

EDUKACJA KULTURALNA W EUROPIE

# PODOBIEŃSTWA PONAD RÓŻNICAMI

„Kultura jest jak tlen” – głosi hasło Małopolskiego Instytutu Kultury w Krakowie (MIK), organizatora międzynarodowej konferencji w ramach prac Europejskiej Sieci Obserwatoriów w dziedzinie Edukacji Kulturalnej i Artystycznej (ENO), która odbyła się 22 marca 2018 r. Hasło to jest oczywiste nie tylko dla ludzi kultury, jednak niesprecyzowane kryje w sobie wiele pułapek, co dobrze pokazała konferencyjna dyskusja.

Pułapką pierwszą – a raczej wyzwaniem, które stoi przed rozpoczynającym rozmowę – jest definicja pojęcia „kultura”. Od jego znaczenia bowiem zależy dalsze rozumienie i wyznaczanie pola edukacji. Z jednej strony możemy rozważać o edukacji kulturalnej – czyli przygotowaniu do kompetentnego uczestnictwa w prawomocnych praktykach kulturalnych. Z drugiej zaś możemy mówić o edukacji kulturowej – czyli przygotowaniu do aktywnego praktykowania kultury.

To rozróżnienie w polskiej debacie o kulturze, uczestnictwie w niej i edukacji – na które zwracała uwagę w dyskusji inauguracyjnej konferencję Joanna Orlik, dyrektorka MIK – ma coraz istotniejsze znaczenie. Pozwala ono uwzględnić w programowaniu „edukacji dla kultury” (w dalszej części raportu będę używał tego pojęcia) dwa zjawiska. Pierwsze kulturoznawcy i socjologowie kultury opisują terminem „poszerzonego pola kultury” – są nimi praktyki twórcze i kulturowe rozwijane poza uznanym łańcem instytucjonalnym. Drugim jest „żywa kultura” (kultura przekazywana jako symboliczne doświadczanie życia).

Polska dyskusja o kulturze i edukacji kulturalnej oczywiście nie jest wyjątkowa. Toczy się także w innych krajach, jak choćby we Francji. Frédéric Mitterrand, minister kultury za prezydentury Nicolasa Sarkozy’ego, ponowił pytanie André Malraux o wizję nowoczesnej polityki kulturalnej. W połowie XX stulecia Malraux zastanawiał się, czy kultura ma być dla wszystkich, czy dla każdego. Eseista opowiedział się za „kulturą dla wszystkich”, uznając, że każdy może uczestniczyć w uznanych praktykach kulturalnych, a droga do tego uczestnictwa wiedzie przez odpowiednią edukację kulturalną.

Dziś – w dobie „demokratyzacji kultury”, wywołanej m.in. cyfryzacją, a także głębokimi przemianami społecznymi – podaje się w wątpliwość

prawomocność postulatu „kultury dla wszystkich”. Napięcie, jakie w Polsce powoduje rozróżnienie między edukacją kulturalną a kulturową, a we Francji między wizjami kultury dla wszystkich i dla każdego, było wyraźnie odczuwalne podczas krakowskiej konferencji. Nie artykułowano go jednak wprost, bo rozmowy skupiły się wokół kwestii „edukacji dla kultury wielu prędkości”. Czy krajowe doświadczenia i programy edukacji dla kultury są porównywalne, czy też należy w dyskusji uwzględnić różnice wynikające z innych doświadczeń historycznych społeczeństw Unii Europejskiej? W jakim stopniu różnice są wyrazem kulturowych rozbieżności niepodlegających uniwersalizacji, a w jakim modernizacyjnego „zapóźnienia” państw byłego bloku wschodniego, w tym Polski?

Te szczerze pytania wywołały zarówno emocje, jak i otwartą debatę o fundamentalnym znaczeniu dla dyskusji o edukacji dla kultury. Rzec bowiem w tym, na ile edukacja dla kultury ma służyć kształtowaniu kulturowej odrębności i wyjątkowości (choćby jako polityka pielęgnowania narodowej tożsamości i kultywowania narodowego dziedzictwa kulturowego). Czy dbałość o zróżnicowanie ma być równoważona uniwersalnymi wartościami estetycznymi, kodami i znaczeniami umożliwiającymi komunikowanie się ponad różnicami?

To napięcie nie jest jedynie abstrakcyjne, co doskonale pokazała debata inicjująca krakowską konferencję. Jej celem było pokazanie uczestnikom spotkania polskiej perspektywy kulturowej, która naznaczona jest przez szczególne doświadczenia historyczne. Doprowadziły one do powstania bardzo silnego paradygmatu romantycznego w kulturze, który (dodatkowo naznaczony mitologią mesjanistyczną) powoduje, że historia i jej kulturowe, symboliczne przedstawienia miewają dla wielu Polaków charakter uświęcony. To nurt, który wciąż ma się dobrze – mimo wielokrotnych zapowiedzi o jego zmierzchu pod wpływem ujednociających sił modernizacji (ostatnia taka deklaracja została sformułowana w 1989 r.). Dowodem jest choćby obecne ożywienie prawicowego populizmu i nacjonalizmu, odwołujących się wprost do mesjanizmu.

Siła paradygmatu romantycznego powoduje, że rzeczywiście kultura w Polsce jest jak powietrze, tyle że zatrute irracjonalną interpretacją historii i współczesności. W takiej sytuacji kultura przestaje służyć oświeceniowemu procesowi *bildung* i wspieraniu samodzielności. Zamiast tego staje się narzędziem kształtowania świadomości narodowej, a de facto propagandy mającej uzasadniać bieżące projekty polityczne.

Uczestnicy panelu polskiego analizowali, jak ów romantyczny paradygmat jest wciąż żywy nie tylko dzięki sile swej atrakcyjności – symbolicznej i narracyjnej – lecz także dzięki działaniom systemowym. Wśród nich są m.in. programy nauczania oświaty i strategię działania instytucji kultury i sztuki, takich jak Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku, Muzeum Powstania Warszawskiego czy muzeum Jana Pawła II w Wadowicach.

Konferencyjna dyskusja i prezentacje doświadczeń z Łotwy i Estonii pokazały, że konflikt między *bildung* a *nation-bildung* nie jest specyficzny wyłącznie dla Polski, choć zapewne wyjątkowa jest tu siła mesjanizmu. We wszystkich społeczeństwach pozbawionych w XIX w. państwowości kultura pełniła podwójną rolę. Z jednej strony – tworzenie tożsamości narodowej wpisywało się w proces modernizacji. Z drugiej – edukacja dla kultury kształtowała umiejętności praktykowania uniwersalnych (rozumianych jako europejskich, zachodnich) form kultury, nasyconych jednak głównie narodową, często zmitologizowaną treścią.

Tak więc przeszłość ma znaczenie i nie wolno o niej zapominać, dyskutując o edukacji dla kultury. Formuje społeczną wyobraźnię, ma wpływ na politykę, a ta z kolei – na treść polityki kulturalnej. Historia nie jest też obojętna na oczekiwania wobec instytucji zajmujących się edukacją dla kultury i ich programów. To jednak tylko jeden z wymiarów wpływu przeszłości na teraźniejszość edukacji dla kultury. Drugi wynika z trwałości rozwiązań instytucjonalnych – znaczna część systemu i infrastruktury edukacji dla kultury w takich krajach jak Polska czy Estonia powstała w okresie socjalizmu. System ten w istotnym stopniu przetrwał ustrojową transformację nie tylko w sensie materialnym, ale także w postaci praktyk i wartości instytucjonalnych. Ta trwałość ma zarówno dobre, jak i złe strony. Do zalet zaliczyć należy upowszechnienie domów kultury i bibliotek publicznych; do wad wciąż występujące skostnienie organizacyjne i programowe.

Dyskusja o doświadczeniach społeczeństw państw posocjalistycznych unaoczniała coś jeszcze. Edukacja dla kultury nie może być traktowana jako neutralna aksjologicznie – nawet będąc celem technokratycznym, częścią neoliberalnego programu „edukacji dla innowacyjności i kreatywności”. Mari Martin z Finlandii pokazała, że wyborów o charakterze wartościującym nie da się ominąć. Dokonujemy ich, gdy ustalamy – tak jak Finowie – że system edukacji dla kultury powinien być oparty na zasadach dostępności, równości, różnorodności, zaangażowania, zrównoważonego rozwoju.

Wymienione przez Martin zasady powtarzały się w wypowiedziach pozostałych rozmówców; można je śmiało przyjąć za wspólną podstawę debaty o edukacji dla kultury w europejskiej przestrzeni kulturowej. Silnie artykułowane przekonanie dotyczyło też umiejscowienia edukacji dla kultury w systemie edukacyjnym: musi być ona częścią zintegrowanego systemu edukacji, a nie jedynie wyodrębnionym przedmiotem. Co ciekawe, postulat edukacji dla kultury jako części programu edukacji zintegrowanej jako pierwszy wyraził podczas konferencji Jan Tomasz Adamus, artysta, szef Capella Cracoviensis.

Ta propozycja, jak zauważyła Zoë Zernitz z Holandii, może być jednak realizowana w kilku modelach: inter-, multi- i transdyscyplinarnym. Każdy z nich wymaga innych kompetencji od nauczycieli i zasobów (ich brak jako główną przeszkodę podkreślają holenderscy nauczyciele). Zintegrowanie z systemem edukacyjnym komplikują nie tylko kwestie metodologiczne, ale także bariery instytucjonalne – głównie myślenie silosowe, utrudniające współpracę w różnych obszarach. Na tym jednak nie koniec. Susanne Keuchel

z Niemiec podkreśliła, że w programach edukacji dla kultury, niezależnie od modelu, zawsze należy uwzględnić wyzwanie teraźniejszości. Wynika to głównie z dynamicznych zmian społecznych. Ich kluczowymi aspektami są migracja oraz cyfryzacja, które radykalnie zmieniają pole kultury i praktyk kulturowych.

Z punktu widzenia edukacji dla kultury kluczowe jest zjawisko określane w polskiej refleksji jako „poszerzone pole kultury”. Polega ono na praktykowaniu kultury, które wychodzi poza uznany ład instytucjonalny. W oczywisty sposób proces ten dotyka edukacji dla kultury – ona także powinna podążać za realnym doświadczeniem współczesnych uczestników kultury. Co więcej, w coraz większym stopniu musi polegać na edukacji nieformalnej, przenoszącej się z instytucji kultury i edukacji do realnej przestrzeni społecznej.

Obserwację tę można skonkludować postulatem konieczności ciągłego poszukiwania innowacji w obszarze edukacji dla kultury, tak by – zachowując przywiązanie do ram aksjologicznych – nadążała za zmianami społecznymi. Co ważne, w poszukiwaniu tych innowacji warto także polegać na doświadczeniu historycznym, które może być źródłem dobrych podpowiedzi. Przykładem jest Dom Wspólnotowy, wprowadzony w Estonii w okresie międzywojennym jako otwarta przestrzeń społeczna. Służył praktykowaniu bycia razem wokół różnych, głównie kulturowych, aktywności.

W trakcie konferencji nie zabrakło ważnych przykładów konkretnych innowacji z obszaru edukacji dla kultury. Przywoływano m.in. holenderski program edukacji integralnej czy polski program Bardzo Młoda Kultura. Istotą tego drugiego jest umiejętne połączenie cech ustrojowych Polski w system, który jednocześnie zapewnia różnorodność i odwołuje się do współpracy wielu podmiotów i sektorów ze spójnością aksjologiczną oraz jakością merytoryczną.

Krakowska konferencja pokazała, że głębokie zróżnicowanie – sięgające także historii, dziedzictwa – może być źródłem siły podczas poszukiwania innowacji w edukacji dla kultury. Nowoczesne, linearne modele modernizacji się wyczerpały. Nie straciła jednak na znaczeniu oświeceniowa idea *bildung* jako zintegrowanego procesu kształtowania człowieka, którego częścią jest edukacja dla kultury. Tyle tylko, że idea ta wymaga nowego umocowania we współczesnym, coraz bardziej zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie. Sposobem na to wydaje się ciągły rozwój nowych form edukacji dla kultury. Szczegółne znaczenie w tym procesie ma umiejętność wzajemnego uczenia się i wymiany doświadczeń wynikających z odmiennych kontekstów historycznych i kulturowych.

Opracował Edwin Bendyk

Organizatorzy:

Partner:

małopolski  
instytut  
kultury **miK**

INSTYTUCJA KULTURY  
WOJEWÓDZTWA  
MAŁOPOLSKIEGO

  
MAŁOPOLSKA

  
ENO

**cricoteka**