

Mariusz Cichosz

Animacja społeczno-kulturalna w ujęciu pedagogiki społecznej – inspiracje i rozstrzygnięcia

Animacja społeczno-kulturalna jako jeden z działów pedagogiki społecznej od samego początku istnienia tej subdyscypliny pedagogicznej zajmowała w niej i nadal zajmuje bardzo ważne miejsce. Jednocześnie można tu wskazać na interesujące drogi rozwoju tego specyficznego obszaru – teorii i praktyki pedagogicznej.

Źródła

Specyfiką animacji społeczno-kulturalnej jest to, iż mówimy tu o wychowaniu, które może być i ma być realizowane w kontekście tego, co stanowi kulturę i co nią nazywamy. Można i należy oczywiście powiedzieć, że odkąd podejmowano refleksję nad wychowaniem, ten kulturowy aspekt zawsze był brany pod uwagę, a nawet był wskazywany jako znaczący. Gdy jednak chodzi o systemowo uprawianą pedagogikę, to pedagogika związana z kulturą – zwłaszcza ta, która nazywana jest pedagogiką kultury – wyodrębniła się dopiero na przełomie XIX i XX wieku¹. Pedagogika ta z „natury rzeczy” (tam, gdzie chodzi o jej ontologiczną, epistemologiczną oraz aksjologiczną strukturę i odniesienia) zwróciła się ku wartościom, podkreśliła podmiotowy i twórczy charakter działań i aktywności człowieka. Zwróciła się także ku dobrom kultury, wskazując i analizując obszary ich urzeczywistniania. Ludwik Chmaj przedstawiając rozwijające się nurty i prądy pedagogiczne na przełomie XIX i XX wieku, tak określił i scharakteryzował pedagogikę kultury:

¹ Problematyka tzw. pedagogiki kultury jest stosunkowo szeroko przedstawiona w literaturze przedmiotu. W pedagogice są to prace np. S. Wołoszyna, L. Chmaja czy K. Sośnickiego (por. Chmaj 1963; Sośnicki 1967).

W myśl pedagogiki kultury zadaniem wychowania jest przygotowanie jednostek do czynnego i twórczego udziału w życiu kulturalnym przez wprowadzenie ich w świat wartości ponadindywidualnych, rozwinięcie ich sił duchowych, wpojenie im wzniosłego ideału kultury [...] to, co w owym życiu ma sens i wartość, nigdy nie jest samowystarczalne, ale wartość ową nabywa dzięki uczestnictwu w różnych dziedzinach ducha przedmiotowego, istniejących poza jednostką (dziedziny wartości). Dziedziny te, jak nauka, sztuka, religia, język, stanowią samoistne autonomiczne rzeczywistości; a choć przerastają one byt indywidualnej świadomości, zachowują się jednak i rozwijają jedynie dzięki ciągłemu odnawianemu jej wysiłkowi twórczemu. [...] Jednostka uczestnicząc w rzeczywistości ponadindywidualnej, przyswajając sobie wartości przedmiotowe, przeżywając je i stwarzając nowe, organizując swoje życie wewnętrzne wokół tych wartości, osiąga dopiero swój byt czysto ludzki, staje się prawdziwą osobowością [...] (Chmaj 1963, s. 341–342).

Sposób rozumienia wychowania, jaki przyjmowała pedagogika kultury, był mocno inspirujący dla powstającej w tym samym czasie w Polsce pedagogiki społecznej. Od samego bowiem początku wyodrębniania się tej subdyscypliny pedagogicznej, a nawet jeszcze wtedy, gdy można mówić, iż był to okres działalności jej prekursorów, pedagogika ta zwróciła uwagę na wychowawczą rolę kultury – w tym wartości, a w określonym kontekście społeczno-politycznym – kultury i wartości narodowych związanych z dorobkiem i tożsamością narodową². Helena Radlińska, twórczyni pedagogiki społecznej, pisała wówczas:

Wychowanie jest funkcją społeczną. Praw do niego szukać należy w życiu samym. Naczelnym zjawiskiem w życiu społecznym jest rozwój kultury, powołaniem człowieka tworzenie i doskonalenie kultury swojego narodu, rolą narodów – wnoszenie zdobyczy kulturalnych w życie ludzkości. Każda praca, każde usiłowanie, by jakiś ideał kulturalny w czyn wcielić, sprzyja rozwojowi ludzkości (Radlińska 1935, s. 10).

W takim rozumieniu pedagogiki społecznej stawiała się ona przede wszystkim pedagogiką określonych działań – pracą oświatową i kulturalną, która miała być realizowana w środowiskach życia człowieka. Chodziło w tych działaniach o dostarczanie określonych treści (także w obszarze treści kulturowych i z ich wykorzystaniem), z drugiej zaś strony – o pobudzanie aktywności społecznej człowieka i jego działań twórczych. Miało się to odbywać głównie poprzez wskazane instytucje. Na tym więc etapie rozwoju pedagogiki społecznej – dziś określanej jako animacja społeczno-kulturalna – działalność ta przyjmowała wówczas nazwę pracy społecznej i oświatowej oraz pracy kulturalnej.

² Ważny jest tu kontekst działań niepodległościowych, na który wskazywali wówczas prekursorzy polskiej pedagogiki społecznej.

Rozwój koncepcji

Kolejne lata rozwoju pedagogiki społecznej, szczególnie po II wojnie światowej, utrwaliły ten wyraźny instytucjonalny charakter działań animacyjnych – oświatowych i kulturalnych, zawężając go jednocześnie do praktyki pozaszkolnej jako element szeroko rozumianej oświaty, dalej działań realizowanych przede wszystkim w odniesieniu do osób dorosłych (choć nie tylko)³. Wyraźniej też w tym okresie wiązano te działania z obszarem czasu wolnego, jak było to np. w pracach A. Kamińskiego (Cichosz 2006, s. 151). W powstających wówczas równolegle pracach R. Wroczyńskiego – postaci znaczącej dla powojennej pedagogiki społecznej – wątek czasu wolnego jednak się nie pojawiał, a przynajmniej nie był tak mocno akcentowany. Autor ten wplatał go raczej właśnie w problematykę wychowania pozaszkolnego. Samą zaś animację utożsamiał z wychowaniem rozumianym tak, jak przyjmowała to ówczesna pedagogika społeczna, gdzie w wychowaniu chodziło o pobudzanie do aktywnej samodzielności oraz twórczej aktywności. Pisał o tym w sposób następujący:

Pojęcie wychowania jako szerokiej i wszechstronnej animacji rozszerzało tereny i wymiary działalności pedagogicznej. Praca wychowawcza bowiem w tym ujęciu przekraczała tradycyjną funkcję transmisji określonego systemu wartości (przekonań, wiedzy, sprawności, nawyków). Na plan pierwszy wysuwały się takie zadania, jak inspiracja, pobudzanie rozwoju, rozwijanie „sił wewnętrznych” jednostek i grup społecznych, motywacji do aktywności i samodzielności (Wroczyński 1985, s. 10).

Dla przyjmowanych tu rozstrzygnięć bardzo ważne były również te, które odnosiły się do rozumienia samej kultury jako jednego z punktów odniesienia dla podejmowanej praktyki wychowawczej. Idąc w tej sprawie za ustaleniami ówczesnych pedagogów społecznych, także za ustaleniami A. Kamińskiego oraz innych autorów reprezentatywnych dla tego okresu rozwoju dyscypliny, należy stwierdzić, że sama kultura pojmowana była jako zespół wartości, norm oraz wzorów i wzorców. Przyjmując zaś dotychczasowy, wypracowany cel wszelkich działań proponowanych w pedagogice społecznej, iż chodzi w nich o organizowanie środowiska i to niezależnie od tego, w jakim kontekście teoretycznym i metodologicznym było to mówione, w odniesieniu do kultury wskazywano na następujące cele tych działań: udostępnianie kultury, upowszechnianie kultury oraz wprowadzanie w kulturę. To na tych płaszczyznach rozpatrywano zakres potrzebnych do zrealizowania działań w obszarze kultury. To była fundamentalna płaszczyzna rozpoznawania kultury. Przyjmowano różne koncepcje, zarówno na poziomie

³ W niniejszym opracowaniu wykorzystuję moje wcześniejsze i obecne badania, jakie prowadzę nad *animacją społeczno-kulturalną*. Opublikowałem je już wcześniej w takich moich opracowaniach i artykułach, jak m.in. Cichosz, Lewicka, Molesztak (red.) (2018), a także Sosnowski, Danilewicz, Sobecki (red.) (2016).

rozstrzygnięć teoretycznych, jak i proponowanych rozwiązań praktycznych – animacyjnych. Doprowadziło to jednocześnie do wyodrębnienia w tym okresie w pedagogice społecznej niejako osobnego działu – obszaru praktyki środowiskowej, którą określano odtąd jako działalność kulturalno-oświatową (przechodząc niejako od tej optyki/stylistyki: pracy oświatowej i pracy kulturalnej). Towarzyszył temu praktyczny charakter działań w obszarze kultury, a także instytucjonalizm – czyli dominujący instytucjonalny charakter tych działań – przyjmowanych rozwiązań w zakresie praktyki wychowawczej.

Do kluczowych i kierunkowych prac powstających w tym okresie, w których przyjmowano powyższe rozumienie tego, czym ma być działalność kulturalno-oświatowa, zalicza się pracę pt. *Podstawy działalności kulturalno-oświatowej* (Jankowski i in. 1985). Taki sposób rozumienia wzmacniany był jednocześnie ówczesnym, systemowym i funkcjonalnym podejściem do problematyki wychowania. Charakteryzując w takim znaczeniu ówczesny system oddziaływań kulturalno-oświatowych, pisano wówczas:

Układ kulturalno-oświatowy w naszym kraju nazwalimy systemem społecznym. Co się za tym kryje? Kiedy usiłujemy myślowo ogarnąć działalność kulturalno-oświatową, kojarzymy sobie zarówno pewne sploty działań, ich ciągi i całe układy takich ciągów wyróżniające się zbieżnymi cechami i właściwościami, jak też instytucje, które zostały powołane do prowadzenia takich działań, a także liczne inne instytucje, które niekiedy tylko, okolicznościowo czy marginesowo, ją podejmują. W ten sposób, kiedy jeszcze uwzględnimy powiązania między tymi instytucjami i ich działaniami, dochodzimy do statycznego opisu systemu kulturalno-oświatowego w takim lub innym zakresie wchodzącego (jako całość czy za pośrednictwem swoich elementów) do innych systemów społecznych, np. do systemu oświaty i wychowania, systemu politycznego, systemu gospodarczego (Jankowski i in. 1985, s. 13).

Ostatecznie w takim ujęciu przejawem instytucjonalizacji systemu kulturalno-oświatowego było:

- a) sterowanie działalnością kulturalno-oświatową i rozwojem odpowiednich instytucji w ramach jednolitej polityki kulturalnej państwa oraz systemu planowania państwowego i społecznego prowadzonego na wszystkich szczeblach organizacji (od centralnego do lokalnego i placówkowego);
- b) prowadzenie jej w organizacyjnych ramach instytucji specjalnie powoływanych do rozwijania tej działalności, bądź też przez zakłady pracy, rady związków zawodowych, koła i instytucje związków młodzieży, instytucje sztuki, szkoły itd., które nie zawsze powołują placówki kulturalno-oświatowe, ale mimo to rozwijają działalność kulturalno-oświatową ze względu na potrzeby, jakie wiąże się z realizacją ich głównych funkcji społecznych (Jankowski i in. 1985, s. 23).

Do szczególnie ważnych i kluczowych postaci – twórców w tej dziedzinie należeli wówczas m.in. J. Kargul, A. Przecławska oraz J. Żebrowski czy

D. Jankowski. Autorzy ci w swoich pracach podejmowali ważne zagadnienia zarówno z zakresu teorii, jak i praktyki działalności kulturalno-oświatowej.

Należy tu podkreślić, iż taki sposób rozumienia realizacji działań kulturalno-oświatowych wyrażnie i jednoznacznie wpisywał się w budowany ówczesnie całościowy system oświaty, który zakładał, że wychowanie w państwie ma być podejmowane, realizowane i koordynowane centralnie według ustalonych ogólnie zaleceń. Wychowanie to ma być jednolite – w tym sensie, że po pierwsze, ma dawać szansę każdemu i być dostępne dla każdego, a po drugie, ma to być wychowanie jednolite ideowo – oparte na idei wychowania socjalistycznego. Poza tym oddziaływania wychowawcze powinny obejmować wszystkie miejsca aktywności społecznej człowieka. Poza wychowaniem szkolnym, które ma odgrywać kierowniczą rolę w procesie wychowania, szczególnie istotne stało się również wychowanie pozaszkolne. Z punktu widzenia skuteczności takiego wychowania podnoszono też problem integrowania podejmowanych oddziaływań wychowawczych. D. Jankowski pisał, że jest to „system zorganizowanych wolnoczasowych zajęć kulturalnych dzieci, młodzieży i dorosłych o charakterze kreatywnym” (Jankowski i in. 1985, s. 11).

W powyższym ujęciu działalność/działanie kulturalno-oświatowe, kontynuując zresztą dotychczas wypracowaną tradycję w pedagogice społecznej, pojęte było jako metoda pracy środowiskowej. W tym też sensie dla potrzeb działań w obszarze kultury przywołano, jako właściwe dla nich, metody pracy środowiskowej, tzn. metodę indywidualnych przypadków, metodę pracy z grupą, metodę organizowania środowiska, które były wskazywane już wcześniej jako „klasyczne” metody pracy środowiskowej (Czerniawska 1979, s. 30–52). Jednocześnie podkreślano systemowy charakter środowiskowej pracy oraz potrzebę jej planowania i programowania, jako części całościowego systemu oddziaływań wychowawczych. Wskazywano na nią jako na najbardziej adekwatną i właściwą dla tego typu działań przestrzeń całościową i jako taką wpisywano również w koncepcje edukacji ustawicznej.

Przemiany

Po przełomie i transformacji systemowej w Polsce, do której doszło na przełomie lat 80. i 90., i tym samym po odejściu od dotychczasowych wzorców ideowych w naukach społecznych, również w pedagogice, opisany wyżej wzorzec działalności kulturalno-oświatowej został poddany weryfikacji. W związku z tymi przemianami w pedagogice polskiej pojawiła się dotąd mało obecna literatura zachodnia poruszająca zagadnienie twórczej aktywności w obszarze kultury czy poprzez kulturę, określana mianem animacji społeczno-kulturalnej. Pojęcie to było już wcześniej obecne w polskiej literaturze. W latach 70. i 80., powołując

się na wzory zachodnie, pisała o takim nurcie pracy wychowawczej O. Czer-niawska, lecz był to wówczas nurt mało znany i nie został zaadaptowany – był ideowo odmienny od ówczesnych rozstrzygnięć przyjmowanych w tym zakresie na gruncie pedagogiki polskiej. W omawianym tu okresie kluczową pracą dla tego nurtu była monografia M. Kopczyńskiej pt. *Animacja społeczno-kulturalna* (Kopczyńska 1993).

W tej nowej odsłonie rozumienia edukacyjnej działalności w obszarze kultury – animacji społeczno-kulturalnej – podkreślono wyraźnie, iż chodzi w niej z jednej strony o pobudzanie i wyzwalanie twórczej aktywności podmiotu, szczególnie w obszarze kultury, ale też o pobudzanie jego aktywności społecznej. Stąd często podkreśla się, iż celem animacji społeczno-kulturalnej jest integracja i partycypacja oraz adaptacja społeczna. M. Kopczyńska pisze o tym w sposób następujący:

Funkcja adaptacyjna i integracyjna (socjalizacyjna) ma prowadzić do „łagodnego” przystosowania, stopniowej adaptacji jednostek do licznych zmian gospodarczych, ekonomicznych, technicznych i kulturalnych zachodzących w społeczeństwie. Animacja sprzyja więc komunikacji społecznej i dialogowi przez rozwój aktywności, uczestnictwa społecznego i kulturalnego. Kieruje energię ku zadaniom zbiorowym i praktykom kulturalnym, aby ulepszyć „klimat społeczny”, zażegnać konflikty, nie dopuścić do radykalnych zmian struktury społecznej, osłabić krytykę społeczną i kontestację przez zwiększenie uczestnictwa zgodnego z aprobowanymi przez system kierunkami (Kopczyńska 1993, s. 102).

Zasygnalizowana w tym miejscu inspiracja zachodniej pedagogiki dla animacji (m.in. gdy chodzi o sposób rozumienia człowieka i jego roli w życiu społecznym oraz zadań dla edukacji) wyraźnie lokalizuje się w nurcie krytyczno-kreatywnym, odróżniającym się od dotychczasowych podejść adaptacyjnych mocno podkreślających instytucjonalny i funkcjonalny charakter takich działań.

Jednocześnie należy powiedzieć, że współcześnie, nawiązując do takich inspiracji, jeśli chodzi o sposób rozumienia animacji społeczno-kulturalnej, rozbudowano nurt edukacji kulturalnej uprawianej głównie w kontekście szeroko rozumianej pedagogiki kultury. W pedagogice tej zwrócono uwagę na takie jej cele, jak m.in.:

- restytuowanie i ochranianie dziedzictwa kulturalnego,
- tworzenie warunków do rozwoju twórczości artystycznej i kulturalnej,
- rozszerzenie aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym (Jedlewska 1999, s. 52).

W tym samym czasie w sposób niejako wywodzący się czy też wprost kontynuujący tradycję pedagogiki społecznej rozwijał się i rozwija nadal nurt tzw. edukacji środowiskowej, akcentującej potrzebę społecznego, środowiskowego wpływu na uczestników życia społecznego w zakresie pobudzania ich aktywności

i twórczego działania w odniesieniu do różnych płaszczyzn społecznego uczestnictwa człowieka, także w zakresie kultury.

Wypracowane i wskazane powyżej tradycje działań animacyjnych – wychowawczych, realizowanych w obszarze kultury, podejmowane na gruncie edukacji środowiskowej oraz edukacji kulturalnej można przedstawić w sposób, o którym piszę poniżej.

Edukacja środowiskowa

Edukacja środowiskowa jako jedna z koncepcji wypracowywanych w pedagogice społecznej – koncepcji określonych działań edukacyjnych – środowiskowych, wskazuje na różne obszary aktywności społecznej człowieka, które mogą być – powinny być poddawane takim oddziaływaniom. Jednym z tych obszarów jest kultura. We współczesnej pedagogice społecznej edukacja środowiskowa jest coraz bardziej precyzyjnie – choć też szeroko – definiowana i określana. W. Theiss podaje, że edukacja środowiskowa jest nieformalną (realizowaną często poza systemem oficjalnych oddziaływań) edukacją dzieci, młodzieży, dorosłych i jest związana z realizacją potrzeb środowiska oraz społeczności lokalnej. Wskazuje tu zarówno na potrzeby indywidualne, grupowe czy zbiorowe, a wśród nich potrzeby ekonomiczne, kulturalne, polityczne (Theiss 1996, s. 2). Celem tak określonej edukacji środowiskowej jest zaś odnajdywanie, ocenianie oraz rozwijanie miejscowych zasobów kulturowo-społecznych i tą drogą kształtowanie tożsamości lokalnej, ogólnonarodowej, a także europejskiej oraz kształtowanie aktywności i twórczych postaw jednostek, grup społecznych i środowisk lokalnych w budowaniu mikroświata człowieka (tamże, s. 12). W podobny sposób, wskazując na społeczno-praktyczny wymiar edukacji środowiskowej, definiuje ją M. Winiarski:

Edukację środowiskową można obecnie rozumieć dwojako: jako swoisty proces lub metodę pracy społeczno-wychowawczej. Metoda środowiskowa to sposób organizowania społeczności lokalnej do podejmowania zadań w zakresie opieki i pomocy społecznej polegający na aktywizowaniu sił społecznych i ich ukierunkowaniu na realizacji tych zadań. W tej, jak i w każdej metodzie kładzie się akcent na stronę organizacyjno-techniczną prowadzonej działalności. Edukacja środowiskowa jako proces ogólnie biorąc – to sekwencja zmian zachodzących w środowisku lokalnym, dotyczących kształcenia, wychowania, opieki, pomocy społecznej, edukacji kulturalnej, która dokonuje się za sprawą sił społecznych tego środowiska (Lalak, Pilch 1999, s. 36).

W tak rozumianej edukacji środowiskowej – jako procesie wychowania – można ostatecznie wskazać na jego elementy składowe. Są to: przyjmowane cele i zadania, struktura organizacyjna realizująca przyjęte zadania – osoby, grupy, instytucje (relacje i współpraca między nimi), przyjęta strategia działania, efekty, rezultaty edukacyjne, społeczne i kulturowe.

Edukacja środowiskowa jest więc dzisiaj pojmowana w pedagogice społecznej szeroko: jako działalność wychowawcza – animacyjna, prowadząca do aktywizowania społeczności lokalnych. Nastawiona jest na pobudzanie do twórczej aktywności w różnych dziedzinach społecznej obecności człowieka, także w dziedzinie kultury. W takim sensie koncepcja edukacji środowiskowej jest więc typem animacji społeczno-kulturalnej.

Należy jednocześnie podkreślić współczesne różnicowanie się tej koncepcji w obrębie samej pedagogiki społecznej. Można tu bowiem wskazać na różne współczesne nachylenia interpretacyjne przyjmowane w odniesieniu do rozumienia samej animacji społecznej. Przykładem może być koncepcja współpracy środowiskowej, której celem jest budowanie partnerstwa edukacyjnego (Mendel 2004), jak również koncepcja animacji jako środka pobudzającego do lokalnej aktywności twórczej (Skrzypczak 2016).

M. Mendel, charakteryzując koncepcję współpracy środowiskowej, pisze, że można ją uznać za działalność zmierzającą do kształtowania wspólnot, przy czym wspólnotę należy rozumieć jako społeczność, w której jednostki łączą więzi, zmierzającą do partycypacji i emancypacji prowadzącej do rozwojowej pełni i poczucia wolności, współpracy jednostek i grup, ich nieograniczonego uczestnictwa w życiu lokalnego środowiska, niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego oraz innych barier. I, jak stwierdza autorka, tak rozumianą animację współpracy środowiskowej można uznać za bardzo bliską animacji społeczno-kulturalnej i wychowawczej (Mendel [red.] 2004).

Edukacja kulturalna

Poza koncepcją edukacji środowiskowej problematyka oddziaływań wychowawczych realizowanych na gruncie kultury i poprzez nią podjęta została również w koncepcji edukacji kulturalnej. W tym wypadku jednak przywoływana jest tu inna tradycja refleksji nad wychowaniem, tradycja tzw. pedagogiki kultury. W myśl tej pedagogiki wychowanie ma być przygotowaniem człowieka do czynnego i twórczego udziału w życiu kulturalnym, co ma się dokonywać poprzez wprowadzenie go w świat wartości ponadindywidualnych, a następnie rozwijanie sił duchowych i wpajanie ideałów kultury. I. Wojnar sprecyzowała ten sposób rozumienia pedagogiki kultury, mówiąc, iż analizuje ona czynność budzenia w jednostce jej „kultury subiektywnej” dzięki oddziaływaniu „kultury obiektywnej”. Proces ten wyraża się według autorki w sposobie ujmowania i przeżywania wytworów kultury. Autorka dalej stwierdza, iż dla tradycyjnej pedagogiki kultury centralnym pojęciem jest *bildung* – kształcenie, możliwe dzięki istnieniu obiektywnego uniwersum ludzkich wytworów (tzw. dziedzictwa), szczególnej roli wartości, jak również osobistym procesom rozumienia (Gajda 1998, s. 22).

Charakteryzując dalej pedagogikę kultury z punktu widzenia przyjmowanego w niej szerokiego sposobu rozumienia uczestniczenia w kulturze, I. Wojnar wskazuje, iż droga człowieka do kultury ma prowadzić nie tylko przez kontakt z tradycyjnymi wartościami (np. kultury artystycznej), lecz także przez udział człowieka w nowoczesnych formach życia i działania kulturalnego, jak też działania społecznego i zawodowego. Droga do kultury, zdaniem autorki, miałyby bardziej przesuwać się z kształcenia przez tradycję i wiedzę ku uczestnictwu i przeżywaniu, obyczajom i sposobom życia (tamże, s. 25). Wojnar pisze o tym w sposób następujący:

Droga do kultury [...] prowadzi przez pogłębienie intensywności osobowego życia, potwierdzanie samym sobą spełnianych czynności i głoszonych poglądów oraz czerpanie ze świata wartości; osiągnięcie kultury wyrażania się w stylu osobowego życia, stosunku człowieka do siebie samego i do innych ludzi, wykonywanej pracy, wrażliwości na prawdę i piękno, odczuciu powagi życia (Gajda 1998, s. 25).

Koncepcją współcześnie rozwijającą idee pedagogiki kultury i do niej nawiązującą jest koncepcja edukacji kulturalnej. Przemiany społeczno-kulturalne przełomu XIX i XX wieku potwierdziły bowiem ważną rolę i wagę kultury dla rozwoju społecznego. Uwypukliły jednocześnie nowe wyzwania w zakresie edukacji do kultury i przez nią – edukacji kulturalnej właśnie. Do zadań i celów tak pojętej edukacji kulturalnej (edukacji do kultury) zalicza się m.in.:

- przyswajanie wiedzy z zakresu dziedzictwa kulturowego i jednocześnie nabywanie umiejętności oceny tego dziedzictwa;
- wprowadzanie do uczestnictwa we współczesnym życiu kulturalnym;
- aktywne zaangażowanie w procesy upowszechniania i udostępniania dóbr kultury;
- uwrażliwienie na różnorodność i równoważność kultur;
- zwracanie uwagi na podstawową więź łączącą dziedzictwo kulturowe ze współczesnością;
- wychowanie estetyczne i artystyczne;
- kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich;
- przygotowanie do krytycznego korzystania z masowych środków przekazu;
- kształcenie interkulturalne i wielokulturowe (Gajda 1998, s. 30).

Jednocześnie wskazuje się na praktyczny wymiar edukacji kulturalnej – na działania, poprzez które może i powinna być ona realizowana. Wymienia się tu działania programowe podejmowane w instytucjach oświatowych (np. przedszkola, szkoły) w powiązaniu i we współpracy z instytucjami kulturalnymi, takimi jak domy kultury, muzea, teatry biblioteki, kluby, działania w obszarze kultury podejmowane w ramach organizacji dziecięcych, młodzieżowych oraz dla osób dorosłych, różnych stowarzyszeń, fundacji w dziedzinie zarówno upowszechniania wartości, jak i pobudzania aktywności twórczej jednostek, włączanie w treści kształcenia zawodowego

nauczycieli, wychowawców oraz opiekunów zagadnień i problematyki kultury, upowszechnianie wartości humanistycznych w środkach masowego komunikowania, upowszechnianie idei wielokulturowości (Jedlewska 1999, s. 48).

Ostatecznie w ramach tak pojętej edukacji kulturalnej wyróżnia się dzisiaj wychowanie estetyczne (wychowanie do sztuki i przez sztukę), edukację humanistyczną oraz wychowanie do uczestnictwa w kulturze, niejednokrotnie też wskazuje się na bliskość tej edukacji z podejściem personalistycznym w wychowaniu⁴. Są to więc z jednej strony nurty ideowe, budujące obszar uzasadnień dla edukacji kulturalnej, z drugiej zaś wskazany przez nie profil ontologiczny ma decydujący wpływ i znaczenie dla proponowanej praktyki dla niej właściwej.

Animacja społeczno-kulturalna dzisiaj

We współczesnej refleksji pedagogicznej odnoszącej się do zagadnienia podejmowania wychowawczych działań w zakresie kultury, obok wyżej przedstawionych nurtów edukacji środowiskowej oraz edukacji kulturalnej istnieje też szeroki nurt animacji społeczno-kulturalnej. Wydaje się, że nurt ten stosunkowo mocno czerpie z nurtów wyżej przedstawionych, wpisując się w różnych aspektach w przyjęte na ich gruncie założenia i rozstrzygnięcia. Ma on jednak również swoje specyficzne źródła. Geneza tego nurtu jest bowiem dość wyraźnie zlokalizowana w rozwoju myśli o wychowaniu – o animacji i wskazuje się w tym zakresie dość jednoznacznie na wpływ zachodniej myśli społecznej, zwłaszcza francuskiej. Inspiracje tej myśli są bardzo wyraźne, co też znalazło swoje odbicie w wielu przekładach prac naukowych, metodycznych realizowanych w Polsce w tym zakresie. M. Kopczyńska w jednej ze swoich książek, które pokazują dorobek w zakresie animacji społeczno-kulturalnej krajów zachodnich napisała:

Próba przybliżenia polskim czytelnikom podstawowych zagadnień animacji społeczno-kulturalnej w krajach Europy Zachodniej, przede wszystkim – we Francji, wydaje się uzasadniona niekwestionowanymi osiągnięciami tych państw w prezentowanej dziedzinie. Skromna u nas literatura na ten temat nie ułatwia korzystania z doświadczeń zachodnich animatorów naszym twórcom i realizatorom polityki społecznej i kulturalnej (Kopczyńska 1993, s. 5).

⁴ Edukacja kulturalna i jej rozwój, jaki został tu przedstawiony, wyraźnie wskazuje na pedagogikę kultury jako jej źródło. Wielowątkowość tego związku wymaga jednak jeszcze wielu badań źródłowych. Niewątpliwie jest pozostawanie edukacji kulturalnej w ideowym i poznawczym związku również z takimi działami pedagogiki, jak edukacja humanistyczna, pedagogika personalistyczna, pedagogika twórczości, pedagogika społeczna, edukacja międzykulturowa czy wychowanie przez sztukę.

Korzystając z powyższych inspiracji, ale także tych wypracowanych na gruncie pedagogiki – pedagogiki społecznej przyjmuje się współcześnie rozumienie animacji społeczno-kulturalnej w trzech znaczeniach:

- jako kierunek działania wśród ludzi, który ma na celu ułatwienie jednostce oraz grupie udziału w aktywnym i twórczym życiu społecznym dzięki lepszemu rozumieniu przemian, jakie w nim zachodzą, i poprzez nie, a także łatwiejsze porozumiewanie się z innymi oraz współudział w ożywianiu środowiska;

- jako metodę działania w pracy kulturalnej oraz społeczno-wychowawczej, która ma prowadzić do stymulacji aktywnego zachowania zarówno zbiorowości – społeczności lokalnej, jak i małej grupy. Chodzi tu o stymulację do działania mającego na celu ulepszanie życia społecznego, danego środowiska, także poprzez wskazywanie wizji owych ulepszeń i pobudzanie ludzi do ich realizacji;

- jako proces wewnętrzny zachodzący w samej jednostce – w osobowości, dzięki któremu następuje zarówno ożywianie, aktywizowanie, pobudzanie do działania, jak i odkrywanie w sobie sił twórczych, możliwości kreacyjnych, działaniowych – czyli jest to proces odkrywania siebie (Kargul 1999, s. 131–132).

Wskazany tu sposób rozumienia animacji społeczno-kulturalnej bardzo wyraźnie nawiązuje do rozstrzygnięć wypracowanych wcześniej w pedagogice społecznej. Pedagogice, która zawsze, pomimo swojej różnorodności problemowej, akcentowała swój społeczny i środowiskowy charakter – i to zarówno na poziomie teorii, jak i przyjmowanych rozstrzygnięć praktycznych. J. Kargul, dokonując charakterystyki animacji społeczno-kulturalnej, napisał:

Animacja społeczno-kulturalna to ożywianie, uruchamianie sił społecznych tkwiących w środowisku, dzięki którym można dokonywać przeobrażeń, obejmujących zmiany o charakterze ekonomicznym, społecznym, kulturalnym, a których rezultatem będzie harmonijny rozwój społeczności we wszystkich dziedzinach życia (Kargul 1999, s. 133).

Takie społeczno-środowiskowe ujęcie animacji społeczno-kulturalnej wydaje się dzisiaj dominujące wśród przedstawicieli tego nurtu w pedagogice. Potwierdzają to również jej następujące funkcje:

- adaptacyjna – ułatwiająca przystosowanie się osób i grup do społeczno-kulturowych warunków życia;

- komunikacyjna – ułatwiająca porozumiewanie się osób i grup – wytwarzanie więzi – także komunikowanie się szersze, kulturowe, na bazie wartości;

- partycypacyjna – prowadząca do udziału w życiu społecznym oraz aktywności kulturalnej, również poprzez akty twórcze;

- integracyjna – włączająca jednostki i grupy w całość życia społecznego – zespala ją, także na gruncie kultury;

- edukacyjna – dająca wiedzę, kształcąca postawy oraz wrażliwość moralno-estetyczno-humanistyczną.

W tak pojętej i mocno usytuowanej społecznie oraz środowiskowo animacji społeczno-kulturalnej zwraca się też uwagę na zorientowanie działań animacyjnych na rozwój kulturalny i kształtowanie tożsamości kulturowej społeczności lokalnych. W tym zakresie wskazuje się tu m.in. na cele takie, jak:

- uwrażliwianie na wartości kulturowe środowiska życia – regionu oraz budzenie świadomości jego odrębności;
- kształtowanie świadomości bogactwa kulturowego miejsca swojego życia i poczucia przynależności do niego;
- pobudzanie postawy twórczej oraz kształtowanie umiejętności twórczej ekspresji;
- umacnianie więzi z własną kulturą i ludźmi;
- wspomaganie i uczestnictwo w procesie rewitalizacji kulturowego dorobku środowiska;
- kształtowanie umiejętności współdziałania i zaangażowania w sprawy swojej ojczyzny, kształtowanie postawy patriotyzmu;
- uwrażliwianie na wartości innych kultur – kształtowanie tolerancji i szacunku wobec człowieka;
- kształtowanie umiejętności świadomego i krytycznego odbioru innych wartości oraz wybiórczego ich asymilowania (Jedlewska 1999, s. 37).

Dzisiaj często pojmujemy animację społeczno-kulturalną jako metodę środowiskową, która jako taka ma na celu doprowadzanie zarówno do jednostkowej, jak i zespołowej aktywności społecznej, w której chodzi głównie o ożywianie sił społecznych – przede wszystkim w obszarze kultury i poprzez kulturę – aby dzięki nim dokonywać przeobrażeń społecznych i budować odpowiednią postawę jednostki – osoby, postawę zaangażowania oraz wrażliwości na wartości i kulturę w wymiarze środowiska, regionu i szerzej.

Nurt animacji społeczno-kulturalnej jest więc dzisiaj szerokim nurtem myślenia o działaniach wychowawczych – animacyjnych, realizowanych także w kontekście kultury. To z jednej strony szerokie podejście do problematyki kultury, wyraźnie nawiązujące i przywołujące tradycje pedagogiki kultury i edukacji kulturalnej, z drugiej zaś widoczne wpisywanie się w tradycje polskiej pedagogiki społecznej wraz z jej ideą środowiskowych oddziaływań wychowawczych.

Dokładniejszego rozpoznania wymagałoby zidentyfikowanie powyższych wpływów pod względem specyfiki przyjmowanych w nich rozstrzygnięć teoretycznych, i to w szerokim zakresie – rozumienia rzeczywistości, w której zachodzą te procesy (założenia ontologiczne), sposobów pojmowania dla nich stanów wartościowych (założenia aksjologiczne), także z przełożeniem na wymaganą pod tym względem określoną praktykę, również w wymiarze prakseologii. Animacja społeczno-kulturalna wpisuje się tu generalnie w dyskurs teoriopoznawczy, jaki od lat podejmowany jest w pedagogice. Na pewno jednak też ze względu na swoją specyfikę przedmiotową przyjmuje ona swoiste rozstrzygnięcia.

Jednym z czynników, który warunkuje rozstrzygnięcia przyjmowane w powyższych zakresach jest (na poziomie projektowanej praktyki) m.in. adresat działań, na którego wskazuje się w animacji społeczno-kulturalnej. Specyfika wieku (i związanych z nim określonych sytuacji życiowych) przekłada się bowiem na specyfikę postrzegania, odbioru i uczestnictwa w kulturze – jak również szeroko pojętego uczestnictwa w życiu społecznym – co jest jednym z głównych zadań i celów animacji społeczno-kulturalnej.

Bibliografia

- Chmaj L. (1963), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Cichosz M. (2006), *Polska pedagogika społeczna w latach 1955–2003*, t. 2, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Cichosz M., Lewicka M., Molesztak A. (red.) (2018), *Animacja społeczno-kulturalna. Współczesne wyzwania. Młodzież i seniorzy jako odbiorcy kultury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Czerniawska O. (1979), *Metody pracy kulturalno-wychowawczej*, [w:] J. Badura, O. Czerniawska (red.), *Instytucje i placówki kulturalno-wychowawcze*, Instytut Wydawniczy Centralnej Rady Związków Zawodowych, Warszawa, s. 30–52.
- Gajda J. (1998), *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Jankowski D., Kargul J., Kowalski F., Przyszczypkowski K. (1985), *Podstawy działalności kulturalno-oświatowej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.
- Jedlewska B. (1999), *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kopczyńska M. (1993), *Animacja społeczno-kulturalna*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa.
- Kargul J. (1999), *Animacja kulturalna*, [w:] T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 131–134.
- Lalak D., Pilch T. (1999), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Mendel M. (red.) (2004), *Animacja współpracy środowiskowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Skrzypczak B. (2016), *Współczynnik społecznościowy*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń.
- Sosnowski T., Danilewicz W., Sobecki M. (red.) (2016), *Pedagog jako animator w przestrzeni życia społecznego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Sośnicki K. (1967), *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Theiss W. (1996), *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10, s. 2–8.
- Wroczyński R. (1985), *Animacyjna funkcja pedagogiki społecznej*, [w:] J. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, nr 686, Katowice, s. 9–15.