa Edukacji Narodowej. Przewodniczący Sekcji Sztuki Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, ekspert Państwowej Komisji Akredytacyjnej, były członek Komisji Nagród Prezesa Rady Ministrów, członek kapituły Nagrody im. C.K. Norwida. Przewodniczący NSZZ Solidarność w warszawskiej ASP do roku 1990, w latach 1990–1996 – dziekan Wydziału Grafiki ASP w Warszawie, a w okresie 1999–2002 – prezes Zarządu Głównego Związku Polskich Artystów Plastyków. Autor ponad 60 wystaw malarstwa, grafiki

i rysunku w kraju i poza granicami, uczestnik ok. 300 wystaw zbiorowych, laureat nagród i wyróżnień artystycznych m.in. w Luksemburgu (Musée 2000), Międzynarodowego Biennale Grafiki w Sofii, Międzynarodowego Biennale Grafiki w Wiedniu, Międzynarodowego Grand Prix Sztuki Współczesnej w Monte Carlo, nagrody za działalność twórczą Ministra Kultury RP.

Jarosław SUCHAN,

historyk sztuki, krytyk, kurator. Od 2006 roku dyrektor Muzeum Sztuki w Łodzi. Był kuratorem lub współkuratorem wielu wystaw sztuki współczesnej i nowoczesnej, m.in. *Polak, Żyd, artysta. Tożsamość a awangarda* (Muzeum Sztuki w Łodzi, 2009), *Performer* (Zachęta, Warszawa 2009), *Katarzyna Kobro / Lygia Clark* (Muzeum Sztuki w Łodzi 2008), *So ist es und Anders / Porządki urojone* (Abteiberg Museum Moenchengladbach 2008, Muzeum Sztuki w Łodzi 2007), cyklu wystaw *W samym centrum uwagi* (CSW Zamek Ujazdowski 2005–2006), *Tadeusz Kantor. Interior imaginacji* (Zachęta, Warszawa 2005), *4 pokoje – galeria jako przestrzeń dyskursu* (Bunkier Sztuki, Kraków 2002), *Tadeusz Kantor. Niemożliwe* (Bunkier Sztuki, Kraków 2000; CSW Zamek Ujazdowski 2001; Ludwig Museum Budapeszt 2001). Autor licznych tekstów poświęconych sztuce nowoczesnej i współczesnej publikowanych w kraju i za granicą. Redaktor książek *Polak, Żyd, artysta. Tożsamość a awangarda* (Łódź 2010), *Tadeusz Kantor. Interior imaginacji* (Warszawa 2005) oraz *Tadeusz Kantor. Niemożliwe* (Kraków 2000).

Bogusław SZMYGIN,

doktor habilitowany, profesor Politechniki Lubelskiej, kierownik Katedry Konserwacji Zabytków, dziekan Wydziału Budownictwa i Architektury. Specjalizuje się w zagadnieniach ochrony i konserwacji zabytków architektury, m.in.: w teorii konserwatorskiej, Światowym Dziedzictwie UNESCO, rewitalizacji miast historycznych i ochronie ruin. Autor ponad 100 publikacji, w tym m.in. monografii *Kształtowanie koncepcji zabytku i doktryny konserwatorskiej w Polsce w XX wieku*. Redaktor naukowy 10 monografii, autor kilkunastu programów badawczych i edukacyjnych, m.in. kilkudziesięciu scenariuszy filmów edukacyjnych. Prezes Polskiego Komitetu Narodowego ICOMOS (Międzynarodowa Rada Ochrony Zabytków), członek Komitetu Wykonawczego ICOMOS, sekretarz Międzynarodowego Komitetu Teorii Konserwatorskiej ICOMOS, przewodniczący Komitetu ds. Światowego Dziedzictwa UNESCO w Polsce.

Redakcja naukowa:

prof. dr hab. Dorota Ilczuk, prof. dr hab. Sławomir Ratajski

Recenzent:

prof. dr hab. Kazimierz Krzysztofek

Zespół redakcyjny:

Aleksandra Waclawczyk, Marek Bielski, Agata Rudnik

Projekt okładki i layout:

Michał Jędrczak

Korekta:

Zespół

Redaktor techniczny:

Robert Lipski

© Copyright by Polski Komitet do spraw UNESCO

Warszawa 2011

Wydawca:

Polski Komitet do spraw UNESCO

Przygotowanie do druku i druk:

Studio 2000, ul. Alternatywy 6/122, 02-775 Warszawa

www.studio2000.pl

ISBN 978-83-902939-7-4

Nie ma kultury bez edukacji i edukacji bez kultury, są one nierozzerwalnie ze sobą związane. To fundament humanizmu. Od dawna wiadomo, że edukacja jest ważna, bo „takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”. Od niedawna w Polsce akcentuje się to, że „kultura się liczy”—tak nazwano akcję promowania kultury jako podstawy i zasobu rozwoju. Dziś wszędzie na świecie rozlegają się dwie mantry: kreatywność i innowacyjność. Pierwsza była rezerwowana dla sztuki, druga dla technosfery. Oba te pojęcia bez kultury i edukacji to puste frazesy: bez kultury można wytwarzać, ale nie można tworzyć. Bez edukacji nie ma innowacyjności. Innowacyjność i kreatywność to efekt synergiczny—wartość dodana kultury i edukacji. Bez udziału kultury w edukacji wyrosną następcy, a nie dziedzice naszej spuścizny. Niniejszy tom ukazuje, jaki potencjał tkwi w różnych dziedzinach kultury. Jest tu zarówno refleksja teoretyczna nad ekonomicznym wymiarem kultury, antropologią codzienności, jak i edukacyjną rolę instytucji kultury z muzeum na czele, a także udziałem mediów, które w swej najnowszej cyfrowej wersji zmieniają kondycję kultury i edukacji na nowo definiując szanse i cele jej międzypokoleniowej transmisji. A nowe kształtujące się pokolenie formułuje pod adresem kultury swój własny kwestionariusz pytań.

(z recenzji prof. dr. hab. Kazimierza Krzysztofka)

