

## Praskie partnerstwa pedagogiczno-teatralne

**Bohdan Skrzypczak, Aldona Kaszuba**

Projekt „Praskie partnerstwa pedagogiczno-teatralne” to partnerstwo między Teatrem Baj a publicznymi i społecznymi instytucjami edukacyjnymi, artystycznymi oraz pomocowymi, które działają na terenie warszawskiej Pragi. Teatr Baj postawił sobie za cel bycie inicjatorem wymiany wiedzy o potrzebach dzieci i młodzieży oraz o możliwościach działania na ich rzecz. Projekt realizowany był w okresie od 1 kwietnia do 15 listopada 2016 roku. Pomysłodawcą i koordynatorem działań był Teatr Baj. Partnerami w projekcie były następujące instytucje:

- Fundacja Pozytywna Praga,
- Gimnazjum nr 31 z Oddziałami Integracyjnymi im. Rotmistrza Witolda Pileckiego,
- Ośrodek Pomocy Społecznej Dzielnicy Targówek m.st. Warszawy,
- Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi nr 73 im. Króla Stefana Batorego,
- Szkoła Podstawowa nr 258 im. gen. Jakuba Jasińskiego,
- Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL,
- Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA,
- Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Oddział Praga-Północ.

Uruchamiając projekt założono następujące cele:

- zwiększenie szans rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży w wieku 0-26 lat i ich rodzin poprzez wzmocnienie kompetencji społecznych, opiekuńczo-wychowawczych, wsparcie edukacyjne i psychologiczne rodziców, m.in. poprzez tworzenie i wspieranie Lokalnych Systemów Wsparcia,
- wsparcie szkół w organizacji dodatkowych zajęć edukacyjnych rozwijających talenty i redukujących deficyty rozwojowe uczniów, realizowane w korelacji z Lokalnymi Systemami Wsparcia,
- zapoczątkowanie wieloletniej współpracy łączącej promocję edukacyjnych narzędzi teatralnych z podniesieniem świadomości kulturalnej w dzielnicy.

Inicjatywa Teatru Baj jest interesująca z wielu powodów. Po pierwsze już poprzez nazwę stawia ważne pytanie o pedagogiczny sens współpracy partnerskiej. Użycie pojęcia „pedagogiczne partnerstwo” choć ograniczone (początkowo) do tego, że celem jest oddziaływanie wychowawczo-edukacyjne (a więc pedagogiczne) na dzieci i młodzież, stopniowo u części uczestników ujawniło potrzebę głębszego zastanowienia się nad pedagogicznym sensem podejmowanych działań. Wydaje się to istotne także dlatego, że partnerstwo objęło wiele instytucji i organizacji o bardzo różnym „podejściu edukacyjno-społecznym”. Złączył je projekt i chęć działań na rzecz praskich dzieci i młodzieży, ale okazało się, że do synergii potencjałów poszczególnych podmiotów jest „daleka droga”. Partnerstwo pedagogiczne to coś więcej niż tylko proste połączenie oferty edukacyjnej, to jej zharmonizowanie na głębszym poziomie, niedostępnym dla każdego członka indywidualnie. To także duże wyzwanie, z pewnością niemożliwe do zrealizowania w krótkich, kilkumiesięcznych ramach czasowych omawianego projektu. Umieszczenie „na szyldzie projektu” wymiaru pedagogicznego było intuicyjnym wskazaniem strategicznego kierunku dalszych poszukiwań partnerstwa. Może to być ważna wskazówka do dalszego rozwoju dla lokalnych systemów wsparcia, które mając wieloletni charakter mogą zrealizować zadania trudniejsze i bardziej długofalowe. Udało się zapewnić systemowość rozumianą jako zaoferowanie szeregu możliwości wsparcia i edukacji, ale działania raczej nie tworzą całości pedagogicznej. Są formą skoordynowania i uporządkowania, ale wydaje się, że wciąż nie odnalazły formuły przenikania się podejść, tak by w rezultacie wytworzyć jedno harmonijne środowisko wychowawcze.

Po drugie „Praskie partnerstwa...” są ciekawym złączeniem publicznych i społecznych i edukacyjnych instytucji pozarządowych, którego liderem jest teatr, a więc instytucja artystyczna/kultury. Celem partnerstw nie jest jednak efekt artystyczny, ale społeczno-edukacyjny. Pojawia się zatem pytanie, jaką nową perspektywę wnosi lub może wnieść instytucja kultury w sferę oddziaływania społeczno-edukacyjnego? Jest to niełatwe zadanie, bowiem podmioty tworzące partnerstwo miały odmienne metodyki pracy: od edukacji formalnej (szkoła), przez pracę socjalną (ośrodek pomocy społecznej) po dramę, czy aktywizację społeczności lokalnych. Interesującym tropem może być konstruowanie interwencji społeczno-edukacyjnej w oparciu o kategorię kultury społecznej.

Po trzecie w trakcie realizacji projektu nieoczywiste i dyskusyjne okazało się rozumienie pojęcia rewitalizacji (społecznej), która choć nie w nazwie, ale była ważną przesłanką powołania tych partnerstw.

Podsumowując wstępne rozważania, jakie nasunęły się w trakcie realizacji projektu, można stwierdzić, że „Praskie partnerstwa pedagogiczno-teatralne” zrealizowały zaplanowane aktywności społeczno-edukacyjne i kulturalne (lista w załączeniu), które zostały pozytywnie odebrane przez dzieci i młodzież, ale chyba jeszcze większym stopniu ujawniły potencjał, który (na razie) został tylko w pewnym zakresie wykorzystany. Już wiadomo, że są możliwości (potencjał), ale niezbędne jest jego aktywowanie (poprzez bardziej pogłębioną i długofalową formułę partnerstwa), aby stał się kapitałem, a więc zasobem, który można zainwestować, wykorzystać do zmiany sytuacji praskich dzieci i młodzieży. Do zrealizowania tak zaznaczonej ścieżki od potencjału do rozwoju potrzebna jest zarówno:

- refleksja merytoryczna kierunku pedagogiczno-teatralnego sposobu oddziaływania, jak i
- analiza praktyki prowadzenia współpracy partnerskiej i projektowej.

Właśnie te dwie perspektywy będą przedmiotem rozważań tego studium. Refleksja prowadzona będzie z punktu widzenia pedagoga społecznego uczestniczącego w partnerstwie i koordynatorki prowadzącej oraz zarządzającej praktycznymi działaniami projektu.

## 1. Uwarunkowania koncepcyjne interwencji pedagogiczno-teatralnej

Poszukując źródłowego kierunku merytorycznego partnerstwa można powiedzieć, że chodziło w nim o kreowanie wspólnie z uczestnikami projektu (dziećmi i młodzieżą ze środowisk zagrożonych marginalizacją społeczną) nowej rzeczywistości (nawet rozumianej najprościej – na czas projektu). Była ona oparta na poczuciu bezpieczeństwa i wiary we własne siły sprawcze przy aktywnym zaangażowaniu przedstawicieli różnych instytucji publicznych i pozarządowych. Organizowaniem tej przestrzeni społecznej zmiany zajął się Teatr Baj. Dużym atutem tego liderstwa jest fakt, iż *Teatr to: [...] najbardziej społeczna spośród sztuk*, realizuje bowiem wiele funkcji: edukacyjno-wychowawczą, krytyczną, rozrywkową, społeczną i jest jednocześnie środkiem komunikacji międzyludzkiej oraz

czynnikiem ułatwiającym integrację społeczność na danej przestrzeni<sup>1</sup>. Alain Schneider pisał: *Teatr jest dla mnie sztuką, która uczy żyć (...). Dzieje się tak, nie tylko za sprawą możliwości nabywania nowych doświadczeń, ale przede wszystkim poprzez ukierunkowanie naszego myślenia, uwagi na problemy wypełniające nasze codzienne życie*<sup>2</sup>. Dostrzeżenia tego silnego powiązania teatru i społeczeństwa zaowocowało ukształtowaniem się socjologii teatru – subdyscypliny zajmującej się powiązaniem treści spektaklu z oczekiwaniami publiczności oraz postrzeganiem teatru jako narzędzia poznania społeczeństwa. Poszukiwania prowadzone w tym paradygmacie obejmują swym zakresem funkcje użytkowe teatru: diagnozę i terapię oraz profilaktykę i kompensację społeczną.

Do społecznych funkcji teatru silnie nawiązuje też pedagogika społeczna, która podkreśla, że to człowiek jest odpowiedzialny za własne życie, które powinien kreować własną aktywnością i twórczością. Te zaś są osadzone w przestrzeni kultury i sztuki, z której mamy prawo i obowiązek korzystać oraz ją współtworzyć. Dlatego – jak pisała twórczyni pedagogiki społecznej Helena Radlińska – *Teatr, będący najdawniej znaną placówką oddziaływania (...) reguluje i kształtuje życie indywidualne i zbiorowe – stanowi swoiste antidotum na sytuacje problemowe, z jakimi styka się człowiek*<sup>3</sup>. Poprzez twórczość (aktywność) artystów i mieszkańców dokonuje się proces kompensacji i profilaktyki społecznej. Partycypacja w prezentowanych w teatrze spektaklach oraz projektach realizowanych w przestrzeniach pozateatralnych umożliwia modelowanie ról i postaw oraz nawiązanie bezpośrednich kontaktów usprawniających porozumienie oraz wzmocnienie tożsamości i identyfikacji. Każda forma – bierna czy aktywna – partycypacji w sztuce teatralnej jest sposobem zaspokojenia potrzeb samorealizacji, sprawności oraz uczestniczenia w społecznej konstrukcji rzeczywistości<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> T. Goban-Klas: *Socjologiczna problematyka publiczności teatralnej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1969, T. 13, nr 3, s. 18.

<sup>2</sup> A. Schneider, „Theatre Arts” 1961, nr 3, cyt. za: A. Hausbrandt: *Teatr w społeczeństwie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983, s. 87.

<sup>3</sup> H. Radlińska: *Pisma pedagogiczne*. T. 1: *Pedagogika społeczna*. Wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński, oprac. W. Wyrobkowa-Delawska. Wrocław—Warszawa—Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1961, s. 31.

<sup>4</sup> T. Wilk, *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 12

Tak zdefiniowana i sprofilowana wizja „zmięniania świata przez teatr” dobrze się wpisuje w cele, jakie zawiera pojęcie *rewitalizacji (społecznej)*<sup>5</sup>, która jest procesem zorientowanym na wprowadzenie lub odbudowę pożądaných wartości, struktur funkcjonujących w przeszłości, jest ożywieniem – przywróceniem do życia, sprawności – przestrzeni ludzkiego życia. Jest działaniem pragmatycznym, ukierunkowanym na odbudowanie więzi społecznych, a także pożądaných postaw. Rewitalizacja rozumiana jest jako proces przywracania do życia (sprawności) poszczególných grup społecznych, środowisk lokalnych, polegający na kreowaniu warunków umożliwiających realizację indywidualnych i społecznych potrzeb. W tym procesie występuje więc silne zaakcentowanie:

- *pedagogiczności*, a więc dążenia do podmiotowego ukształtowania i społecznie akceptowanych postaw i wartości;
- *profilaktyki społecznej*, polegającej na mobilizacji i współdziałaniu określonej społeczności w celu tworzenia warunków ograniczających lub zapobiegających zjawiskom szczególnie zagrażającym życiu społecznemu.

Oba kierunki zakładają, że przestrzeń, w której zachodzić będzie interwencja, to przede wszystkim: społeczność (w tym wypadku dzieci i młodzieży) lub społeczność lokalna (na Pradze Północ), którą charakteryzuje fizyczna i społeczna bliskość mieszkańców, a więc taka, w której istnieje zwiększona szansa, że ludzie mają podobne problemy i wysoki poziom determinacji do ich rozwiązywania. Przy takim społecznościowym podejściu jest większa szansa na autentyczne zaangażowanie większości mieszkańców w uzgodnione działania. W społeczności lokalnej łatwiej też połączyć oddziaływanie instytucjonalne (lokalne instytucje) i oddziaływanie społeczne.

---

<sup>5</sup> Obecnie silnie akcentuje się jedność procesu rewitalizacyjnego, a więc brak podziału na rewitalizację np. infrastrukturalną czy społeczną. Jednak w prowadzonych w tym studium rozważaniach koncentrujemy się na aspektach społeczno-kulturowych rewitalizacji stąd uprawnione wydaje się być użycie pojęcia rewitalizacja społeczna, tym bardziej, że używane jest w kontekście pedagogicznym, a nie formalno-prawnym ustawy o rewitalizacji.

Metodyczne i teoretyczne koncepcje dotyczące formułowania pedagogiczno-profilaktycznej interwencji w określonej społeczności lub społeczności lokalnej odnajdziemy w przywołanej już pedagogice społecznej. Podstawowym zadaniem pedagogiki społecznej jest badanie wzajemnych stosunków między środowiskiem a osobą oraz projektowanie przekształceń (wadliwych) elementów środowiska za pomocą aktywności zainteresowanych grup społecznych. Społeczność lokalna żyjąca na jakimś terenie stanowi *środowisko wychowawcze* rozumiane najczęściej jako *sieć interakcji* człowieka i zewnętrznego świata, która ustawicznie się zmienia, kreuje nowe siły. Siła bodźców środowiskowych nie jest jednak faktem obiektywnym, ale zależy od osobistych lub społecznych kompetencji postrzegania posiadanych przez jednostkę lub grupę. Środowisko jest bowiem zawsze „czyjeś”. W kontaktach ze środowiskiem człowiek uczy się współdziałania z innymi, nabiera kompetencji społecznych. Stąd wynika dążenie i postulat, by było ono najbardziej przyjazne i umożliwiający rozwój. Możliwe jest to poprzez właściwe *zorganizowanie*, tak by ludzie znajdowali sposobność do łączenia się z innymi w twórcze siły społeczne zdolne zmieniać w pożądaną sposób świat i nadawać mu odpowiedni kierunek. Jednym z ważniejszych środowisk wychowawczych będących zarówno źródłem bodźców rozwojowych, jak i terenem działalności wychowawczej jest środowisko lokalne i wypełniająca je społeczność lokalna. W przypadku omawianych partnerstw organizacją posiadającą kompetencje w zakresie organizowania społeczności lokalnej jest Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej oraz w nieco innym wymiarze (praca socjalna) Ośrodek Pomocy Społecznej. Wybitna pedagog społeczna Barbara Smolińska-Theiss wskazuje na trzy fundamentalne aspekty takiego oddziaływania pedagogicznego: *środowisko, siły ludzkie i wartości*. *Na nich zbudowana jest pedagogika społeczna (...)* Nie da się wytyczyć granicy między człowiekiem a środowiskiem, a tym bardziej przeciwstawiać te elementy. *W środowiskowym ujęciu załamują się podziały na: indywidualne i społeczne, na zewnętrzne i wewnętrzne, na obiektywne i subiektywne. Człowiek zakorzenia się w środowisku i w historii, jest kreatorem życia społecznego, a zarazem nosicielem treści i wartości istniejących w doświadczeniu*

*i przeżywanym przez niego świecie*<sup>6</sup>.

Istotnym uzupełnieniem lub rozwinięciem klasycznej perspektywy pedagogiki społecznej może być nurt krytycznej edukacji nieformalnej. W pełnym sprzeczności i ambiwalencji świecie uczy ona dostrzegać i akceptować różnice społeczne (polityka różnicy), dopuszczać różnorodność wypowiedzi i uczyć aktywnego zabierania głosu we własnych sprawach (polityka głosu), aktywnego działania na rzecz zmiany społecznej (upelnomocnienie). W tym podejściu to różnice kulturowe (które uważane są najczęściej za obciążenie) stają się istotnym elementem środowiska wychowawczego i niezbędnym warunkiem konstruowania podmiotowości. Wiedzę, w tym wiedzę lokalną i społeczną, a więc taką, która mają młodzi uczestnicy projektu traktuje się jako siłę emancypacyjną, czyli dającą możliwość uwolnienia się od warunków ograniczających możliwości społecznego życia. Tego typu edukacja zakłada społeczne uczenie, którego celem jest sprawowanie kontroli nad własnym życiem, a w szczególności nad warunkami tworzenia i zdobywania wiedzy. Bardzo ważną inspiracją dla tego nurtu były prace brazylijskiego edukatora Paola Freire. Jego książka „Pedagogy of the Oppressed”<sup>7</sup> wyznaczyła jako cel edukacji emancypację społeczną zachodzącą dzięki zdobyciu wiedzy przez zwykłych ludzi. Pedagogika emancypacyjna silnie oddziaływała na nurt badań pedagogicznych skupionych na procesach edukacyjnych dziejących się poza szkołą określanymi terminem *public pedagogy*.

W jej obrębie refleksja ogniskuje się wokół nieformalnego uczenia i obywatelsko-społecznego oddziaływania współczesnej kultury. Kiedyś edukacja nieformalna dotyczyła raczej osób dorosłych i jej celem było zrekompensowanie niewykorzystanych lub straconych szans edukacyjnych. Obecnie ma znacznie szerszy zasięg społeczny. Nauka poprzez praktykę, czyli edukacja nieformalna to trwający przez całe życie proces kształtowania się postaw, wartości, umiejętności i wiedzy na podstawie różnych doświadczeń oraz wpływu edukacyjnego otoczenia (rodziny, znajomych, środowiska pracy, zabaw, rynku) oraz oddziaływania mass mediów. Zaletą edukacji nieformalnej jest to, że

---

<sup>6</sup> B. Smolińska-Theiss, *Źródła pracy socjalnej. Od chrześcijańskiego miłosierdzia do liberalnej demokracji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 5, s. 7.

<sup>7</sup> Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York-London 2003.

zazwyczaj nie narzuca sztywnych ram procesu uczenia się, a często wprost łączy się z zabawą lub rozrywką. Bardzo ciekawą jej formę może stanowić metodyka dramy, którą praktykuje jeden z partnerów – Stowarzyszenie Stop-Klatka.

Pedagogika publiczna zajmuje się refleksją nad procesami uczenia się człowieka nie tylko od innych, ale również od samego siebie. Liczne możliwości takiej „samoedukacji” jest poza murami instytucji, w przestrzeni publicznej. Choć wielu badaczy potwierdza siłę nieformalnego oddziaływania edukacyjnego trudno jednak ją wykorzystać w programach czy interwencjach edukacyjnych z uwagi na spontaniczny charakter ten siły. Jennifer Sandlin w „Handbook of Public Pedagogy” stwierdza: „Ludzie mają tendencję do konfrontowania edukacji nieformalnej z nauką szkolną wskazując, że nauka nie jest dominującą cechą nieformalnego uczenia się”<sup>8</sup>. W edukacji nieformalnej postuluje się czerpanie z tekstów kultury popularnej i wiedzy potocznej. Ważnym wymiarem uczenia jest aktywne obywatelstwo i tworzenie nowych „instytucji edukacyjnych” – partnerstwo może właśnie nią być. Giroux zwraca uwagę na dwa aspekty: (a) pedagogika zakłada, że nauka odbywa się w poprzek spektrum praktyk i nastawień społecznych, (b) kultura odgrywa obecnie kluczową rolę w tworzeniu narracji, metafor i obrazów, które mogą stanowić potężną siłę pedagogiczną wpływającą na to jak ludzie myślą o sobie i swoich relacjach do innych<sup>9</sup>.

Obszar pedagogiki społecznej/publicznej/emancypacyjnej to przestrzeń, w której krzyżują się (mogą integrować się lub konfrontować) doświadczenia edukacyjne większości partnerów projektu zarówno tych publicznych (szkoły), jak i pozarządowych (organizacje pozarządowe). Łącząc podejścia można zmierzyć się z zadaniem stymulowania osiągnięcia przez dzieci i młodzież mieszkającą na obszarze rewitalizowanym nowych kompetencji.

J. Mc Whirter na podstawie swojej wieloletniej pracy z młodzieżą zagrożoną wyodrębnił pięć cech odróżniających ją od młodzieży niezagrożonej. Zwrócił uwagę na następujące obszary kompetencji: kompetencje szkolne, obraz własnej osoby, samoocenę, kompetencje w zakresie komunikacji, umiejętność radzenia sobie ze stresem, kompetencje w zakresie kontroli.

---

<sup>8</sup> J. A. Sandlin, M. O'Malley, J. Burdick, *Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship 1894-2010*, “Review of Educational Research” 2011, Vol. 81, No. 3, s. 12.

<sup>9</sup> H. A. Giroux, *Schooling and the struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1998, s. 62.



Tabela: Na podst. J. Mc Whirter. B. Mc Whirter, A. Mc Whirter, E. Mc Whirter

<b>MŁODZIEŻ NIEZAGROŻONA</b>	<b>MŁODZIEŻ ZAGROŻONA</b>
<b>KOMPETENCJE SZKOLNE:</b>	
Czytanie, pisanie, liczenie, dobre wyniki w nauce, opanowanie nawyków pracy, relacje z rówieśnikami w szkole	Słabe wyniki w nauce - opóźnienia rozwojowe, zaburzenia emocjonalne bierność lub złość, izolacja, brak nawyków pracy, dekoncentracja
<b>OBRAZ WŁASNEJ OSOBY:</b>	
Wysoka samoocena, sukcesy, przekonanie o własnej kompetencji	Niska samoocena, brak sukcesów, niepewność, uprzedzenie do siebie wyuczona bezradność
<b>KOMPETENCJE W ZAKRESIE KOMUNIKACJI:</b>	
Nawiązywanie i podtrzymywanie przyjaźni, żartowanie z tych samych powodów co rówieśnicy, włączanie się do grupy, zręczne kończenie rozmowy, wchodzenie w relacje z różnymi ludźmi	Nawiązywanie niewielu pozytywnych kontaktów społecznych
<b>UMIEJĘTNOŚCI RADZENIA SOBIE ZE STRESEM:</b>	
Optymizm, brak napięcia, lepszy osąd sytuacji, skuteczne i kompetentne rozwiązywanie problemów	Strategie ucieczkowe - zachowania ekspresyjno-rozładowcze (acting-out), izolacja, zaprzeczanie, lęk, depresja
<b>KOMPETENCJE W ZAKRESIE KONTROLI:</b>	
Umiejętność podejmowania decyzji	Brak umiejętności podejmowania decyzji
Odraczenie gratyfikacji	Nieumiejętność odraczenia gratyfikacji (natychmiastowe zaspokajanie potrzeb)
Posiadanie życiowego celu	Brak celu życiowego

Wskazanie ww. obszarów oraz konkretnych kompetencji wchodzących w ich skład stanowi przykładową próbę konceptualizacji celów, jakie mogą postawić sobie pedagogiczne

partnerstwa w zakresie profilaktyki, pokazuje bowiem, nad jakimi umiejętnościami lub kompetencjami warto i należy pracować z młodymi ludźmi znajdującymi się w obszarze podwyższonego ryzyka.

## Rola i miejsce kultury

Organizując pedagogiczne partnerstwa wokół instytucji kultury w pewien sposób z góry zakładamy, że w tym obszarze widzimy istotny mechanizm sprawczy zmiany. Kultura była i jest ważnym czynnikiem edukacji człowieka, pomaga tworzyć własną osobowość, pogląd na świat. Dzięki niej budujemy naszą wiedzę i postawy. W sferze kultury coraz częściej podejmowane są zadania uzupełniające procesy edukacyjne. Na przykład sztuka teatru ujawnia, przekazuje informacje na temat procesów, które zachodzą w naszej codziennej rzeczywistości. Kultura jest próbą podjęcia publicznej dyskusji o sprawach ważnych dla poszczególnych grup i społeczności oraz konsekwencji, które rzutują na skomplikowane relacje społeczne. Czy jednak rzeczywiście to kultura kształtuje naszą świadomość i reguły działania, także te odnoszące się do otaczających nas zjawisk społecznych?

Ludzie podejmują działania i ustosunkowują się do rzeczywistości kierując się swoim doświadczeniem kulturowym. Często okazuje się, że nowe wzorce rozwijające się samoistnie lub napływające z zewnątrz nie przystają do tradycyjnej kultury i mentalności. Kultura w tych przemianach występuje zaś w podwójnej roli – jako środek (poprzez kulturę zmieniamy) i produkt zmiany (kultura zmianie podlega). Stanowi zbiór wspólnych dla danej zbiorowości znaczeń i symboli: normatywnych (wartości, normy, reguły, style, gusty) oraz poznawczych (przekonania, doktryny). Choć jest najbardziej wrażliwa na procesy przemian, „przechowywana” w naszych głowach – najtrudniej podlega zmianom.

Z kolei w środowisku, zwłaszcza lokalnym, najwyraźniej widać sprzeczność pomiędzy treściami i wartościami kultury symbolicznej (wysokiej) i tej płynącej bezpośrednio z otoczenia środowiskowego i świata kultury masowej. Przejawia się to między innymi w *stylu życia, czyli kulturowo uwarunkowanym sposobie zaspokajania potrzeb i realizowania*

aspiracji za pomocą możliwości wynikających z zajmowanej pozycji ekonomicznej i społecznej<sup>10</sup>.

Ów styl życia obejmuje kulturowo umotywowane sposoby postępowania, wzory życiowe, hierarchie wartości, kierunki i środki ich realizacji, czyli elementy świadomości. Wyraża on także sprzeczności, jakie są pomiędzy potrzebami i aspiracjami a możliwościami ich zaspokojenia. O wyborach decydują zaś nie tylko czynniki ekonomiczne, ale także układ celów i wartości, ku którym zmierza człowiek<sup>11</sup>. Stąd właśnie refleksja nad stylem życia może być jedną z ważniejszych treści edukacyjnych interwencji pedagogicznej realizowanej z udziałem podmiotów kultury. Tym ważniejszym, że wiele obecnie uruchamianych projektów społecznych opiera się na prostym rozumieniu „odpowiadaniu na potrzeby” bez względu na to, jakie są.

W podejściu operującym kategorią stylu życia łączy się zjawiska kulturowe i społeczne. Zawsze jednak najważniejsze pozostaje pytanie, gdzie szukać wzorów we współczesnym świecie? Masowe media dostarczają nam swoich bohaterów i idoli. Ludzi sukcesu, osiągniętego w biznesie czy sztuce, zastępują postacie sztucznie wykreowane na medialne gwiazdy, które mają po prostu być „trendy”. Co ciekawe, jedni i drudzy stopniowo upodobią się do siebie i przyjmują postać celebrytów. Paradoksalnie właśnie dlatego wraca tęsknota za postawą prawdziwego obywatela, którego przed laty Maria Ossowska zdefiniowała jako człowieka mającego własną hierarchię wartości oraz przede wszystkim wolę ich realizowania. W tym miejscu warto przywołać też słowa wybitnego polskiego pedagoga społecznego Aleksandra Kamińskiego, który pisząc o kulturze stwierdził, że *to nic innego jak zespół wartości (intelektualnych, estetycznych, społecznych, gospodarczych), norm (moralnych, prawnych), które pragniemy i do których chcemy wprowadzać jednostki i grupy społeczne przez wzmaganie i budzenie odpowiednich zainteresowań i potrzeb*<sup>12</sup>. W takim ujęciu kultura staje się przede wszystkim wyzwaniem edukacyjnym, które towarzyszy i umożliwia rozwój zarówno indywidualny, jak i społeczny. Co ważne, pobudzanie rozwoju człowieka przez kulturę sprzyja nie tyle zaspokojeniu już istniejących

---

<sup>10</sup> A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, Warszawa 1971, s. 105.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 106.

<sup>12</sup> A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa, s. 55.

potrzeb, ale kształtowaniu nowych<sup>13</sup>, co stanowi odpowiedź na sformułowaną powyżej obawę. Te gusty i potrzeby mogą być uformowane pod wpływem niekorzystnych warunków rozwoju, dlatego istotne dla pedagoga są granice ulegania gustom uczestników w ich aktualnej postaci. Kultura modyfikuje formę zaspokajania potrzeb bytowych, ale przede wszystkim generuje pragnienia. Potrzeby kulturalne stają się stymulatorami aktywności w innych sferach działalności ludzkiej, wyzwalają twórcze aspekty osobowości, inicjatywę. Osiągnięcie wyższego poziomu kulturalnego warunkuje postęp społeczno-gospodarczy choć go nie zastępuje. Zakorzenione w kulturze wzory zachowań decydują bowiem o sposobie reagowania na zmianę. Jeśli stwierdzamy, że tak właśnie jest to kluczowym postulatem pedagogicznym staje się zareagowanie na przyczyny takiej postawy, które można za Piotrem Sztompką zgrupować w czterech zagadnieniach:

1. doświadczenia obecnego życia są niezgodne z podstawowymi założeniami obowiązującej kultury (tradycji, sposobu życia),
2. kultura akceptowana (nasza) ściera się z odmienną, pojawiającą się z zewnętrznego otoczenia ( np. z mediów),
3. pod wpływem zmian technologicznych, gospodarczych i politycznych kształtuje się nowy sposób życia,
4. zjawiska wewnętrzne np. różne segmenty życia rozwijają się w różnym tempie lub ujawniają się fakty z życia społeczności, które są przez nią nieakceptowane (np. stosunek do nowych mieszkańców na terenach rewitalizowanych)<sup>14</sup>.

Proces przyswajania i wrastanie w kulturę, poprzez które jednostka dostosowuje się do zastanego kontekstu kulturowego (akceptuje postawy, wartości i normy uznając je za własne) to inaczej socjalizacja. Nie dzieje się ona w próżni, lecz jest rezultatem wchodzenia w interakcje z innymi ludźmi, uczenia się kultury grup i własnych ról w tych grupach, zdobywania kompetencji społecznych, stawania się podmiotem zdolnym do społecznego funkcjonowania. Poprzez socjalizację – czyli poprzez kulturę – jednostka włącza się w otaczające ją środowisko społeczne, w poszczególne struktury społeczne (grupy, instytucje,

---

<sup>13</sup> A. Kłoskowska, *Wartości i wybory kulturalne*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, 1983.

<sup>14</sup> P. Sztompka, *Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2002.

społeczności, społeczeństwo). Jednak szalenie szybkie, trudno zrozumiałe dla przeciętnego człowieka zmiany zaburzyły i utrudniły ten proces wchodzenia w role społeczne. W warunkach szybko zmieniającego się społeczeństwa łatwo dochodzi do sytuacji konfliktowych lub ujawnienia się negatywnych zjawisk socjalizacyjnych.

Jakie stąd płyną wnioski dla organizatora interwencji pedagogicznej? Otóż poprzez swoje działania społeczne i kulturotwórcze może pomagać ludziom w oswojeniu, zrozumieniu i zaakceptowaniu (lub świadomym przeciwstawieniu) reguł nowego świata. Może ułatwić samodzielne uporządkowanie wielu niespójnych, często wykluczających się komunikatów płynących od rodziny, Kościoła, szkoły, mediów i przyjaciół. Warto przypomnieć sobie, że poczucie przynależności kształtuje się w toku permanentnego porozumiewania się (komunikacji) oraz wychowania, rozumianego jako działalność społeczna, realizowana poprzez pojedynczych ludzi, grupy i instytucje. To właśnie proces wychowania wskazuje bowiem ideały i modele społeczne, będące wcieleniem wartości pożądanых w danej zbiorowości społecznej. Tylko jak wychowywać we współczesnym świecie czyli jak pomóc człowiekowi ułożyć się ze światem? Odpowiedzi poszukiwać można w rozbudzeniu aktywności kulturalnej.

## Ewolucja w instytucjonalnej działalności kulturalnej

Działalność kulturalna instytucji publicznych ulega dziś transformacji ze względu na praktyki artystyczne wykraczające poza dostarczanie artefaktów i przez wzgląd na sprzyjające im wpływowo teorie estetyczne (jak estetyka relacyjna w dziedzinie sztuk wizualnych, dowartościowująca kształtowanie związków międzyludzkich kosztem wykonywania prac artystycznych<sup>15</sup>). Performatywność staje się podstawowym środkiem wyrazu w teatrze, dla którego celem wydarzenia jest oddziaływanie na uczestników. Artyści nie dostarczają już obiektów – kreują sytuacje, budują relacje, aranżują przestrzeń i zdarzenia, dążą do osiągnięcia skutku w rzeczywistości (w tym skutku społecznego). Z kolei widzowie porzucają bierną rolę odbiorcy i stają się podmiotowymi uczestnikami wydarzeń, doświadczają sytuacji artystycznych, ulegają przemianie, podlegają wpływowi zdarzeń.

---

<sup>15</sup> I. Stokfiszewski, *Wokół kultury społecznej*, [www.polishtheatrejournal.com](http://www.polishtheatrejournal.com)

W działaniach instytucji coraz wyraźniejsza staje się perspektywa animacyjna często silnie związana z pedagogiką społeczną i resocjalizacyjną. Mówimy o „zwrocie demokratycznym”, który podkreśla, że twórczość kulturalna jest domeną każdego, jej funkcjonalność zaś zależy od realizowania przez nią społecznych wartości i pozaartystycznego celu praktyki. *Fundamentalną sprawą staje się zmiana podejścia do tego, kto, w jaki sposób, za pomocą jakich narzędzi, w jakich ramach organizacyjno-instytucjonalnych, a przede wszystkim po co wytwarza kulturę*<sup>16</sup>.

Jak piszą Darlene E. Clover i Joyce Stalker<sup>17</sup>, demokracja kulturowa kwitnie tylko w tych społeczeństwach, które stymulują szerokie uczestnictwo w sztuce i w których dzieła sztuki ocenia się nie tylko pod kątem ich walorów estetycznych, lecz także ich funkcji terapeutycznych i społecznych. Demokracja kulturowa wyrasta ze sprzeciwu wobec kulturowego wykluczenia, czyli instytucjonalnego wyłączenia większości ludzi z procesów tworzenia sztuki. *Opiera się na przekonaniu o ekskluzywności istniejących instytucji artystycznych, które nie uwzględniają zróżnicowanych potrzeb i aspiracji kulturowych różnych grup etnicznych i społecznych oraz o możliwości zmiany sposobu ich funkcjonowania na bardziej inkluzywny poprzez rozszerzenie partycypacji, czyli zaangażowanie ludzi z reguły nieuczestniczących w sztuce*<sup>18</sup>. Nie chodzi przy tym po prostu o poszerzanie widowni poprzez zwiększanie dostępu zróżnicowanej publiczności do oferty instytucji sztuki (muzeów, galerii, teatrów) czy umieszczanie sztuki w przestrzeni publicznej, ale o szeroki i zróżnicowany oddolny udział obywateli w definiowaniu i tworzeniu sztuki. Dopiero wtedy, gdy w istotny sposób odnosi się do sytuacji jakiejś społeczności, jej kultury i angażuje tę społeczność w obrębie jej własnego kulturowego doświadczenia, jednocześnie rozszerzając granice tego doświadczenia zasługuje na miano publicznej<sup>19</sup> 5. Demokratyczna kultura jest otwarta, traktuje wkład każdej grupy jako wartościowy, każdemu daje szansę na uczestnictwo. Jest

---

<sup>16</sup> I. Stokfiszewski, op. cit.

<sup>17</sup> D. E. Clover, J. Stalker (red.), *The Arts and Social Justice. Re-cra ing Adult Education and Community Cultural Leadership*, Leicester 2007, s. 8.

<sup>18</sup> K. Niziołek, *Sztuka jako narzędzie społecznej inkluzji. Perspektywa socjologiczna*, „Pogranicze. Studia społeczne”, t. XXIII, 2014, s.43.

<sup>19</sup> L. R. Lippard, *Community and Outreach: Art Outdoors, In the Public Domain*, [w:] tejże, *Get the Message? A Decade of Art for Social Change*, Nowy Jork 1984; K. Niziołek, *Sztuka jako narzędzie społecznej inkluzji*, op. cit.

wielogłosem różnych kultur i społeczności, które znajdują w niej swoją reprezentację<sup>20</sup>.

Jaka jest efektywność demokratycznej kultury i rozwijającej się w jej obrębie sztuki rozumianej jako mechanizm/narzędzia społecznej inkluzji. Jest to pytanie nie tylko o to, czy sztukę mogą tworzyć wykluczeni (z różnych porządków rzeczywistości społecznej, w tym z pola kultury/sztuki), ale także o to, czy i jaka sztuka pomaga zmieniać obowiązujące reguły społecznej ekskluzji, poszerzać możliwości demokratycznego uczestnictwa, stymulować kreatywne i refleksyjne (podmiotowe) działania jednostek. Funkcje, jakie w tym kontekście mogą wypełniać działania artystyczne, to w szczególności: kreowanie społecznego dyskursu i wyobrażeń, konstruowanie sytuacji otwartej komunikacji (dialogu), facylitacja procesu poznawania Innego czy Obcego, symboliczna i/lub fizyczna reorganizacja przestrzeni publicznej, a także społeczna terapia. Sztuka zorientowana na zmianę społeczną niełatwo poddaje się analizie estetycznej, ponieważ równie ważne (jeśli nie ważniejsze) są dla niej cele społeczne i sposób ich osiągnięcia, proces dochodzenia do nich: poprzez partycypację nie-artystów, działanie w sferze publicznej, zbliżanie sztuki i codziennego doświadczenia<sup>6</sup>. Tego typu sztukę, którą coraz częściej nazywamy sztuką społeczną, możemy zdefiniować jako kombinację pięciu wzajemnie powiązanych elementów:

- *celu działania* – wyrażonego w kategoriach pożytku publicznego lub zmiany społecznej (np. edukacja obywatelska, aktywizacja społeczna, inkluzja społeczna);
- *uczestników działania* – określonych w kategoriach grupowych lub zbiorowych (np. społeczność lokalna, imigranci, kobiety);
- *sposobu angażowania uczestników w działanie* – jako twórców lub odbiorców sztuki, minimalizującego bariery uczestnictwa i odbioru;
- *społecznej przestrzeni działania* – jego lokalizacji w sferze publicznej, pozainstytucjonalnej, na zewnątrz zarówno świata sztuki, jak i publicznych instytucji kultury (takich jak: muzea, galerie, teatry);
- *jakości działania* – jego obywatelskiego charakteru, przejawiającego się nie tylko

---

<sup>20</sup> M. Webster (red.), , *Community Arts Workers: Finding Voices, Making Choices*, Bramcote Hills 1997, s. 21.

w oddolności, samoorganizacji, spontaniczności i responsywności, ale też przywiązaniu do obywatelskich wartości<sup>21</sup>.

## Rola kultury społecznej

Dotychczasowe rozważania o pedagogicznej mocy kultury prowadzą nas w kierunku przekonania o transformacyjnej mocy twórczości i autoekspresji każdego z nas, która umożliwia wewnętrzną przemianę człowieka oraz powoduje zmianę w rzeczywistości (społecznej). Instrumentem realizacji celów tak rozumianej kultury jest upodmiotowienie siebie i innych. Mocna podmiotowość kreuje mocną wspólnotę. Silna indywidualna podmiotowość nie prowadzi do osłabienia więzi zbiorowych, raczej otwiera na doświadczenia wspólnotowe. Osadzenie w sobie pozwala w innych dostrzec nie zagrożenie dla własnej podmiotowości, lecz odrębne byty, potencjalnych partnerów współpracy<sup>22</sup>. Tak zaznaczoną przestrzeń społeczno-kulturową zwykle określamy mianem *kultury społecznej*. W omawianym przypadku interwencji publicznej realizowanej przez partnerstwa pedagogiczno-teatralne to w kulturze społecznej powinniśmy szukać przestrzeni do konstruowania aktywności. Interesujący i praktyczny przewodnik po kulturze społecznej opracował Igor Stokfiszewski, który wyodrębnił kilkanaście – poniżej przedstawionych – warunków niezbędnych dla tego rodzaju uprawiania kultury<sup>23</sup>.

- *Ekspresja podmiotowości* – inicjatywy z obszaru kultury społecznej są nakierowane na tworzenie platform dla indywidualnej i zbiorowej ekspresji uczestników. Nie ocenia się treści ani formy ekspresji, nie przypisuje się kryteriów artystycznych.
- *Indywidualna kreatywność* – praktyki z obszaru kultury społecznej orientują się na twórczość, rzadko zaś na odtwórczość, czyli wykonywanie zaproponowanego scenariusza (jeśli są to na przykład działania teatralne, ich efektem jest wspólna praca nad treściami zaproponowanymi przez uczestników).
- *Zasoby indywidualne* – istotną rolę odgrywa tu umiejętność wydobywania i wykorzystywania indywidualnych i zbiorowych zasobów uczestników (zasoby

---

<sup>21</sup>K. Niziołek, *Sztuka jako narzędzie społecznej inkluzji*, op. cit., s. 46.

<sup>22</sup>I. Stokfiszewski, op. cit., s. 12.

<sup>23</sup>Ibidem.



niematerialne – wiedzę, kompetencje kulturowe oraz materialne – jak przedmioty stające się rekwizytami czy kostiumami, pomieszczenia stające się przestrzenią wspólnej pracy).

- *Interakcja* – twórczość indywidualna jest jedynie początkiem drogi ku ekspresji zbiorowej. Efekt (zdarzenie, działanie, praca) to wynik twórczości wspólnej. Kolektywna kreacja jest możliwa dzięki zastosowaniu rozbudowanych praktyk interakcyjnych (bycie razem, stała komunikacja, warsztaty).
- *Współpraca* – efekt danej praktyki jest wynikiem nie tyle pojedynczych ekspresji, ile współkreacji i współdziałania.
- *Zaufanie* – wspólna twórczość wymaga pracy nad zaufaniem wewnątrz danej inicjatywy (np. wyeliminowanie dystansu i uprzedzeń).
- *Nastawienie mediacyjne* – inicjatywy, organizacje i instytucje powinny wypracowywać i wdrażać mechanizmy budowania konsensusu wokół podejmowanych działań, przepracowywania różnic, antagonizmów i konfliktów.
- *Praktyki wzajemnościowe* – niezbędne jest praktykowanie wzajemności: wymiana dóbr, usług pomiędzy uczestnikami, odwdzięczanie się, obdarowywanie, bezinteresowne dzielenie się, upowszechnianie indywidualnych umiejętności czy wiedzy).
- *Poszanowanie dla indywidualności* – mimo wspólnotowego wymiaru trzeba dążyć do respektowania indywidualnych cech, pragnień, preferencji i interesów.
- *Nastawienie na różnorodność* – praktyka kultury społecznej jest nastawiona na różnorodność uczestników – ze względu na wiek, narodowość, płeć i inne elementy tożsamościowe.
- *Zasoby wspólne* – niezbędne jest uwspólnianie zasobów indywidualnych i uświadamianie potencjału zasobów wspólnych czyli współdzielonych przez wszystkich uczestników.
- *Uczestnictwo* – adresaci nie są tu konsumentami, lecz uczestnikami i (współ-)kreatorami kultury.
- *Współdecydowanie* – kolektywne podejmowanie decyzji, uwzględniające wielość uczestniczących podmiotów.

- *Inkluzywność* – stosowanie szerokiej gamy bogatych narzędzi włączających i integrujących nowe podmiotów (członków, wykonawców).
- *Dostępność* – projektowanie działań tak, by uwzględniały jak najszerszą skalę dostępności.
- *Otwartość* – trzeba projektować działania w taki sposób, by można było w nich uczestniczyć, pełnić funkcje pomocnicze, towarzyszyć im, być ich „widzem” lub przypadkowym świadkiem, w zależności od indywidualnych preferencji czy możliwości.
- *Odpowiedzialność w stosunku do interesariuszy* – respektowanie ich stanowisk.
- *Odpowiedzialność społeczna i ekologiczna* – trzeba uwzględniać aspekty związane z bezpieczeństwem socjalnym uczestników, zwracać uwagę na ich godność, poczucie sprawiedliwego traktowania, uwzględniać wpływ na środowisko naturalne.
- *Horyzont ponadpokoleniowy i międzypokoleniowy* – branie pod uwagę długotrwałych efektów oraz potrzeby aranżowania wspólnej przestrzeni dla reprezentantów różnych pokoleń;
- *Spojrzenie krytyczne* – umożliwienie bezpiecznego krytycznego spojrzenia na własną praktykę oraz na otaczającą rzeczywistość.

Uzupełniającym, ale ważnym wymiarem kultury i sztuki społecznej jest też empatyczne poznanie (*emphatic insight*), które dokonuje się na kilku płaszczyznach relacyjnych: między artystą i uczestnikami, między uczestnikami, między uczestnikami i szerszą publicznością, między uczestnikami a społecznością lokalną, między partnerami prowadzącymi projekt.

Powyżej zakreślone ramy pedagogiczne oraz wyspecyfikowane warunki kultury społecznej mogą stanowić – jak się wydaje w kontekście doświadczeń projektowych – podłoże do sformułowania praktycznych narzędzi (warsztatów, spektakli, akcji, wydarzeń, kampanii itp.) przez partnerstwo. Jednak już na nieco innej zasadzie. Nie w ten sposób, że każdy partner proponuje coś, co dotychczas robił, ale najpierw dyskutuje się o wspólnej filozofii proponowanej wykładni kultury społecznej. Dopiero po tym konstruuje się konkretne metodyczne działania (oczywiście wykorzystując dotychczasowe doświadczenia i specjalizacje każdej organizacji).

## 2. Partnerstwo jako refleksyjna praktyka

Wyzwanie, jakim jest wytworzenie koncepcji merytorycznej, które zostało naszkicowane powyżej, jest ważne, ale do niczego się nie przyda, jeżeli nie będzie prowadzone w ramach realnie działającego partnerstwa. Prowadzenie procesu współpracy łączącego różne wymiary: merytoryczno-koncepcyjny, międzyinstytucjonalny, formalno-projektowy, międzyludzki jest bardzo skomplikowanym procesem. Kilkumiesięczny okres realizacji działań przyniósł znaczną pulę doświadczeń. Niektóre z nich zostaną przywołane w poniżej przedstawionym wywiadzie z koordynatorką projektu Aldoną Kaszubą<sup>24</sup>. Stanowią one zasób praktycznych spostrzeżeń pozwalających zastanowić się nad tym strategicznym aspektem funkcjonowania projektu, a także nad rolą lidera, bo jest on sercem społeczności partnerskiej.

### **Jak dobraliście swoich partnerów?**

Z poszczególnymi członkami „Praskich partnerstw...” Teatr Baj współpracował wcześniej w ramach różnych działań, np. Małgosia Laszecka, nauczycielka z Gimnazjum nr 31, uczestniczyła w prowadzonych przez Teatr warsztatach dla nauczycieli i animatorów kultury. Alicja Gryczyńska, pedagog szkolny z SP nr 258, współpracowała z nami w projekcie „Dziecko – teatr – świat. Ponad barierami” w 2010 r. W tym samym projekcie brała udział Szkoła Podstawowa nr 73 kierowana przez panią dyrektor Bożenę Ćwiklińską, czy Oddział Praga-Północ Towarzystwa Przyjaciół Dzieci kierowany przez Elę Pogońską. To, na co zwracaliśmy uwagę przy doborze partnerów, to głównie sposób pracy z grupą i pewność, że zaangażowane osoby będą osobiście zainteresowane takim działaniem. Szukaliśmy pedagogów, animatorów z pasją, organizacji, placówek otwartych na proponowaną w „Praskich partnerstwach...” współpracę – to był klucz. Jako instytucja nie działamy bezpośrednio ze społecznością lokalną, co znaczy, że nie mamy do niej bezpośredniego dostępu. Jak możemy oddziaływać na kogoś, kogo nie znamy? Tak powstała potrzeba nawiązania partnerstwa z organizacjami i instytucjami z terenów rewitalizowanych. Chcieliśmy pracować z osobami, które się tym zajmują i wiedzą, jak to robić. Zdawaliśmy

---

<sup>24</sup> Wywiad przeprowadziła w styczniu 2017 r. Ewelina Bartosik z Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.

sobie sprawę z naszych ograniczeń jako instytucji – poznanie potrzeb lokalnej społeczności nie jest dla nas możliwe, bo mamy inne zadania. Chodziło nam o znalezienie „pośredników”, „łączników”. W projekcie chcieliśmy zbudować pomost, po którym można dotrzeć do mieszkańców Pragi, a ściślej Pragi-Północ, Pragi-Południe i Targówka. Nauczyciele i pedagodzy znani nam z poprzednich wspólnych działań polecali nam innych partnerów.

Ciekawa historia wiąże się z CAL-em. Trafiliśmy do was przez jedną z waszych pedagożek ulicy, Asię Bieńkowską, która pojawiła się z waszą grupą w Teatrze Baj na zajęciach edukacyjnych. Kiedy przeczytałam o tym, co robicie, to pomyślałam, że to świetnie będzie zaprosić Was do „Partnerstw...”, bo działalność CAL-u jest zupełnie inna. Z kolei Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka poleciła nam Małgosia Laszecka. Oprócz klucza kompetencji współpracy ze społecznością ważna była dla mnie też różnorodność wśród partnerów projektu. Bazowałam na moim doświadczeniu, które miałam jako koordynator działań edukacyjnych Teatru Baj.

### **A jak wyglądało poszukiwanie instytucji do „Partnerstw...”?**

Różnie. Podobnie jak organizacji i szkół, o czym opowiedziałam przed chwilą. Na przykład z Ośrodkiem Pomocy Społecznej Dzielnicy Targówek mieliśmy kontakt od 2012 r. Kiedy organizowaliśmy nasz pierwszy spektakl dla maluszków w wieku od 0 do 3 lat potrzebowaliśmy osób, które byłyby na widowni w czasie prób generalnych i wzięłyby udział w rejestracji spektaklu. Zadzwoiłam wtedy właśnie do OPS i ich rodziny chętnie skorzystały z zaproszenia. Od tamtej pory nasz kontakt się utrzymał, Dział Organizacji Widowni kontaktował się z nimi w przypadku, kiedy okazywało się, że mamy wolne miejsca dla widzów i mogliśmy zaproponować wejściówki za symboliczną złotówkę. Dla mnie w projekcie ważna była rola tej instytucji jako tej, która pracuje na co dzień z rodzinami i ma zupełnie inny wgląd w społeczność niż szkoły czy placówki pracujące z dziećmi czy młodzieżą. Uznałam, że ich doświadczenie byłoby bardzo cenne dla projektu.

### **Oprócz kompetencji i klucza środowiskowego, co jeszcze wpłynęło na ostateczny wybór partnerów?**

Bardzo istotnym czynnikiem był też czas. Projekt trwał od kwietnia do listopada 2016 r. i miał charakter pilotażowy. Założyłam, że może wziąć w nim udział 10 partnerów, ale od początku chciałam pracować jak najszerszej i zbadać jak najwięcej. Ta liczba była możliwa w sensie czasowym (harmonogramu) i logistycznym. Chciałam połączyć też wszystkie trzy prawobrzeżne dzielnice objęte Zintegrowanym Programem Rewitalizacji – stąd OPS Targówek. Założyłam sobie taki dodatkowy cel partnerstwa, żeby zobaczyć, czym się różnią te trzy dzielnice: Praga-Północ, Praga-Południe i Targówek.

Z tych samych powodów, o których mówiłam wcześniej: czas i logistyka, nie zdecydowaliśmy się na nabór partnerów w otwartej formule, czyli np. na zasadzie konkursu. Wszyscy uczestnicy partnerstwa zostali dobrani ze względu na swoje doświadczenie, otwartość i profil swojej działalności, a na ich liczbę wpłynęły możliwości organizacyjne Teatru Baj. To, co każdy z partnerów otrzymywał, miało charakter niematerialny – głównie nowe umiejętności, możliwość pracy z naszą instytucją, nowe kontakty.

Chcieliśmy zebrać w projekcie jak najwięcej informacji i różnorodnych doświadczeń, ale po prostu ze względów czasowych nie mogliśmy rozesłać zaproszenia do wszystkich potencjalnych partnerów. Poza tym niezależnie od tego projektu każda organizacja, placówka, instytucja może się do nas zgłosić i możemy zastanowić się wspólnie, co możemy razem zrobić, i w miarę możliwości to zrealizować.

Planujemy rozszerzyć „Praskie partnerstwa...” przy drugiej edycji, jeśli nastąpi. Dzięki temu, co już się wydarzyło, mamy większe rozeznanie w tym środowisku i też jesteśmy otwarci na propozycje, kogo tym razem zaprosić.

### **Jak myśleliście o waszych celach? Co chcieliście osiągnąć dzięki pierwszej edycji „Partnerstw”? Jak w ich kontekście myśleliście o społeczności lokalnej?**

Jednym z założeń tego projektu było budowanie partnerstwa pomiędzy instytucjami a organizacjami pozarządowymi. Chcieliśmy, aby partnerzy mogli się poznać i zastanowić się, co mogą zrobić wspólnie dla społeczności lokalnej. Partnerzy byli naszą społecznością bazową, „fundamentalną”. Ale jak słyszę słowo społeczność to zawsze mam przed sobą zbiór bardzo różnorodnych ludzi, dużo kamienic, dużo podwórek, które ostatecznie tworzą społeczeństwo. Natomiast my w projekcie pracowaliśmy dla konkretnej grupy wiekowej

z owego społeczeństwa, czyli dla dzieci i młodzieży. A jak myślę o pracy ze społecznością lokalną tak stereotypowo, skojarzeniowo, to zakładam, że jest to praca nastawiona na większość członków tej społeczności. Bardziej ją postrzegam poprzez rodziny, które pokoleniowo są różnorodne. Oczywiście ważne są też uwarunkowania konkretnego terenu, np. konkretnej części miasta, w której ta społeczność mieszka. Do tak rozumianej społeczności my jako teatr dostępu nie mamy i nawet nie próbowaliśmy, bo nie jest to nasz obszar działań. W „Praskich partnerstwach...” pracowaliśmy z dziećmi i młodzieżą, ale nie wiem, czy tę grupę wyjętą ze społeczności lokalnej można też nazwać społecznością.

Chcieliśmy dotrzeć także do rodzin, ale to założenie okazało się największym wyzwaniem. Próbowaliśmy, kilka kroków w tym kierunku zrobiliśmy, ale takie działanie to dłuższy proces.

**Czy „Partnerstwa...” wpłynęły w jakiś sposób na to jak postrzegasz społeczność, do której ten projekt był kierowany? Czy inaczej teraz postrzegasz jego uczestników?**

Możemy tak naprawdę mówić o kilku poziomach uczestnictwa w tym projekcie. Pierwszy, najważniejszy to dzieci i młodzież – to oni byli w centrum naszych działań. Drugi to uczestnicy-działacze, czyli organizacje i instytucje oraz osoby, które je reprezentowały. Teraz o tym, jak zmieniło się moje postrzeganie społeczności, do której kierowany był projekt. W przypadku partnerów, to w większości było tak, że na początku postrzegałam ich poprzez wiedzę o tym, czym się zajmują i poprzez wyobrażenia, jakie na tej podstawie we mnie powstały. W trakcie projektu poznałam ich w działaniu i teraz chyba my wszyscy jako partnerzy możemy na siebie jakoś inaczej spojrzeć, lepiej się znamy – temu właśnie służyła droga, którą przeszliśmy wspólnie w projekcie. Podobnie było z poszczególnymi osobami zaangażowanymi w projekt jako pedagodzy czy animatorzy, tylko było to poznawanie bardziej osobowe, emocjonalne i intensywne. Świadomie oddzielam osoby od instytucji czy organizacji, które reprezentują, bo to są dwie różne rzeczywistości. To, co wnoszą instytucje – to jest pewna rama, pewien kierunek. A wypełniają to poszczególne osoby, swoją pasją, doświadczeniem, osobowością.

W przypadku dzieci i młodzieży, to też były konkretne osoby, z którymi pracowaliśmy. Jednak ja osobiście miałam bezpośredni kontakt z pedagogami, nauczycielami,

animatorami, a z dziećmi zapośredniczony ze względu na to, że byłam koordynatorem działań, a nie np. prowadzącą konkretne zajęcia. Myślę, że sporo nam się w trakcie projektowej drogi poodkrywało. Założyliśmy sobie cele: pracę nad emocjami i wzmacnianiem poczucia własnej wartości. Moja rola polegała na tym, aby wspierać i prowadzić całość tak, żebyśmy te cele osiągnęli. Najważniejsze dla mnie było, żeby to, co sobie zaplanowaliśmy, udało się wdrożyć z największą korzyścią dla tych, dla których ten projekt powstał: dla dzieci i młodzieży. W związku z tym cały czas starałam zabezpieczyć ten proces i stworzyć odpowiednią przestrzeń w projekcie dla działań pedagogów, aktorów i animatorów. Mimo, że od początku zaplanowaliśmy uroczysty finał projektu w teatrze, z występami dzieci i młodzieży na scenie, to jednak najważniejsza była dla nas droga, czyli wszystkie warsztaty, spotkania i to, co się udało dzięki nim osiągnąć dla poszczególnych młodych ludzi. Finał, kiedy wszystkie dzieciaki stanęły na scenie teatru, przedstawiając to, co przygotowały, był ukoronowaniem całego procesu. Wtedy dzieci i młodzież tak naprawdę mogli poczuć siłę tego, co wydarzyło się wcześniej. Do ostatniego momentu, kiedy zobaczyłam ich na scenie, najważniejsze było dla mnie to, jak się czują, jak to przeżywają. Chciałam, żeby miały pewność, że finał, czyli podsumowanie projektu, to jest ich święto. Strasznie się bałam, że będą się porównywać<sup>25</sup>. Były to zresztą obawy wielu partnerów. Ale nic się takiego nie stało i kiedy zobaczyłam, jak wychodzą na scenę, jaka to jest dla nich wielka frajda, widziałam, że były bardzo zadowolone z tego, co zrobiły, i że zwyczajnie się tam dobrze czują. To był dla mnie moment największej satysfakcji.

Podobnie było w przypadku każdego z warsztatów teatralnych, dramowych czy ceramicznych, nie chodziło w żaden sposób o kwestię ambicji artystycznych, ale o wspieranie rozwoju talentów i wyrażania siebie. To był osobowy sens tego projektu: wzmacnianie poczucia własnej wartości.

### **Co w „Partnerstwach...” oznaczała ich pedagogiczność? Jak łączyliście pedagogiczność z teatrem?**

Nie mieliśmy jakiejś konkretnej wizji, co ma oznaczać pedagogiczność w naszych działaniach w projekcie. To była kwestia otwarta, do dialogu. Zależało nam właśnie na wypełnieniu tego

---

<sup>25</sup> W czasie finału wystąpiły grupy dzieci i młodzieży z organizacji i instytucji zaangażowanych w projekt.

pola przez partnerów. Każdy z nich inaczej ją postrzegał. Przykładowo wśród partnerów projektu były dwie szkoły podstawowe, więc można by było założyć, że podobnie będą postrzegać to zagadnienie, ale okazało się zupełnie inaczej. Wszystko w przypadku pedagogiczności zależy od pedagogów, od konkretnych osób. Dlatego w całym partnerstwie chodziło o spotkanie i podzielenie się tym, co mamy i czym podzielić się możemy. Chodziło bardziej o pedagogiczność „w działaniu”. Po określeniu i przedyskutowaniu celów projektu, specyfiki grupy, z którą mieliśmy pracować, umówiliśmy się na konkretne rzeczy do zrobienia. Oczywiście bardzo ważny był też czas, bardzo napięty harmonogram projektu, który ostatecznie bardzo mocno wpłynął na nasze decyzje, co możemy, a czego nie możemy zrobić. W czasie spotkań partnerów omawialiśmy także merytorykę naszej pracy. Dbaliśmy też o zachowanie specyfiki pracy czy specjalności konkretnych partnerów. Większość warsztatów to były warsztaty teatralne lub dramowe, ale był wyjątek. Fundacja Pozytywna Praga, konkretnie Karolina i Sławek (Karolina Wojciechowska-Litwinek i Sławomir Ostrowski, prezes i wiceprezes Fundacji – przyp. red.) zajmują się na co dzień prowadzeniem warsztatów ceramicznych dla dzieci. I choć ich organizacja robi też inne rzeczy, to dowiedziałam się, że to jest coś, w co konkretnie zaangażowani są jej założyciele. W ten sposób podjęłam decyzję o tym, jaki rodzaj działań zostanie włączony do „Partnerstw” z ich strony. Kolejny krok to znalezienie odbiorców, którym warsztaty ceramiczne mogły w naszym zespole najbardziej się przydać. Bardzo szybko zgłosiła się Ela Pogońska (kierowniczka Oddziału Praga-Północ Towarzystwa Przyjaciół Dzieci – przyp. red.), mówiąc, że dzieci ze świetlicy TPD mogłyby dużo skorzystać uczestnicząc w takich zajęciach. Warsztaty się udały – dzieci były bardzo zadowolone. Karolina i Sławek podkreślali potem, że to doświadczenie też było dla nich bardzo cenne, bo mogli pracować w zupełnie innym niż na co dzień środowisku (FPP prowadzi swoje działania głównie w szkołach na Pradze-Południe – przyp. red.), z innymi dziećmi. Trudnością w tym przypadku był znowu czas – okazało się, że przydałaby się większa liczba zajęć, a nie byliśmy w stanie już ich zrealizować. Jednak naszym celem było także sprawdzenie potencjału wybranych przez nas działań w innych niż zazwyczaj konfiguracjach. To wszystko polegało na próbach.

Warsztaty ceramiczne podałam tutaj jako wyjątek potwierdzający regułę, a regułą w tym projekcie było to, że większość warsztatów miała charakter pedagogiczno-teatralny, pracowaliśmy używając narzędzi i metod teatralnych i dramowych. Siedem grup dzieci



i młodzieży z placówek partnerów pracowało nad krótkim spektaklem/występem, który został zaprezentowany podczas uroczystego finału projektu. Pracowali pod kierunkiem swoich opiekunów, a pracę tą otoczyli profesjonalna opieka aktorzy Teatru Baj oraz praktycy dramy ze Stowarzyszenia Stop-Klatka.

Ważnym aspektem pedagogicznym w naszym projekcie było założenie, że we wszystkich działaniach artystycznych, które proponowaliśmy dzieciom i młodzieży, staraliśmy się poruszyć jako główny temat nazywanie, przeżywanie i wyrażanie emocji. Na warsztatach dramowych skupialiśmy się na tym, jak sobie z nimi radzić w różnych aspektach życia, w różnych sytuacjach, np. przyglądaliśmy się temu, że określone wydarzenia czy postawy mogą być postrzegane w różny sposób przez różne osoby. Podobnie na zajęciach z animacji pacynki (warsztat realizowany dla partnerów przez aktorów Teatru Baj – przyp. red.) – uczyliśmy się wyrażać emocje poprzez lalkę.

### **A jak do pedagogiczności odnosiliście się w czasie waszych rozmów o planowanych działaniach w „Partnerstwach...”?**

Pedagogiczność jest wpisana w nazwę projektu i została zapisana wprost w naszych celach, które określiliśmy sobie wspólnie jako partnerzy. Postanowiliśmy skupić się w naszych działaniach głównie na pracy z emocjami z dziećmi i młodzieżą oraz wzmocnieniu ich poczucia własnej wartości. Nie postawiliśmy sobie założenia, że wyposażymy 50 czy 90 dzieci w umiejętności takie a takie oraz wzmocnimy ich pewność siebie. Chcieliśmy raczej otworzyć pewne furtki pomiędzy partnerami, dzięki czemu będą mogli wypróbować konkretne metody w osiągnięciu tych celów w nieco zmienionych okolicznościach. Taka podskórna, niebezpośrednia praca z tematem emocji była we wszystkich działaniach warsztatowych w projekcie. W warsztatach teatralnych i dramowych dotykaliśmy emocji w sposób bardziej bezpośredni, a na zajęciach ceramicznych pośredni. Karolina i Sławek pracując z gliną rozmawiali z uczestnikami o emocjach. Karolina i Sławek zadawali dzieciom różne pytania, które rezonowały w nich i miały odzwierciedlenie w formie np. podczas robienia misy, pytali jakimi emocjami można by ją wypełnić. Dobierali też z nimi kolory do emocji. W czasie tego spotkania pojawiły się większe pytania, np. o rodzinę i czego brakuje, żeby była szczęśliwa. W pierwszym momencie, kiedy zobaczyłam

to pytanie w scenariuszu, zawahałam się, czy nie dotkniemy tutaj trudnych doświadczeń. Ale potem pomyślałam o tym, że to jest ich rzeczywistość i dzieci odbierają ją bardziej normalnie niż my, kiedy patrzymy z zewnątrz i mamy jakieś porównanie. Nie chodziło też w tym krótkim działaniu o głęboką psychologiczną czy pedagogiczną pracę z dziećmi, tylko o pracę z emocjami towarzyszącą pracy artystycznej. Taki „konkret” artystyczny otwiera, zaciekawia, a przy okazji zachęca to przyjrzenia się ważnym pytaniom. Dzieci są przeszczere, a te z Pragi-Północ, są wyjątkowo otwarte, szczerze i chętne do różnych działań, co się potwierdziło w projekcie.

### **Opowiedz więcej o tym jak wyglądały spotkania partnerów.**

Nasze spotkania to był bardzo intensywny czas poznawania każdego z uczestników „Partnerstw”, porównywania metod pracy, dzielenia się doświadczeniami i planowania wspólnych działań. Wszystkim nam zależało na tym, żeby z tej całej układanki możliwości ułożyć coś, co zbliży nas do celu całego przedsięwzięcia, ale też wniesie coś nowego do działalności każdego z partnerów. Moim zadaniem było ułatwienie tej wymiany, a potem wypracowanie wspólnie z każdym partnerem, na zasadzie wsparcia, towarzyszenia, konkretnego planu działań danego partnera w projekcie.

### **Co uważasz za największą trudność całego przedsięwzięcia?**

Zdecydowanie główną trudnością był napięty harmonogram. Bardzo ważne było dla mnie, żeby poświęcić więcej czasu i przestrzeni na wzajemne poznawanie się. Ale nie mieliśmy na to szansy. W idealnym scenariuszu moglibyśmy dać sobie, np. trzy miesiące na wymienianie się metodami pracy na warsztatach dla nauczycieli, aktorów i pedagogów. W ten sposób moglibyśmy wymienić się doświadczeniami. Na tym mi bardzo zależało, żeby mimo bardzo krótkiego czasu zebrać jak najwięcej, jak najbardziej różnorodnej wiedzy z naszego wspólnego praktykowania.

### **Jak reagowali aktorzy Teatru Baj na działania w ramach „Partnerstw...”?**

Myślę, że trudno się dziwić, że ten projekt i jeszcze dwa inne praskie projekty rewitalizacyjne, które Teatr Baj realizował w 2016 r., były źródłem pewnych obaw. Pojawiało

się ważne pytanie: jak mamy zejść ze sceny i wejść na podwórko? Co my możemy dać mieszkańcom Pragi? Dla niektórych aktorów było to duże wyzwanie. Inni mieli więcej doświadczenia, kilku aktorów prowadzi u nas w teatrze zajęcia edukacji teatralnej i blisko z nimi współpracuję ze względu na swoje stanowisko (Aldona Kaszuba w Teatrze Baj pełni funkcję kierownika literackiego i koordynatora działań edukacyjnych – przyp. red.). W sumie nie było wśród aktorów zaangażowanych w projekt żadnego, który nie miałby doświadczenia pracy z dziećmi czy młodzieżą, ale częściej była to praca na zasadzie zajęć artystycznych.

Wszyscy aktorzy bardzo przeżywali kontakt z dziećmi i młodzieżą, z którymi pracowali. Byli bardzo uważni na to, czego potrzebują, jak reagują. Na przykład aktorzy-mężczyźni zauważali, jak bardzo dzieciom brakuje taty, jak bardzo pragną kontaktu.

Znając naszych aktorów starałam się przydzielać ich do działań, które bardziej odpowiadałyby ich osobowości, temperamentowi i sposobowi pracy. Pytałam, kto chciałby pracować z rodzicami i dziećmi, kto z samymi dziećmi, kto z młodzieżą itd.

### **Czy można powiedzieć, że dla aktorów udział w projekcie to był rodzaj rozpoznania pracy ze społeczności z Pragi?**

Tak. W pewnym sensie zdobyliśmy pierwszy krąg wtajemniczenia. Bardzo ważne było dla nas zdobycie tego doświadczenia. Dla aktorów w tym obszarze, w którym pracują, a dla mnie zebranie różnych informacji, przetestowanie rozwiązań organizacyjnych i ideowych.

### **Co wynieśliście z projektu wy jako instytucja? Co się dla was wydarzyło w tym projekcie?**

Nie wiemy, czy „Praskie partnerstwa pedagogiczno-teatralne” jako projekt, funkcjonujący na podobnych zasadach jak ten pierwszy, będą kontynuowane. To zależy od dofinansowania, nie wiemy, czy je otrzymamy, ale mam nadzieję, że tak. Natomiast niezależnie od tej niewiadomej, Teatr Baj patrzył perspektywicznie, chciał zbadać możliwości i zakres przyszłej współpracy z poszczególnymi partnerami. Dzięki temu, że się poznaliśmy w projekcie „Praskie partnerstwa...” już stworzyliśmy pewną ścieżkę współpracy, którą możemy kontynuować. Poznaliśmy się po to, żeby wiedzieć, jak możemy współdziałać. Dzięki projektowi poznaliśmy sposób pracy poszczególnych partnerów, również w sensie

organizacyjnym i harmonogramowym, a jednocześnie badaliśmy możliwości połączenia pedagogiki i teatru na terenie rewitalizowanym. Teraz, kiedy się już lepiej znamy, wiemy, co możemy sobie nawzajem dać, czyli została wypracowana przestrzeń współpracy i niewątpliwie jest to komfortowy punkt wyjścia dla kolejnych działań. Czuję się z każdym partnerem w działaniu zaprzyjaźniona – ja jako ja, ale też sam Teatr Baj. Udało się więc wypracować relacje, co jest bardzo ważne. One z kolei prowadzą do potencjału wypracowania przyszłych projektów – także innych, osobnych, nie tylko „Praskich partnerstw...”.

Mam nadzieję, że kiedy, np. CAL będzie potrzebować szkoły podstawowej z Pragi-Północ, to wtedy odezwiecie się do SP nr 73 albo SP nr 258, bo już wiecie, do kogo. Albo potrzebujecie jakiegoś specjalisty, eksperta, zakorzonego lokalnie odezwiecie się do partnerów-organizacji, poznanych w trakcie projektu „Praskie partnerstwa”. I wtedy nie musicie kontaktować się nimi przez Teatr Baj. Myślę, że dla lokalnie działających organizacji takich jak CAL takie poznawanie, budowanie partnerstwa, to jest coś absolutnie naturalnego, bo to jest wasze środowisko pracy. Z instytucjami jest trochę inaczej, mają inne zadania i inny sposób funkcjonowania. Teatr Baj pod względem organizacyjnym jest instytucją miejską, a pod względem „ontologicznym” jest przede wszystkim teatrem – ma określone zadanie podstawowe: tworzenie spektakli. Więc, żeby zrobić spektakl i pokazać go dzieciom, nie potrzebuje poznawać lokalnych organizacji, czy innych instytucji działających w swojej okolicy, w takiej formule jak w „Praskich partnerstwach”. Nie jest mu to niezbędne do tego, żeby realizował swoje zadania jako teatr. Kiedy Miasto Stołeczne Warszawa postawiło przed nami nowe zadania związane z Programem Rewitalizacji i współpracą z lokalną społecznością, potrzebujemy lepiej ją poznać. Bez pośredników byłoby to trudne. Niezwykle cenna, a wręcz niezbędna jest dla Teatru, współpraca z organizacjami, instytucjami, placówkami, które lepiej znają potrzeby lokalnej społeczności niż my. Nie każdy przecież w każdej kamienicy lubi teatr. Nie ma takiego obowiązku. Z dziećmi jest trochę inaczej, bo w ich przypadku chodzi o teatr bardziej jako zabawę. W 2016 r. Teatr Baj zrealizował trzy projekty rewitalizacyjne, oprócz „Praskich partnerstw pedagogiczno-teatralnych”, były to: „Praska Dorożka Teatralna” oraz „Podwórza”. Wszystkie miały na celu bliższe poznanie lokalnej społeczności, działania dla niej i wspólnie z nią. Zdobyliśmy więc pewne doświadczenia i teraz przed nami stoją kolejne zadania: dalsze uważne poznawanie i coraz

bardziej świadome planowanie działań, żeby miały jak największy sens dla społeczności i dla teatru.

W trakcie realizacji „Praskich partnerstw...” działy się też rzeczy, o których nie wspomnieliśmy w publikacji podsumowującej projekt, ale były bardzo istotne. Na przykład udostępniliśmy naszą małą scenę uczniom Gimnazjum nr 31. Bardzo zależało Małgosi Laszeckiej, ich opiekunce, na tym, żeby ich spektakl finałowy, podsumowujący trzy lata pracy z tą grupą odbył się właśnie u nas. Choć było kilka perturbacji, wszystko się udało, ale to, co było dla mnie bardzo cenne to to, że w ramach wzajemności umówiliśmy się, że chętni uczniowie mogą zrobić coś dla nas, dla teatru. I tak było. Przez dwa dni, pięciu wolontariuszy pomagało nam podczas animacji z okazji Dnia Dziecka. Byli bardzo dobrze zorganizowani, otwarci, ale też przejęci, że pracują w teatrze. Lepili Plastusia z małymi widzami. A jak tylko nadarzała się możliwość, żeby weszli na scenę, to byli wniebowzięci. I teraz wiem, że jeśli będę potrzebowała takiej grupy wolontariuszy, to mogę odezwać się do Małgosi. Cała ta sytuacja zrodziła się spontanicznie i wiemy, że nie mamy takich możliwości, aby współpracować tak z każdą szkołą, która się do nas zgłosi, ale spróbowaliśmy, bo była taka naturalna potrzeba. To było poza projektem, a jednak w ramach partnerstwa.

### **Jak myślisz o przyszłości „Partnerstw...”?**

Myślę, że kolejne edycje „Partnerstw” – jeśli będą – będą miały charakter mniej pilotażowy i inaczej będą funkcjonowały pod względem organizacyjnym. Dla mnie jako koordynatora Praskich partnerstw ważny był wymiar osobowy całego przedsięwzięcia, zależało mi na tym, aby każdego partnera traktować osobowo. Sądzę, że nie będziemy nadmiernie rozszerzać Partnerstw, aby nie stracić tego aspektu w naszych kolejnych działaniach. Myślę, że może się pojawić, powiedzmy, dwóch nowych partnerów. Zdajemy sobie też sprawę z tego, że ktoś z obecnych uczestników może zrezygnować, bo na przykład w tym roku nie będzie mógł się zaangażować.

### **3. Partnerstwo pedagogiczno-teatralne: działania, rezultaty, liczby<sup>26</sup>**

---

<sup>26</sup> Na podstawie „Raportu ewaluacyjnego projektu” sporządzonego przez Piotra Walickiego

Projekt to nie tylko koncepcja, dialog w grupie partnerskiej, ale oczywiście wspólne działania oraz doświadczenia i doznania uczestniczących w nim dzieci i młodzieży.

W ramach projektu sporo się działo. Zrealizowano następujące aktywności:

- wizytę pilotażową grupy dzieci z Centrum Aktywności Lokalnej w Teatrze Baj,
- warsztaty dramowe prowadzone przez Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka dla przedstawicieli Partnerów projektu,
- warsztaty animacji pacynki prowadzone przez aktorów Teatru Baj dla Partnerów projektu,
- warsztaty dla partnerów projektu o metodach pracy ze społecznością lokalną prowadzone przez Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL,
- wizyty sześciu grup uczniów z placówek Partnerów w Teatrze Baj obejmujące zwiedzanie i udział w warsztatach animacji lalek,
- dwa spotkania pod hasłem „Projekt: Prywatka” w ramach akcji „Lato w mieście” dla partnerskiej Szkoły Podstawowej nr 258 we współpracy z Teatrem Baj, Stowarzyszeniem Stop-Klatka i Stowarzyszeniem CAL,
- warsztaty teatralne dla uczniów, na terenie placówek Partnerów, zrealizowane przy wsparciu aktorów Teatru Baj (około 40 godzin),
- dwa warsztaty ceramiczne poprowadzone przez Fundację Pozytywna Praga,
- warsztaty dramowe na terenie placówek Partnerów prowadzone przez Stowarzyszenie Stop-Klatka,
- wizyty grupy dzieci i młodzieży z placówek Partnerów na warsztatach teatralnych w Teatrze Baj,
- uroczyste spotkanie podsumowujące przebieg projektu, w ramach którego zostały przedstawione krótkie spektakle przygotowane przez uczestniczące w projekcie dzieci i młodzież; prezentowana była także wystawa prac ceramicznych.

Łącznie w ramach projektu odbyło się **46 wydarzeń, głównie warsztatów** (nie licząc działań, które partnerzy prowadzili ze swoimi grupami przygotowując spektakle lub scenki na finał projektu), a w projekt było zaangażowanych około **230 osób**.

W wymiarze ilościowym i jakościowym rezultaty projektu w sposób syntetyczny przedstawia poniższe zestawienie.

Rezultaty ilościowe	Rezultaty jakościowe
Przeprowadzenie trzech warsztatów dla ponad czterdziestu przedstawicieli Partnerów.	Wymiana doświadczeń Partnerów projektu, dzielenie się wiedzą. Zapoznanie się z metodami pracy teatralnej, metodami dramy oraz metodami pracy ze społecznością lokalną.  Integracja i poznanie się przez partnerskie organizacje działające na rzecz dzieci, młodzieży i ich rodzin na Pradze.
Wizyty sześciu grup dzieci i młodzieży z placówek Partnerów w Teatrze Baj.	Przybliżenie dzieciom i młodzieży działającego w ich sąsiedztwie Teatru Baj, w tym pokazanie kulisów pracy aktorów.  Umożliwienie zdobycia nowych umiejętności podczas udziału w warsztatach prowadzonych przez aktorów teatralnych.  Zwiększanie kompetencji społecznych uczestników.  Integracja i dobra zabawa uczestników.
Przeprowadzenie dwóch spotkań w ramach wakacyjnego „Projektu Prywatka”, w których udział wzięło około 40 dzieci i młodzieży.	Zwiększanie kompetencji społecznych uczestników.  Integracja i dobra zabawa uczestników.  Rozwijanie talentów dzieci i młodzieży.
Przeprowadzenie na terenie placówek Partnerów szeregu warsztatów dla dzieci i młodzieży. Grupy uczestniczące w warsztatach m.in. przygotowywały według własnych pomysłów krótkie przedstawienia teatralne.	Nabycie przez uczestników umiejętności z zakresu technik teatralnych, dramowych, animacji pacynkami, ceramicznych.  Rozwijanie talentów dzieci i młodzieży.  Zwiększanie kompetencji społecznych uczestników.  Integracja uczestników.
Organizacja na terenie Teatru Baj uroczystego podsumowania projektu. Brało w nim udział około 150 uczestników. Na głównej scenie odbyło się sześć	Wzmocnienie poczucia własnej wartości wszystkich uczestników poprzez prezentację swoich dokonań.  Zwiększanie kompetencji społecznych

<p>występów przygotowanych przez dzieci i młodzież z grup Partnerów projektu. W foyer teatru została przygotowana i prezentowana wystawa prac ceramicznych, które powstały w trakcie zajęć.</p>	<p>uczestników oraz rozwijanie talentów dzieci i młodzieży. Integracja uczestników. Promocja projektu, pracy uczestników i Partnerów.</p>
<p>Opracowanie i wydanie publikacji podsumowującej projekt, która zawiera m.in. przygotowane w jego trwania scenariusze – jako przykłady edukacyjnego wykorzystania narzędzi teatralnych i dramowych.</p>	<p>Zebranie i dzielenie się doświadczeniami zdobytymi w trakcie projektu. Wzmocnienie poczucia własnej wartości wszystkich uczestników poprzez pokazanie ich dokonań. Promocja narzędzi teatralnych w pracy edukacyjnej. Promocja partnerstwa i jego działań.</p>

#### Wśród najważniejszych rzeczy, jakie się udało osiągnąć partnerzy wskazali na:

- Zafunkcjonowała dobra współpraca Partnerów w ramach projektu. Prawie wszystkie wypowiedzi uczestników na temat płynących z projektu korzyści wskazywały właśnie na nawiązanie współpracy i płynącą z tego wymianę doświadczeń oraz metod pracy. Chęć kontynuowania współpracy na pięciostopniowej skali (1 – „zdecydowanie nie”, 5 – „zdecydowanie tak”) Partnerzy określali na 4 lub 5.
- Bardzo dobrze oceniano warsztatową wymianę metod pracy między Partnerami. W ankietach ewaluacyjnych wśród korzyści wymieniane były przez wszystkich nabycie nowych kompetencji i doświadczeń. Wypowiedzi dotyczące warsztatów odnosiły się zarówno do technik pracy związanych bezpośrednio z teatrem: *„Nauczyłam się wykorzystywać techniki teatralne w pracy z uczniami. Zdołałam nowe umiejętności pozwalające motywować uczniów do wysiłku”*, jak i do szerszego kontekstu umiejętności pracy z uczniami: *„Poznałam również ciekawe metody działań, prowadzących do integracji grupy i motywujących uczniów”*. Bezpośrednia obserwacja i rozmowa z uczestnikami warsztatów wskazywała na żywe zainteresowanie nowymi formami pracy z podopiecznymi, osiągnięty więc został cel pośredni polegający na pobudzeniu nowych zainteresowań Partnerów.
-



- W projekcie udało się zmierzyć z tym szerokim i trudnym zagadnieniem jaki postawiło przed sobą partnerstwo – *wzmacnianie poczucia własnej wartości dzieci i młodzieży, poprzez oddziaływania pedagogiczne i artystyczne kształtujące między innymi umiejętność otwierania się na emocje, radzenie sobie z nimi, budowanie poczucia pewności i bezpieczeństwa w grupie*. Wybierana przez uczniów tematyka, jak i ich zaangażowanie w trakcie pracy teatralnej pozwala sądzić, że było to ważne przeżycie dla uczniów. Jedna z osób prowadzących wyraziła następującą opinię o warsztatach: *„Była to możliwość wejścia w role i próby poczucia emocji towarzyszących ludziom w różnych sytuacjach, bez zaburzania poczucia bezpieczeństwa uczniów”*. Inna wypowiedź wskazuje na zaangażowanie: *„Uczniowie sięgali po swoje doświadczenia. Przygotowując scenki rozmawiali i zastanawiali się nad różnymi rozwiązaniami problemu”*.
- Zdecydowanie pozytywnie oceniono wykorzystanie form pracy teatralnej, dramowej w oddziaływaniach pedagogicznych (co było ważnym założeniem projektu). Dały one nowe możliwości i narzędzia do rozwoju kompetencji społecznych, aktywności twórczej oraz wrażliwości uczniów. Teatralne oraz dramowe formy wyrazu i ekspresji wciągnęły i zaangażowały w równym stopniu nauczycieli, pedagogów oraz dzieci i młodzież. Poziom ciekawości, jaki wzbudziły wszystkie warsztaty wśród uczniów, na pięciostopniowej skali (1 – „zdecydowanie nie”, 5 – „zdecydowanie tak”) Partnerzy określali 5, w dwóch przypadkach na 4. Na podobnym poziomie oceniane było zainteresowanie uczniów udziałem w działaniach teatralnych.

Na koniec oddajmy głos samym młodym uczestnikom:

- *Najbardziej mi się podobało jak byliśmy na scenie i w garderobie*. Nastka, lat 7.
- *Gdy graliśmy na scenie bo to było dla mnie najciekawsze i najfajniejsze i jeszcze podobało mi się granie lalkami. Dziś spędziłam najfajniejszy Dzień bo teatr baj jest fajny i magiczny*. Natalia, lat 9.
- *Jak Julka i Janek grali małe przedstawienie. Janek grał niegrzecznego chłopca, a Julka jego odpowiedzialną mamę. Na końcu Pani oprowadzająca pokazała swoją ulubioną wróżkę. Zabrała nas do damskiej i męskiej garderoby. Ja byłam klaunem. Miałam białą muchę w czerwone kropki i czerwoniutki nos*. Lusja, lat 9.

- *Jak robiliśmy własne przedstawienie pacynkami, Jak się przebieraliśmy w damskiej garderobie i jak moja koleżanka i kolega robili teatrzyk. Też mi się podobało jak pani machała czarownicą.* Daria, lat 9.
- *Jak staliśmy na scenie i otworzyła się kurtyna i kiedy malowaliśmy się i ubieraliśmy się w garderobie damskiej.* Martyna, lat 8.
- *Przebieranie się w różne postacie i granie ich na scenie. Miły teatrzyk z kukielkami.* Amelia, lat 12.
- *Występowanie na scenie.* Maks, lat 12.
- *Robienie razem kukielek, bo była to świetna zabawa.* Krystian, lat 12.
- *Przygotowanie spektaklu z lalkami o różnych odczuciach. Przebieranie się w garderobie za nimfy, królów, królowe i złodzieje. Branie udziału w prawdziwym przedstawieniu.* Ola, lat 12.
- *To, że występowaliśmy. Na początku się trochę bałem ale nie miałem czego. Było super. Jeszcze zaciekało mnie jak się robi lalki.* Adrian, lat 12.
- *To że przewodniczka i aktorka pozwoliły nam zrobić własne przedstawienie lalkowe i zobaczyć jakie są podczas występu emocje. Podobało mi się też to, że byłam w garderobie, a następnie z kolegami graliśmy improwizację na scenie.* Wiktoria, lat 12.
- *Występowanie.* Mateusz, lat 12.
- *Najbardziej mi się podobało wszystko.* Alicja, lat 6.

## **BIBLIOGRAFIA**

D. E. Clover, J. Stalker (red.), *The Arts and Social Justice. Re-cra ing Adult Education and Community Cultural Leadership*, Leicester 2007.

E. Fischer-Lichte, *Estetyka performatywności*, przeł. Mateusz Borowski, Małgorzata Sugiera, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2008.

H. A. Giroux, *Schooling and the struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1998.

T. Goban-Klas, *Socjologiczna problematyka publiczności teatralnej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1969, T. 13, nr 3.

A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1982.

A. Kłoskowska, *Wartości i wybory kulturalne*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, 1983.

L. R. Lippard, *Community and Outreach: Art Outdoors, In the Public Domain*, [w:] tejże, *Get the Message? A Decade of Art for Social Change*, Nowy Jork 1984

K. Niziołek K., *Sztuka i aktywność obywatelska*, [w:] A. Kościański, W. Misztal (red.), *Społeczeństwo obywatelskie. Między ideą a praktyką*, Warszawa 2008.

K. Niziołek, *Publiczna, zaangażowana, społecznościowa? O sztuce jako formie aktywności obywatelskiej*, „Trzeci Sektor”, 2009, nr 19: 28-37

K. Niziołek, *Sztuka jako narzędzie społecznej inkluzji. Perspektywa socjologiczna*, „Pogranicze. Studia społeczne”, t. XXIII, 2014, s.43.

H. Radlińska: *Pisma pedagogiczne. T. 1: Pedagogika społeczna*. Wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński, oprac. W. Wyrobkowa-Delawska. Wrocław—Warszawa—Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1961.

J. A. Sandlin, M. O'Malley, J. Burdick, *Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship 1894-2010*, “Review of Educational Research” 2011, Vol. 81, No. 3.

A.Schneider, „Theatre Arts” 1961, nr 3, cyt. za: A. Hausbrandt: *Teatr w społeczeństwie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.

B. Smolińska-Theiss, *Źródła pracy socjalnej. Od chrześcijańskiego miłosierdzia do liberalnej demokracji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 5.

I. Stokfiszewski, *Wokół kultury społecznej*, [www.polishtheatrejournal.com](http://www.polishtheatrejournal.com)

A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, Warszawa 1971

P. Walicki, Raport ewaluacyjny partnerstwa pedagogiczno-teatralnego.

M. Webster (red.), , *Community Arts Workers: Finding Voices, Making Choices*, Bramcote Hills 1997.

T. Wilk, *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

A. Żmijewski, *Stosowane sztuki społeczne*, „Krytyka Polityczna” 2007, nr 11–12, s. 14–24;  
*To nie sen awangardy. Z Arturem Żmijewskim rozmawia Piotr Kosiewski*, „Didaskalia” 2012,  
nr 112.

<b>Tytuł: Praskie partnerstwo pedagogiczno-teatralne - kultura profilaktyki</b>	
Metoda badawcza	Badanie w działaniu
Czas realizacji badania	VII-XII 2016
Okres objęty badaniem	2016
Techniki badawcze	Wywiad pogłębiony, autoanaliza, ankieta, obserwacja uczestnicząca, badanie ewaluacyjne
Osoby objęte badaniem	Liderka partnerstwa, uczestnicy partnerstwa, uczestnicy działań
Materiały badawcze (wywiady, obserwacje, desk research)	Ewelina Bartosik, Aldona Kaszuba, Bohdan Skrzypczak, Piotr Walicki
Korekta tekstu	Magdalena Czarnecka