



Roadbook.



Pięć tras edukacji
kulturowej



NARODOWE
CENTRUM
KULTURY



BARDZO
MŁODA KULTURA
woj. kujawsko-pomorskie

SPIS TREŚCI

Wstęp

Marcin Płocharczyk **3**

O edukacji młodzieży widzianej z drugiego brzegu

Ryszard Michalski **5**

Dwie lekcje o bezradności i buncie

Michał Tabaczyński **7**

Szkolny budżet partycypacyjny.

Lekcja demokracji i kultury uczestnictwa

Joanna Suchomska **13**

Pomysł na scenariusz lekcji „Bohater swojego życia”

Jarosław Jaruszewski **17**

Impro jako praktyka słuchania. O współtworzeniu i obecności w edukacji kulturowej

Cezary Markiewicz **20**

BIO **26**

Wstęp

W Terenowym Domu Kultury do publikacji tej zaprosiliśmy osoby dla nas szczególnie ważne – ludzi, którzy pracują z podobną wrażliwością i myśleniem o edukacji kulturowej, jakie towarzyszy nam od początku działania w programie „Bardzo Młoda Kultura”. Każda z tych osób jest częścią naszej historii – niektórzy od dawna, inni dołączyli niedawno – ale wszystkich łączy wspólne przekonanie, że kultura dzieje się między ludźmi, w działaniu, w relacji i w drodze.

Ryszard Michalski był tą osobą, która ponad trzydzieści lat temu pomogła mi odkryć i wzmocnić sprawczość – i właściwie od tamtego czasu nasza wspólna praca trwa nadal. Z Joanną Suchomską od 2019 roku współtworzymy kolejne etapy programu „Bardzo Młoda Kultura” w województwie kujawsko-pomorskim. Jarosława Jaruszewskiego („Bisza”) poznałem kilkanaście lat temu jako lidera projektów młodzieżowych, który potrafił łączyć język hip-hopu z refleksją nad tożsamością i społeczną zmianą. Z Michałem Tabaczyńskim współpracowaliśmy przy kilku dokumentach strategicznych dla rozwoju kultury w Bydgoszczy oraz wspólnie tworzyliśmy model Miejskiego Centrum Kultury – jego myślenie o kulturze, edukacji i lokalności jest mi szczególnie bliskie. Cezary Markiewicz od kilku lat pojawia się w programach edukacji kulturowej „Kooperacje Fordon” i „Bardzo Młoda Kultura” jako artysta prowadzący warsztaty improwizacji w różnych społecznościach – wnosi energię i wrażliwość, które pomagają otwierać ludzi na współtworzenie lokalnej kultury.

Ich teksty – podobnie jak ich praktyka – pokazują, jak różnymi drogami można realizować wspólne wartości i jak w różnych kontekstach osadzać edukację kulturową.

Trasy przygotowane przez autorów tej publikacji są zaproszeniem do podróży. Niektóre powstały z wieloletniej współpracy, inne – z nowego spotka-

nia i wymiany. Wszystkie jednak łączą się z ideą Terenowego Domu Kultury: uczenia się poprzez działanie, poszukiwanie nowych rozwiązań, odkrywanie relacji i miejsc, w których kultura staje się doświadczeniem wspólnym.

Kiedy już odbędziecie tę podróż, zachęcamy, byście się nią podzielili. Napiszcie, co Was poruszyło, co warto kontynuować, a co zmienić. Być może trzeba będzie coś dopisać, poszerzyć, uzupełnić – tak, by innym było łatwiej i by wspólnie dalej rozwijać lokalne kultury. To właśnie dzięki takim doświadczeniom możemy poszerzać mapę edukacji kulturowej w naszym województwie, krok po kroku, razem z Wami.

Ta publikacja jest pierwszą – i na pewno nie ostatnią – próbą zebrania doświadczeń Terenowego Domu Kultury i jego bliskich. Każda trasa, z której skorzystacie, to zaproszenie do sieci, która rozrasta się w naszym kujawsko-pomorskim regionie, tworząc nowe węzły kooperacyjne, miejsca spotkań i wspólne ścieżki działania.

W Terenowym Domu Kultury łatwo jest się znaleźć – wystarczy chcieć działać wspólnie.

Marcin Płocharczyk
koordynator, Terenowy Dom Kultury
„Bardzo Młoda Kultura Kujawsko-Pomorskie
2019–2025”

Terenowy Dom Kultury – program w drodze

Terenowy Dom Kultury (TDK) to projekt, który powstał z potrzeby działania poza gabinetem – w terenie, wspólnie z lokalnymi społecznościami, w szkołach, domach kultury, bibliotekach i organizacjach pozarządowych. Zrodził się z praktyki animacji i edukacji kulturowej w województwie kujawsko-pomorskim, jako przestrzeń współpracy instytucji, nauczycieli, animatorów, artystów i liderów lokalnych.

TDK nie jest instytucją, lecz **siecią współdziałania** – miejscem spotkania i wymiany doświadczeń. Jego celem jest rozwijanie **edukacji kulturowej w działaniu** – poprzez partnerstwa, eksperymenty i pracę w terenie. W ramach programu powstały dziesiątki lokalnych inicjatyw, sieci współpracy i projektów łączących kulturę z edukacją.

Terenowy Dom Kultury to program w ruchu – **uczy przez działanie, współpracę i zaufanie**. Nieustannie poszukuje nowych dróg, inspiracji i ludzi, którzy chcą działać razem. Ta publikacja jest jednym z efektów tej drogi – ale też początkiem nowej.

„Roadbook. Pięć tras edukacji kulturowej” to nie raport ani podręcznik. To otwarta mapa, ruchoma i żywa – zaprojektowana przez autorów i autorki, którzy współdziałają z nami w myśleniu o edukacji kulturowej. Każda z tras jest inna, ale wszystkie prowadzą w stronę spotkania, refleksji i wspólnego uczenia się poprzez kulturę.

Nie lubimy jeździć po czyichś śladach. Wolimy wytyczać nowe trasy, szukać własnych dróg, eksperymentować. Taka jest też idea programu „Bardzo Młoda Kultura” i duch Terenowego Domu Kultury – **ciągle poszukiwanie, w ruchu, razem z ludźmi**.

Pięć tras edukacji kulturowej

Tę podróż zaprojektowało pięcioro autorów i autorek – praktyków, twórców i edukatorów – a czytelnicy mogą im w niej towarzyszyć, realizując proponowane działania z młodzieżą w swoich lokalnych środowiskach: w szkołach, domach kultury, bibliotekach i organizacjach pozarządowych.

Ryszard Michalski – „O edukacji młodzieży widzianej z drugiego brzegu” O uważności, dialogu i maieutyce – o tym, jak dorosły może towarzyszyć młodym w odkrywaniu świata, nie narzucając im kierunku.

dr Michał Tabaczyński – „Dwie lekcje o bezradności i buncie” O literaturze jako przestrzeni refleksji, wolności i odwagi myślenia. Tekst o tym, że edukacja kulturowa zaczyna się od stawiania pytań, nie od udzielania odpowiedzi.

Joanna Suchomska – „Szkolny budżet partycypacyjny. Lekcja demokracji i kultury uczestnictwa” O współdecydowaniu, dialogu i odpowiedzialności. Przewodnik po praktyce, która uczy, że wspólnota zaczyna się od rozmowy o potrzebach.

Jarosław Jaruszewski („Bisz”) – „Bohater swojego życia” Scenariusz lekcji kreatywności i autorefleksji oparty na grze fabularnej, w której uczniowie uczą się rozumieć siebie i innych poprzez tworzenie historii.

Cezary Markiewicz – „Impro jako praktyka słuchania” O improwizacji, współtworzeniu i uważności. O tym, jak teatr może być miejscem, w którym uczymy się reagować, współodczuwać i ufać procesowi.

Każda z tych tras może być wykorzystana w **szkole, domu kultury, bibliotece, organizacji pozarządowej** lub w terenie. Można z nich korzystać dosłownie – jako **scenariuszy pracy z młodzieżą** – albo potraktować je jako **inspiracje do własnych eksperymentów i lokalnych praktyk**.

„Roadbook” nie daje gotowych odpowiedzi. Zachęca do tego, by **wyruszyć w drogę wspólnie** – z młodymi ludźmi, współpracownikami, sąsiadami – i **poszerzać mapę edukacji kulturowej w naszym regionie** o kolejne miejsca, relacje i doświadczenia.

Kontakt:
laboratoriumkultury@mck-bydgoszcz.pl

O edukacji młodzieży widzianej z drugiego brzegu



RYSZARD MICHALSKI

Mam wrażenie, że żaden formułowany sąd o młodzieży nie może być fałszywy. Ta zbiorowość jest niezwykle migotliwa, zmienna, wielopostaciowa i zróżnicowana. Powoduje, że często wywracają się ustalone sądy i wyobrażenia. Wydaje się, że mieści w sobie wszystkie możliwe postaci i formy egzystencji. W końcu przecież tu właśnie dokonuje się eksploracja wymiarów życia zbiorowego, poszukiwanie i odnajdowanie tego, co będzie przyszłą relacją młodego człowieka z rzeczywistością.

To sfera paradoksu. Już nie i jeszcze nie. Wielu dorosłych czyni z tej właściwości przewrotnego stanu egzystencji młodych skuteczne narzędzie manipulacji – „przecież już nie jesteś dzieckiem”, a za chwilę – „poczekaj, aż dorośniesz”. Warto również zaznaczyć, że świat młodych jest często dla dorosłych zakryty, nieznan i obcy. Jedną z badaczek (prof. Barbara Fatyga) określiła relację dorośli–młodzi jako „bliscy–obcy”.

Czy mamy ten świat utwardzać, strukturalizować i czynić przewidywalnym? Czy rola edukatora kulturowego polega na wskazywaniu dróg wyjścia z niego, poszukiwaniu minimalizacji ryzyka i wskazywaniu pewnych i wygodnych rozwiązań? A przecież wszystko to, co nowe, twórcze, co jest zalążkiem zmiany, w swoich początkach jest mgliste, niewyraźne i budzące niepewność.

Kluczową kwestią, nie tylko zresztą w obszarze interesującej nas tutaj tzw. edukacji kulturowej, jest właśnie to, jak wobec tej sfery sytuują się dorośli. Jak

definiują własną rolę i związane z nią kompetencje. Można tu wyliczyć całą galerię potencjalnych postaci – od tresera czy misyjnego dobrodzieja i uniwersalnego mędrca po maieutyka. Maieutyk jest mi najbliższy – to zgodnie z tradycją sokratejską położnik, ten, który pomaga się narodzić. Na marginesie warto zaznaczyć, że podstawą działania maieutyka jest dialog. Jego skuteczność w dużej mierze zależy od zawieszenia własnych interesów i wyobrażeń oraz od dostrzegania zjawisk ulotnych i pozornie mało ważnych. Dialog wyklucza też chęć dominacji i sprawowania kontroli. A kontrola to wieczny punkt zapalny relacji dorośli–młodzi.

Zasadniczą sprawą w trakcie prowadzenia różnorodnych przedsięwzięć skierowanych ku światu młodych jest zdolność albo lepiej orientacja, którą nazwałbym „panoramiczną”. Często realizując projekty edukacyjne, koncentrujemy całą naszą uwagę na celach, procedurach, metodach, kontekstach społecznych i kulturowych. Nie dostrzegamy i nie doceniamy natomiast peryferiów, zjawisk pozabawionych wyraźnych i trwałych konturów i form. Chwiejny i dopiero tworzący się świat młodych często właśnie taki jest. Mimo swojej amorficzności jest ważną dominantą ich rzeczywistości.

Choć wydaje się słaby, efemeryczny i niejednoznaczny, przecież istnieje i stanowi aktywny, czynny kontekst. O ile wiemy, jak poruszać się w sferze celów, metod i procedur – bo one są przecież zaprojektowane w tym celu, byśmy mogli czynić z nich sprawne narzędzia – to powiązany i towarzyszący jej biegun funkcjonowania młodych jest bardzo oporny i często po prostu nieprzewidywalny. Brakuje nam narzędzi, które mogłyby powodować, że obie te sfery wzmacniają się nawzajem, zamiast two-

Myślę, że świat kultury młodzieżowej ma właśnie charakter kłacza. Nie można nim „zarządzać”. Relacja z nim wymaga po prostu czujnego bycia w pobliżu, uważnej obecności i reagowania na zjawiska.

rzyć przeszkody. Pewne jest to, że trzeba ciągle mieć kontakt ze światem młodych, inny niż ten, który wynika z kontekstów prowadzonych projektów. Trzeba też mieć narzędzia, by szybko reagować na pojawiające się nowe zjawiska.

W tym kontekście warto uzmysłowić sobie, że bardzo wiele nowych trendów, zjawisk, nurtów i kierunków w nowoczesnej kulturze miało swoją genezę w świecie młodzieży. Młodzi byli ważnymi aktorami zmian. Wystarczy wspomnieć dynamikę i znaczenie spontanicznych kultur młodzieżowych, zwanych eufemistycznie „subkulturami”.

Niezwykłe inspirująca i pomagająca wejrzeć w świat młodzieży jest koncepcja Deleuze’a i Guattariego, używająca do opisu rzeczywistości metafor – kłaczy i drzew. Drzewo rośnie w górę, staje coraz bardziej solidne, określone. Stanowi wyraźny i namacalny efekt-owoc procesu. W ten sposób wyobrażamy sobie pozytywną zmianę – przekładając metaforę na nasz obszar refleksji – edukację kulturową. Metafora drzewa opisuje efekt w postaci skutecznie funkcjonującego, dojrzałego członka społeczności. Spełniony efekt procedur kształtujących.

Kłacza rosną podziemnie, niewidocznie, ewoluują we wszystkich kierunkach. Są w ciągłych i skomplikowanych relacjach. Ich ciągłość ulega przerwaniu i na nowo się odradza. Miejsca wychodzenia na powierzchnię są nieprzewidywalne. Myślę, że świat kultury młodzieżowej ma właśnie charakter kłacza. Nie można nim „zarządzać”. Relacja z nim wymaga po prostu czujnego bycia w pobliżu, uważnej obecności i reagowania na zjawiska. A przede wszystkim odwagi przyzwalającej na swobodne istnienie sfery kłaczy. Mówi się, że praca w obszarze animacji i edukacji kulturowej polega na odkryciach, a nie wynalazkach.

Z powyższych rozważań wynika nieoczywisty wniosek. Otóż myślę, że młodym ludziom z pewnością służą możliwości otwierające się dzięki istnieniu przeznaczonych dla nich programów i rozwiązań instytucjonalnych edukacji kulturowej, ale także równie ważne jest istnienie sfery nie-edukacji. Opisuje ją trafnie metafora świata kłaczy. Takiego, w którym jego mieszkańcy nie są pouczani, kierowani, edukowani i kształtowani. Żywiołem młodości jest odkrywanie, próbowanie i odrzucanie. Zwykle proces ten dokonywany jest zbiorowo – w grupie rówieśniczej. Dorośli często określają ten proces jako „słomiany zapal”. Największy niepokój powinno budzić wycofywanie się młodych z podejmowania takich prób.

Świat nie-edukacji ma jeszcze jeden ważny aspekt. Chodzi o to, że młodzi wręcz organicznie poszukują relacji z dorosłymi. Bez tej relacji, możliwości porównywania się, korzystania z żywego doświadczenia innych nie daje się przecież odkryć tego, co „moje”. Chodzi jednak o bardzo szczególną relację. W świecie nie-edukacji pojawia się ona w trakcie spotkania, w którym dorosły wyzbywa się swojej zwykłej roli (jest ona zazwyczaj uprzywilejowana). Nie jest wychowawcą, edukatorem, kimś bardziej kompetentnym i doświadczonym.

To jest warunek odkrycia czegoś, co jest wspólne. Czegoś, na czym w równym stopniu zależy obydwu stronom relacji. Wtedy pojawia się poczucie bycia potrzebnym. Młodzi stają się potrzebni. Mają szansę doświadczać pełnoprawnego pełnienia roli społecznej.

Na koniec jeszcze jedna uwaga – o ważnej kompetencji edukatora kulturowego: zdolności prowadzenia procesów maieutycznych. Otóż jest to zdolność bycia tłumaczem – pośredniczenia pomiędzy opisywanymi powyżej światami: światem ról, struktur społecznych a biocenozą kłaczy. ■



Dwie lekcje o bezradności i buncie



MICHAŁ TABACZYŃSKI

Globalne wyzwania, przed którymi stoi dzisiaj ludzkość, oprócz wielu praktycznych, negatywnych skutków generują także poczucie bezradności pojedynczego człowieka. Jest to zrozumiałe, jako że natura i charakter tych wyzwań sprawiają, że pojedynczy człowiek (a nawet: grupa społeczna czy społeczeństwo jednego kraju) nie jest w stanie im przeciwdziałać. Tych wyzwań jest tak wiele, że każdy zapewne potrafi wymienić własne, ale wśród nich z dużym prawdopodobieństwem pojawią się: zmiany klimatyczne, wojny, pandemie czy niekontrolowane zmiany cywilizacyjne wynikłe z rozwoju sztucznej inteligencji.

To poczucie braku wpływu na rzeczywistość oddziałuje na postawy rozprzestrzeniające się na wiele sfer życia człowieka: od edukacji (gdzie uczniowie bywają pozbawieni sprawczości w zakresie kształtowania programów nauczania), przez politykę (gdzie demokratyczna kontrola społeczeństwa nad jego reprezentantami ogranicza się do aktu wyborczego

dokonywanego raz na kilka lat), po pracę zawodową (gdzie w sytuacji zglobalizowanej gospodarki pracownik ma znikomy wpływ na funkcjonowanie firmy, w której jest zatrudniony).

Wszyscy więc jesteśmy poddani opresji braku sprawczości. Nie wszyscy jednak w tym samym stopniu i zakresie. Istnieją bowiem mechanizmy nabywania sprawczości, której brak bywa często wyuczonym odruchem – stąd mówi się czasem o „wyuczonej bezradności”. Wyuczona bezradność ma dwa podstawowe skutki: deficyt motywacyjny (objawiający się brakiem motywacji do działania) oraz deficyt poznawczy (objawiający się brakiem zrozumienia sytuacji, w której się znajdujemy). Najlepszą drogą do likwidacji deficytu motywacyjnego (co ma skutkować naszym zaangażowaniem w działania społeczne) będzie likwidacja deficytu poznawczego.

Najważniejszą może funkcją kultury w dzisiejszym świecie jest właśnie spowodowanie jednostki do podjęcia próby zrozumienia sytuacji, w jakiej się znalazła. Literatura (tak jak inne sztuki narracyjne: teatr czy kino) dysponuje najlepszymi narzędziami do spowodowania takiego namysłu. Poniżej dwie krótkie lekcje o lęku bezradności i próbach jego pokonania. Materiał do tej „lekcji” został dobrany na zasadzie związków autorów z naszym regionem.

LEKCJA PIERWSZA:

Czego Franz Kafka uczy nas o bezradności?

1.

Na początek przeczytamy krótką prozę jednego z najbardziej znanych pisarzy literatury światowej XX wieku (jego najbardziej znana powieść, *Proces*, jest od wielu lat szkolną lekturą), Franza Kafki – tłumaczem tego niewielkiego utworu jest bydgoski poeta, tłumacz i działacz kulturalny Alfred Kowalkowski.

Oto utwór *Mijający nas ludzie*:

Jeśli przechadzamy się nocą po ulicy i w naszą stronę biegnie jakiś człowiek, widoczny już z daleka – gdyż ulica wznosi się przed nami stromo w górę i jest pełna księżycy – nie będziemy próbowali pochwycić biegnącego, chociażby był słaby i obdarty, chociażby nawet pędził za nim z krzykiem jakiś inny człowiek, ale pozwolimy mu pobiec przed siebie bez przeszkód.

Albowiem jest noc i nie z naszej winy ulica w pełnym blasku księżycowym wznosi się stromo w górę, a ponadto jest możliwe, że tamci dwaj wdali się w tę gonitwę dla rozrywki, może też obydwaj ścigają kogoś trzeciego, może zresztą ściga się tego pierwszego bezpodstawnie, być może że ten drugi chce pierwszego zamordować, a my staniemy się współwinni morderstwa, możliwe również, że ci dwaj nic o sobie nawzajem nie wiedzą i każdy z nich spieszy na własną odpowiedzialność do swojego łóżka, może to są lunatycy, może ten pierwszy jest uzbrojony.

A wreszcie, czyż nie wolno nam odczuwać zmęczenia, czy wypiliśmy dosyć wina? Jesteśmy więc zadowoleni, że również ten drugi człowiek zniknął nam już z oczu.

2.

Zanim zajmiemy się bardziej szczegółowo tekstem, zapoznamy się z autorami tego utworu (posługując się liczbą mnogą, jako że tłumacza niekiedy nazywa się „drugim autorem” utworu literackiego):

Franz Kafka

Jest jednym z najbardziej znanych i najbardziej niezwykłych pisarzy XX stulecia. Urodził się w roku 1883 w rodzinie żydowskiej mieszkającej w Pradze (dzisiejszej stolicy Republiki Czeskiej, która wówczas była jednym z głównych miast Austro-Węgier). Franz Kafka został wychowany w kulturze niemieckiej i, chociaż całkiem dobrze znał język czeski, pisał wyłącznie po niemiecku. Za życia opublikował kilka niezbyt obszernych tomików opowiadań, jednak większość jego dzieł pozostała niedokończona i niewydana za życia. Jego trzy powieści – *Zaginio-*



ny (powieść dawniej znana pod tytułem *Ameryka*), *Proces* oraz *Zamek* – są uważane za arcydzieła prozy wczesnego modernizmu. Jego życie często ulega popkulturowej mityzacji: opisuje się go jako pustelnika z Pragi, niemal świętego, ponuraka i pesymistę żyjącego w samotności i izolującego się od ludzi i świata, nienawidzącego swojej pracy biuralistę. W istocie był człowiekiem wysportowanym (jedną z jego rozrywek były regularne przejażdżki wioślarską łodzią po Wełławie), dbającym o zdrowie wegetarianinem, zdyscyplinowanym i bardzo cenionym pracownikiem ubezpieczalni, człowiekiem aktywnie uczestniczącym w życiu artystycznym i towarzyskim niemieckiej Pragi, pisarzem obdarzonym dużym poczuciem humoru. Na życiu Kafki (oraz na naszym jego postrzeganiu) cieniem kładzie się długa i śmiertelna choroba: pisarz umiera w sanatorium gruźliczym w roku 1924.

Alfred Kowalkowski

Urodził się w roku 1914 w Świnoujściu, lecz jako piętnastolatek przeprowadził się do Bydgoszczy, gdzie ukończył Gimnazjum Humanistyczne (to samo, do którego nieco wcześniej chodził jeden z najznakomitszych eseistów XX-lecia międzywojennego, Bo-

leśław Miciński). Po studiach w Poznaniu (filologia klasyczna) krótko mieszka w Gdańsku i Poznaniu, po czym w 1939 roku osiedla się w Bydgoszczy, gdzie podczas okupacji pracuje jako robotnik budowlany i magazynier. Po wojnie pracuje w Wydziale Kultury Pomorskiego Urzędu Wojewódzkiego w Bydgoszczy (ówczesne województwo pomorskie obejmowało mniej więcej teren dzisiejszego województwa kujawsko-pomorskiego). W latach 50. Kowalkowski jest kierownikiem literackim teatrów w Bydgoszczy i Toruniu, a od roku 1960 do 1969 pracuje w Wojewódzkim Domu Kultury w Bydgoszczy (dzisiejszym kontynuatorem tradycji tamtej instytucji jest Kujawsko-Pomorskie Centrum Kultury w Bydgoszczy). Publikuje niewiele: przed wojną niewielką książkę z wierszami Dal widziana, a dziesięć lat przed śmiercią skromny arkusik z kilkoma wierszami zatytułowany bezpretensjonalnie – Wiersze. W 1946 roku wydał też niezbyt obszerną książkę Bydgoszcz dawna i dzisiejsza 1346–1946 (przygotowaną z okazji obchodów 600-lecia miasta Bydgoszczy). Zmarł w 1983 roku. Tłumaczył klasyków literatury (F. Schiller), ale także wielu współczesnych poetów niemieckich (Nelly Sachs, Heinza Piontka, Hansa Magnusa Enzensbergera) i austriackich (Christine Lavant, Ericha Frieda, Ernsta Schönwiesego). Ale najbardziej znany jest z tłumaczeń nowel i mniejszych próz Franza Kafki, z których przełożył tak znane utwory, jak: Opis walki, Schron, Przygotowania do ślubu na wsi, Strażnik grobowca, Okno na ulicę, Stać się Indianinem).

3.

Wróćmy więc do tej krótkiej prozy Kafki. Trzeba zauważyć najpierw rzecz dość ważną, chociaż zupełnie banalną. Otóż: utwór dzieli się na trzy części.

Pierwsza stanowi wprowadzenie do opisywanej sytuacji. Druga jest ciągiem coraz bardziej komplikujących się wymówek i samousprawiedliwień. Trzecia natomiast – wyrazem ulgi (tego, kto opowiada o tej – trudno to rozstrzygnąć: rzeczywistej czy potencjalnej – sytuacji).

Kafka nie jest pisarzem łatwym w lekturze. Jeszcze trudniejszą wydaje się interpretacja jego tajemniczych utworów. Ta krótka proza – z pozoru niesprawiająca wielu problemów – też nie jest wcale taka łatwa. Bierze się to z kilku problemów:

1. Nie do końca wiemy, czy sytuacja, która jest opisywana, ma rzeczywiście miejsce, czy jest tylko hipotetycznym zdarzeniem, które może – choć wcale nie musi – przytrafić się nam nocą.
2. Nie wiadomo, który z biegnących ludzi jest winny, a który goni go w celu wymierzenia sprawiedliwości (a od tego przecież zależy ocena naszej – a mówiąc „naszej”, mam na myśli zbiorowy podmiot tego opowiadania, który mówi o sobie w liczbie mnogiej – ewentualnej reakcji: czy zatrzymując uciekającego, wyrzadzimy przysługę

sprawiedliwości, bo zatrzymamy przestępcę, czy też przeciwnie: zatrzymując uciekającego, oddamy niewinnego człowieka w ręce goniącego go oprawcy).

3. Zupełnie nie wiadomo, kim są owi „my”, którzy mówią w tym utworze. Czy autor chciał – poprzez użycie tej właśnie osoby – żebyśmy się z nimi utożsamili, czy przeciwnie: chciał żebyśmy czuli wobec nich obcość?
4. Ilu właściwie jest tych biegnących ludzi (i dlaczego w ostatnim akapicie mówiący odczuwają ulgę, kiedy znika drugi biegnący, chociaż wcześniej pojawia się także jakiś możliwy trzeci biegnący)?

Wiele utworów Kafki można czytać jako krytykę zastanego porządku społecznego. Tak samo jest w tym przypadku. Do interpretacji tej niewielkiej prozy przyda się zapewne to, co o Kafce napisała Hannah Arendt, wybitna filozofka polityki: „Tym, co sprawia, że Kafka wydaje się tak nowoczesny, a jednocześnie tak obcy wśród swoich współczesnych w świecie przedwojennym, jest właśnie to, że odmawia on podporządkowania się temu, co mu się przydarza (na przykład nie chce, żeby małżeństwo «przytrafiło» mu się, jak się to zazwyczaj zdarza większości), że nie lubił świata, jaki został mu dany, a nawet nie lubił przyrody (której stałość istnieje tylko tak długo, jak długo «zostawimy ją w spokoju»). Chciał świata zgodnego z ludzkimi potrzebami i ludzką godnością, świata, w którym działania człowieka są zdeterminowane przez niego samego i który rządzony jest przez jego prawa, a nie tajemnicze siły emanujące z góry lub z dołu”.



Niezależnie od szczegółów (...) istnieje szansa, że te rozważania pomogą zastanowić się nad sytuacją człowieka w świecie globalnych wyzwań, przez co zlikwidują deficyt poznawczy, a dzięki temu – motywacyjny.

Żeby jeszcze skomplikować tę interpretację, należy odwołać się do zakończenia najslawniejszej powieści Kafki, *Procesu*. Wszyscy, którzy czytali tę powieść, powinni pamiętać tę przejmującą ostatnią scenę: Józef K., główny bohater, który przez całą powieść usiłuje dowieść swojej niewinności przed sądem, a który nie zna przedmiotu swojego oskarżenia, wreszcie zostaje wyprowadzony z domu przez dwóch tajemniczych mężczyzn. Szli stromymi ulicami, mijając co chwilę jakichś ludzi (młodą kobietę, policjanta), a w pewnej chwili Józef K. „ruszył pędem, a tamci dwaj, choć bez tchu, chcąc nie chcąc, popędzili z nim razem”. W końcu doprowadzają K. do kamieniołomu: „Spojrzenie K. padło na ostatnie piętro domu graniczącego z kamieniołomem. Z szybkością rozbłyskującego światła otwarły się tam skrzydła okna i jakiś człowiek, słaby, nikły w górze i w oddali, jednym ruchem wychylił się i jeszcze wyciągnął ramiona. Kto to? Przyjaciół? Ktoś dobry? Ktoś współczujący? Ktoś, kto chce iść na ratunek? Czy to jedna osoba? Czy wszyscy? Może jeszcze jest ratunek?”.

Oczywiście ratunku już nie ma. Jeden z oprawców kładzie K. dłonie na gardle, a drugi wbija mu nóż w serce.

Ale proza Mijający nas ludzie wydaje się rozważaniem dotyczącym tej samej sytuacji. Wiele szczegółów się przecież zgadza: noc, stroma ulica, ucieczka i pogoń, morderstwo, trzy osoby. Owi „my” mówiący w tym utworze to owi „wszyscy” („Czy to jedna osoba? Czy wszyscy?”) przyglądający się ucieczce. Wydaje się, że temat (i nawet: sceneria) tego krótkiego rozważania dotyczy niemal tej samej sytuacji, tyle że jest ona opisana z innej perspektywy.

Czytelnik, który zacznie się zastanawiać nad tym niewielkim tekstem, ma przed sobą wiele dylematów do rozstrzygnięcia. Niezależnie od szczegółów (zadawanych sobie pytań, gromadzonych wątpliwości, niepewności czy zdziwień) istnieje szansa, że te rozważania pomogą zastanowić się nad sytuacją człowieka w świecie globalnych wyzwań, przez co zlikwidują deficyt poznawczy, a dzięki temu – motywacyjny.

Żeby usystematyzować i uatrakcyjnić nieco te rozważania, można spróbować wykorzystać poniższe zadania.

Zadanie pierwsze:

Ułóż historię alternatywną, w której mówiący w tym utworze jednak pokonują własną bierność i: (a) chwytają uciekającego; (b) zatrzymują goniącego.

Zadanie drugie:

Przepisz to rozważanie, zamieniając wszystkie usprawiedliwienia mówiącego podmiotu w jego samooskarżenia.

Zadanie trzecie:

Przepisz tę historię, osadzając ją w innej sytuacji (pościg po nocnych ulicach zamień w jakąś sytuację ekstremalną: wojna, napad, katastrofa naturalna) i dostosowując usprawiedliwienia do wybranej sytuacji.

Zastanów się:

Czy w swoim życiu także stosujesz takie (a może inne? jeśli inne, to jakie?) wymówki, kiedy decydujesz się na brak zaangażowania?



LEKCJA DRUGA:

Czego J.D. Salinger uczy nas o buncie?

1.

Jerome David Salinger był jedną z najbardziej fascynujących i kontrowersyjnych postaci amerykańskiego życia literackiego połowy XX stulecia. Urodził się w Nowym Jorku w roku 1919 w rodzinie pochodzącego z terenów Litwy żydowskiego kupca. Po ukończeniu szkoły średniej rozpoczął naukę na Uniwersytecie Nowojorskim, ale przerwał ją, żeby – na polecenie ojca – wyjechać do Europy (zatrzymuje się w Wiedniu). Po powrocie do Stanów Zjednoczonych rozpoczął znów studia, a w 1942 roku został powołany do wojska (brał udział w lądowaniu w Normandii). W 1951 roku wydał swoją jedyną powieść i najsłynniejszą książkę, *Buszujący w zbożu*. Następnie opublikował jeszcze trzy zbiory opowiadań: *Dziewięć opowiadań*, *Frany* i *Zooey* oraz *Wyżej podnieście strop, cieśle*. Ostatnia z tych książek ukazała się w roku 1963 i od tamtej pory pisarz niczego już nie publikował, chociaż – według relacji wielu osób – nie przestał pisać. Odsunął się jednak od świata (wbrew legendzie, która go otaczała, nie zaszył się jednak w samotni, ale uczestniczył w życiu lokalnej społeczności, pojawiał się w miejscach publicznych i prowadził normalne życie – tyle że na prowincji) i zamieszkał w niewielkim (liczącym nieco ponad tysiąc mieszkańców) miasteczku Cornish w stanie New Hampshire. Zmarł tam w roku 2010.

2.

Związek pisarza z Bydgoszczą jest niezwykle przelotny, chociaż w Bydgoszczy wciąż pamiętany. Biografie pisarza, owszem, wspominają ten epizod.

Kenneth Slawenski: „Licząc na to, że w synu odezwie się żyłka do handlu, Sol wysłał go do Polski i Austrii jako tłumacza wspólnika firmy Hofco, najprawdopodobniej eksportera szynek, Oskara Robinsona, jednego z najbogatszych ludzi w Polsce, określane go w Europie mianem Króla Bekonu. Salinger został wysłany na północ, do Bydgoszczy, gdzie zatrzymał się w mieszkaniu gościnnym fabryki pakującej mięsa i poznał od bardziej praktycznej strony biznes ojca. Oznaczało to między innymi pobudkę przed świtem i użeranie się z chłopami w miejskiej rzeźni. Towarzyszył mu główny «mistrz uboju», który lubił strzelać do żarówek nad głowami kwiczących świńiaków i do ptaków, które ośmieliły mu się przelecieć w polu widzenia. Jerry zrozumiał, że życie eksportera mięsa zdominowane jest przez świnię”.

David Shields i Shane Salerno: „Mieszkał w Wiedniu przy austriackiej rodzinie. Tam liznął trochę nie-

mieckiego i nauczył się wiele o ludziach, bo przecież nie o eksporcie. W końcu trafił do Polski, gdzie wstawał o czwartej rano, żeby z jakimś typem kupować i sprzedawać świnię. Opisał to i porozsyłał do różnych amerykańskich pism. Przy okazji poznał i nauczył się znosić gorycz porażki, gdy zwracano mu maszynopis”.

Ian Hamilton: „«Dane» autora zawierały na przykład informację, że Salinger w latach trzydziestych pracował w Polsce. Podobno paczkował mięso. Czy opis przygód gorliwego biografa, przemierzającego mozolnie bydgoskie targi i «rozpytującego» o posępnego, młodego Amerykanina, który pracował tu mniej więcej przez tydzień przed pięćdziesięciu laty, nie składałby się na ciekawą lekturę? Choć, szczerze mówiąc, nie planowałem podróży do Bydgoszczy, mniemałem, że moja książka będzie pełna równie ucieśnych perypetii”.

W notce polskiej edycji *9 opowiadań* Salinger: „Spędził rok w Europie (przebywał również w Polsce – na praktyce w bydgoskiej rzeźni)”.

3.

Powieść Salinger jest wyznaniem (spowiedzią? gniewną tyradą?) wyrzuconego ze szkoły siedemnastolatka, Holden Caulfielda. Seria jego mniej lub bardziej osobliwych przygód, które przeżywa po opuszczeniu szkoły (zamiast wrócić do rodzinnego domu, błąka się po Nowym Jorku) stała się swoistą „biblią buntowników” czy też „kompendium nonkonformistów”.

Nowoczesna kultura polska została ukształtowana przez romantyzm – jak pisała wybitna badaczka Maria Janion: „Charakter nowożytnej kultury polskiej został określony przez romantyzm. Od Mickiewicza do Żeromskiego – i dalej, coraz dalej, trwa czar romantyzmu. Poświadcza się stale trwałość jego ideałów. Wolność jednostki, niepodległość narodu, bunt przeciwko spodłonej rzeczywistości, szczęście ludzkości – oto pojęcia, które bezustannie przyświecają kulturze polskiej”. Dlatego też literatura buntu powinna być dla polskich czytelników szczególnie bliska i łatwa do przyswojenia i zrozumienia. Jest wiele przykładów takiego radykalnego buntu nawet wśród pisarzy, do których zniechęcają nas ich sztampowe wizerunki, jakie prezentują podręczniki do języka polskiego. Jednym z takich pisarzy jest młodopolski poeta Kazimierz Tetmajer, autor także gniewnych wierszy – jak ten:

Kretynów ludzkich olbrzymie gromady
z głupiem szyderstwem lub głupiem wzburzeniem,
patrzę na ludzi, którzy w nowe szlaki
idą, wiedzeni myślą lub natchnieniem.

„Tylko to może być dobre, co stare!”
Kretynów motłoch krzyczy lub mamrota –
a więc wskroś dobrą głupotą, kretyni,
jest wasza, stara, jak sam świat głupota.

(Przy okazji – Kazimierz Tetmajer nigdy nie mieszkał w naszym regionie, ale był z Bydgoszczą związany osobliwą więzią: otóż przed drugą wojną światową miasto Bydgoszcz w uznaniu zasług poety płaciło mu stałą pensję, coś w rodzaju stypendium lub zapomogi, pomagając w ten sposób borykającemu się z ciętymi finansowymi problemami twórcy).

4.

Bunt Holden Caulfielda jest jednocześnie szczery i – jak to bywa ze szczerością siedemnastolatków – nieco naiwny. Salinger używa tego młodego bohatera (sam w momencie publikacji powieści ma niemal 32 lata, czyli dwa razy więcej niż Holden), żeby móc bez przeszkód krytykować społeczeństwo, a jednocześnie pozostawiać margines na inne, krytyczne interpretacje.

Oto próbka tyrad Caulfielda rozsianych po całej książce:

Nie cierpię takiej dętej gadki, jak „podróżuję incognito”. Ale kiedy mam do czynienia z bęcwałami, zawsze im takie wyrażonka funduję.

Nie cierpię kłaść się do łóżka, jeżeli nie czuję się wcale senny ani zmęczony.

Nie siliłem się w tańcu na jakieś nadzwyczajne sztuki – nie cierpię facetów, którzy się wygłupiają i popisują na parkiecie.

Jeżeli chcecie wiedzieć prawdę, nie cierpię nawet o tym mówić.

Nie cierpię walki na pięści. Nie boję się ostatecznie oberwać sam, chociaż naturalnie o tym nie marzę, ale najbardziej przeraża mnie w takiej bójce twarz przeciwnika. Sęk w tym, że nie mogę znieść patrzenia w jego twarz.

Wyglądały nieporadnie, jakby nie wiedziały, co robić z walizkami, więc im trochę pomogłem. Walizy miały z tych najtańszych, broń Boże nie skórzaną ani elegancką. Pewnie, że to nieważne, sam rozumiem, ale nie cierpię patrzeć na podróżnych, którzy mają tandetne walizki.

To mi sprawiło przykrość. Nie cierpię obżerać się jajkami na boczku albo innymi rzeczami, kiedy ktoś obok mnie je tylko grzanki do kawy.

Jeżeli mam być szczery, w ogóle nie palę się do teatru. Pewnie, lepsze to niż kino, ale zachwycać się nie ma powodu. Przede wszystkim nie cierpię aktorów.

Potem zdarzyło się coś, o czym nawet wspomnieć nie cierpię.

Nie cierpię, żeby mi ktoś życzył powodzenia, kiedy skądś odchodzę. To mnie okropnie przygnębia.

Dzięki takiej konstrukcji narratora, czytelnik otrzymuje przestrzeń na krytyczną weryfikację tej „prometejskiej postawy” młodego Amerykanina. Salinger jednocześnie zdaje się pochwalać niezgodę swojego bohatera na zastany świat, ale też zdaje się mówić, że to nie wystarczy – że sam zapał, jakkolwiek cenny, nie doprowadzi do zmiany społeczeństwa, że bunt bez spełnienia pewnych przesłanek, pozostanie tylko jałowym gestem.

5.

Warto wykonać na tym przedstawieniu buntu młodego Holden kilka operacji:

Zadanie pierwsze:

Skonstruuj własną listę obiektów niezgody i buntu na wzór tej powyższej – w co dzisiaj należy wymierzyć ostrze buntu i niezgody, żeby przy okazji zdiagnozować stan naszego świata? Czego dzisiaj należy „nie cierpieć”?

Zadanie drugie:

Jakie są warunki skutecznego buntu (tzn. takiego, który może doprowadzić do pozytywnych zmian)?

Zadanie trzecie:

Kiedy bunt może stać się groźny i niszczycielski – sprzeciw wobec zła świata ma bowiem wspaniałą potencjał zmiany i odnowy, ale niepokojąco często przekształca się w opresję. Co zrobić, żeby buntując się zmieniać świat na lepsze? ■



Szkolny budżet partycypacyjny. Lekcja demokracji i kultury uczestnictwa

JOANNA SUCHOMSKA

PRACOWNIA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

Co by się stało, gdyby uczniowie mogli decydować o tym, jak wygląda ich szkoła? Gdyby mogli wspólnie postanowić, na co przeznaczyć część szkolnych pieniędzy – na zieloną klasę, kącik relaksu, a może sprzęt muzyczny? Tak właśnie działa szkolny budżet partycypacyjny (SBP). Proces, w którym uczniowie nie tylko wybierają projekty, ale przede wszystkim uczą się współdecydowania, odpowiedzialności i wspólnoty.

Idea wywodzi się z budżetów obywatelskich, które od ponad dekady zmieniają miasta w całej Polsce. Wersja szkolna jest jednak czymś więcej niż tylko kopią „dorosłego” modelu – to narzędzie edukacji obywatelskiej i kulturowej, które w bezpiecznej, znanej przestrzeni szkoły pozwala młodym ludziom przeżyć doświadczenie demokracji w praktyce.

Szkolny budżet partycypacyjny to powtarzalny proces, w którym społeczność szkolna, najczęściej uczniowie i uczennice, często także nauczyciele, rodzice i personel, wspólnie decyduje o przeznaczeniu wyodrębnionej puli środków na przedsięwzięcia ważne z perspektywy życia szkoły. Decyzje podejmowane są publicznie, w oparciu o przejrzyste zasady, na podstawie zgłaszania pomysłów i ich wyboru przez głosowanie szkolnej społeczności.

Z analizy Fundacji Pole Dialogu wynika, że szkolne budżety partycypacyjne zrealizowano co najmniej raz w ok. 2,3 % polskich szkół (ok. 500 placówek). Procesy inicjują organizacje pozarządowe, rady rodziców lub samorządy. Z doświadczeń organizacji wynika, że stabilność tych mechanizmów – włączania uczniów i uczennic w procesy decydujące o życiu szkoły – rośnie, gdy szkoła ma wsparcie merytoryczne i finansowe z zewnątrz.

Jak działają szkolne budżety partycypacyjne?

Możemy wyróżnić kilka modeli, w ramach których prowadzone są inicjatywy szkolnych budżetów partycypacyjnych.

Jeden z nich zakłada włączenie w proces całej społeczności szkolnej. Oznacza to, że prawo zgłaszania i głosowania na projekty mają uczniowie, nauczyciele, rodzice i personel szkoły. Takie podejście wymaga uważnego projektowania zasad, by głos dorosłych nie był dominujący względem głosów młodzieży.

Inny model, uczniowski (*youth-led*), polega na tym, że proces obejmuje wyłącznie uczniów i uczennice. Dorośli pełnią rolę wsparcia i strażników procedur.

Funkcjonuje też model klasowy, który zakłada, że środki finansowe dzielone są na poszczególne klasy, które podejmują decyzję o ich wydatkowaniu, najczęściej w obrębie swojej grupy.

O jakich wydatkach decydują uczniowie?

Środki przeznaczone na szkolne budżety partycypacyjne to najczęściej od 2 do 10 tys. zł. Fundusze te w praktyce pochodzą z różnych źródeł. Często wydzielane są z budżetu szkoły przez dyrektora (często z paragrafów „wyposażenie”, „remonty drobne”) lub przez rady rodziców, którzy przekierowują składki na SBP. Zdarza się, że to samorząd lokalny przekazuje szkole dodatkowe środki właśnie na ten cel. Choć polityki młodzieżowe to w Polsce nadal rzadkość, jeśli są, często wspierają inicjatywy szkolnych budżetów partycypacyjnych. Wtedy to narzędzie jest elementem realizacji lokalnej, nie tylko szkolnej polityki publicznej. Szkoły mogą też otrzymać środki na realizację SBP z zewnętrznych grantów, w ramach projektów, które realizują samodzielnie lub we współpracy z organizacjami pozarządowymi. W praktyce źródła finansowania szkolnych budżetów najczęściej są mieszane.

Zgłaszane projekty w szkolnych budżetach partycypacyjnych dotyczą najczęściej: małej infrastruktury (strefy relaksu, rośliny, meble), wyposażenia dydaktycznego i kulturalnego szkoły (sprzęt multimedialny, biblioteczki, gry edukacyjne), inicjatyw animujących życie szkoły (warsztaty, wystawy, wydarzenia, murale, festiwale szkolne). Warunkiem jest zgodność inicjatyw z prawem, zasadami BHP i przyjętym przez szkołę regulaminem szkolnego budżetu partycypacyjnego.

Realizacja szkolnego budżetu partycypacyjnego wymaga wydzielenia różnych ról i zaangażowania konkretnych osób w proces. Dyrekcja gwarantuje ramy formalnofinansowe, często nadaje też procesowi znaczenie, rangę w społeczności szkolnej. Koordynator/ka szkolny/a (najczęściej nauczyciel/ka, ale może być to też pedagog) dba o zgodność z regulaminem i Prawem oświatowym, wspiera uczniów w całym procesie. Zespół koordynujący, powoływany z przewagą uczniów i uczennic, odpowiada za harmonogram szkolnego budżetu partycypacyjnego, organizację promocji i procesu głosowania na projekty.

Często w te procesy zaangażowane są organizacje pozarządowe, które dostarczają *know-how*, jak taki szkolny budżet wprowadzić do szkoły, szkolą nauczycieli/ki oraz wspierają uczniów i uczennice w całym procesie. Wiele szkolnych budżetów partycypacyjnych zostało zainicjowanych w szkołach właśnie za sprawą NGO.

Jak wygląda realizacja szkolnego budżetu partycypacyjnego krok po kroku?

Choć w każdej szkole proces wygląda trochę inaczej, można wyróżnić wspólne dla budżetów etapy, które tworzą logiczny i edukacyjny cykl działania.

Powołanie zespołu koordynującego i ustalenie zasad

To moment startowy, często kluczowy dla powodzenia całego procesu. W skład zespołu wchodzi uczniowie i uczennice (najlepiej z różnych klas i grup), nauczyciel/ka-koordynator/ka, czasem przedstawiciel dyrekcji lub rady rodziców. Zespół ustala regulamin SBP (m.in. kto może zgłaszać projekty, ile pieniędzy jest do wydania, jakie są ograniczenia), harmonogram działań, sposób komunikacji w szkole.

Organizacje pozarządowe, które działają na rzecz SBP w polskich szkołach i je wdrażają, udostępniają materiały, które pomagają na początkowym etapie procesu. Są to na przykład gotowe wzory regulaminów czy karty ról w zespole, które pomagają określić, kto za co odpowiada.

Diagnoza potrzeb i pomysłów

Celem tego etapu jest zebranie informacji o tym, czego potrzebuje społeczność szkolna. Angażowani są tutaj uczniowie, którzy mogą przeprowadzać miniankiety, mapowanie miejsc w szkole wymagających zmian, rozmowy z rówieśnikami, burze mózgów. Diagnoza potrzeb jest kluczowa dla kolejnego etapu, czyli zgłaszania pomysłów na szkolne projekty. Wzbudzenie wśród młodych dyskusji o ich potrzebach ma pomóc w składaniu pomysłów, które faktycznie uwzględnią zainteresowania społeczności szkolnej. Mogą też ośmielić do złożenia projektu, kiedy uczniom wydaje się, że nie mają pomysłu.



Zgłaszanie projektów

Uczniowie i uczennice (indywidualnie lub w grupach) przygotowują własne wnioski projektowe, które zawierają najczęściej krótki opis pomysłu, uzasadnienie podjęcia działania, orientacyjny koszt i miejsce realizacji. To moment, w którym potrzebne jest wsparcie dorosłych, którzy mogą skonsultować możliwości wykonania projektu i jego koszt, wesprzeć w napisaniu projektu. Tam, gdzie procesy wspierane są przez organizacje pozarządowe, często NGO prowadzą warsztaty z pisania projektów dla uczniów i uczennic.

Weryfikacja pomysłów

Zgłoszone projekty są analizowane przez zespół koordynujący i dyrekcję, która ocenia zgodność projektów z prawem i regulaminem SBP, wykonalność techniczną, realność kosztów, bezpieczeństwo. Kiedy projekt z jakiegoś powodu nie spełnia przyjętych kryteriów, często wprowadzane są modyfikacje wspólnie z ich autorami. Dzięki temu wzmacniany jest jeszcze proces edukacyjny.

Kampanie informacyjne i prezentacje projektów

To etap, w którym uczniowie i uczennice promują swoje pomysły wśród rówieśników – przygotowują plakaty, filmiki, stoiska, debaty, prezentacje na godzinach wychowawczych.

Głosowanie

Wszyscy uprawnieni uczniowie i uczennice, w zależności od modelu SBP czasem także nauczyciele i rodzice, oddają głosy na wybrane projekty. Zespół koordynujący dba o cały proces głosowania.

Realizacja zwycięskich projektów

To etap nie tylko zakupów, zamówień publicznych czy prac remontowych. Chociaż to podstawowe zadania, to warto zadbać, aby uczniowie i uczennice również uczestniczyli w tym procesie, na przykład przy wyborze modeli sprzętu, aranżacji przestrzeni.

Ewaluacja i świętowanie efektów

Etap ten bywa pomijany, a jest kluczowy z perspektywy edukacyjnej. Zespół koordynujący analizuje, co się udało, co można poprawić, jak SBP wpłynął na relacje w szkole. Warto, aby w ewaluację zostali włączeni także uczniowie i uczennice, na przykład poprzez rozmowy, sondaże. Zwieńczeniem procesu może być uroczyste świętowanie – wystawa, gala, publikacja w mediach szkolnych.

Każdy etap SBP to równocześnie etap uczenia się kultury uczestnictwa. Proces ma sens tylko wtedy, gdy jest prowadzony w duchu zaufania, otwartości i partnerskiej komunikacji – tak, by uczniowie doświadczali nie tylko „symulacji demokracji”, ale jej realnego działania.

Kadry szkoły szkolne budżety partycypacyjne dają narzędzia do prowadzenia edukacji obywatelskiej „w działaniu”, lepsze poznanie potrzeb młodzieży, nawiązanie z nimi kontaktu i relacji poza sytuacją lekcji, czasami także nawiązanie czy zacieśnienie współpracy z rodzicami.

Co szkolny budżet obywatelski daje szkole?

Szkolny budżet obywatelski dla uczniów i uczennic to często pierwsze doświadczenie realnego wpływu na podejmowanie decyzji. To proces, w którym młodzi ludzie uczą się pracy zespołowej, dialogu, patrzenia z perspektywy innych i uznania odmiennych opinii, komunikacji, a także myślenia projektowego i finansowego czy doskonalenia konkretnych umiejętności, takich jak publiczne występy.

Kadry szkoły szkolne budżety partycypacyjne dają narzędzia do prowadzenia edukacji obywatelskiej „w działaniu”, lepsze poznanie potrzeb młodzieży, nawiązanie z nimi kontaktu i relacji poza sytuacją lekcji, czasami także nawiązanie czy zacieśnienie współpracy z rodzicami. To też proces, który pozwala (czy też wymaga) dorosłym oddać część kontroli, jednocześnie wspierając uczniów w procesie podejmowania decyzji. To proces uczenia oparty na partnerstwie, nie na hierarchii.

Z kolei szkoła jako instytucji pozwala budować nową kulturę – mniej hierarchiczną, opartą na wspólnotowości, przejrzystości i dialogu. Proces ten stwarza też możliwość, aby szkoła stała się czymś więcej niż instytucją przekazywania wiedzy – laboratorium społecznych kompetencji.

Ostatecznie szkolny budżet partycypacyjny to także realne zmiany w przestrzeni i funkcjonowaniu szkoły, które bez inicjatywy szkolnej społeczności długo czekałyby na swoją realizację lub nie pojawiłyby się w ogóle.

Dlaczego szkolne budżety partycypacyjne to narzędzie edukacji kulturowej?

Szkolny budżet partycypacyjny to nie tylko projekt z zakresu edukacji obywatelskiej. To również narzędzie edukacji kulturowej, ponieważ uczy rozumienia wspólnoty, dialogu i znaczenia przestrzeni symbolicznej szkoły.

Wyposaża młodych w kompetencje uczestnictwa w kulturze szkoły: młodzi uczą się negocjować znaczenia („co jest ważne dla nas jako społeczności szkolnej”), współtworzą symboliczne i materialne środowisko szkoły. Wspólne decydowanie o tym, jak wygląda szkolna przestrzeń, co się w niej dzieje i jakie wartości reprezentuje, to forma kulturowego uczenia się: o sobie, innych i świecie.

W wielu szkołach SBP owocuje nie tylko nową infrastrukturą, ale też nowymi inicjatywami: gazetką uczniowską, debatami, wspólnym świętowaniem. To moment, gdy uczniowie zaczynają postrzegać szkołę jako swoje miejsce. W tym sensie SBP buduje kulturę uczestnictwa – młodzi stają się nie tylko odbiorcami, ale też twórcami życia szkoły.

Z perspektywy OECD i UNESCO obywatelskość kształtuje się najsukuteczniej w działaniu, przez doświadczenia partycypacyjne powiązane z realnymi decyzjami. SBP pokazuje, jak funkcjonuje życie publiczne, jest procesem i mechanizmem, który przekłada je na drobne, codzienne praktyki kulturowe: od kampanii projektowych po świętowanie sukcesów. To właśnie sprawia, że SBP jest narzędziem edukacji kulturowej, a nie tylko organizacyjną „procedurą”. ■

BIBLIOGRAFIA:

Chabiera A., Chodacz W., Jagaciak M., Pliszczyńska K. & Wojcieszak M. (2019). *Szkolny budżet partycypacyjny – wskazówki dla początkujących*.

<https://poledialogu.org.pl/szkolny-budzet-partycypacyjny-wskazowki-dla-poczatkujacych/>

Sztop-Rutkowska K. (2025). *Szkolny budżet partycypacyjny. Narzędzie wspierające demokrację szkolną*.

<https://poledialogu.org.pl/wp-content/uploads/2025/06/Szkolny-Budzet-Partycypacyjny-Narzedzie-wspierajace-szkolna-demokracje.pdf>

Centrum Edukacji Obywatelskiej (2024). *Decydujemy i działamy wspólnie – pierwsze kroki w budżecie partycypacyjnym*.

<https://globalna.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2024/12/cwiczenie-WOS-budzet-partycypacyjny.pdf>

Centrum Edukacji Obywatelskiej (2021). *Szkolny budżet partycypacyjny krok po kroku*.

<https://biblioteka.ceo.org.pl/szkolny-budzet-partycypacyjny-krok-po-kroku/>

Maszkowska A. & Wojcieszak M. (red.) (2022). *Czas na młodych! Przewodnik po budżetach partycypacyjnych dla młodzieży*.

https://partycypacjaobywatelska.pl/wp-content/uploads/2023/01/YOUTHBPB_TOOLKIT_PL_compressed.pdf

Fundacja Pole Dialogu (2022). *Zrób to sam. Zestaw narzędzi i metod do pracy z młodzieżą w budżecie partycypacyjnym*.

https://poledialogu.org.pl/wp-content/uploads/2022/03/YOUTHBPB_DIY_MANUAL_PL.pdf

Shared Future CIC & partnerzy Youth PB Accelerator (2022). *Building Youth Voice: A Toolkit for Developing Participatory Budgeting in Schools and in the Community*.

<https://sharedfuturecic.org.uk/wp-content/uploads/Building-youth-voice-toolkit-for-pb-in-schools-and-communities.pdf>

OECD (2023). *Engaging young citizens: Civic education practices in the OECD* (No. 65).

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/03/engaging-young-citizens_1b25e8be/2166378c-en.pdf

UNESCO (2020). *Using civic participation and civic reasoning to shape our future and education*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374034>

UNESCO (n.d.). *Meaningful Youth Engagement*.

<https://www.unesco.org/en/youth/engagement>

Civis Polonus (2021). *Budżet obywatelski. Sposób na wzmocnienie aktywności obywatelskiej i społecznej młodych ludzi na poziomie lokalnym*.

https://civispolonus.org.pl/media/publication_block/budzet-obywatelski-sposob-na-wzmocnienie-aktywnosci-obywatelskiej-i-spoecznej-mlodych-na-pozomie-lokalnym.pdf

Portal NGO.pl (2019). *Szkolny budżet partycypacyjny – krok po kroku*.

<https://publicystyka.ngo.pl/szkolny-budzet-partycypacyjny-krok-po-kroku>



Pomysł na scenariusz lekcji „Bohater swojego życia”

JAROSŁAW JARUSZEWSKI

Scenariusz cyklu trzech lekcji kreatywności i autorefleksji przeznaczony dla klas VI–VIII, wykorzystujący elementy książkowej gry RPG „Tajemnice Pętli”. Uczniowie wcielają się w nastoletnich bohaterów, którzy muszą polegać na sobie i swojej grupie, by pokonać przeciwności. Tworzą swoje alter ego – autentycznych bohaterów – posiadających własne problemy, ale też umiejętności, aby sobie z nimi radzić. Celem lekcji jest stymulacja samoświadomości, poczucia sprawczości oraz budowanie umiejętności pracy w grupie i definiowania swoich zasobów.

Proces tworzenia postaci wymaga refleksji nad pojęciem tożsamości, przyjrzenia się swoim cechom, dylematom i problemom w bezpiecznym środowisku gry – eksperymentując z fikcyjną postacią. Dodatkowe korzyści to nauka dostrzegania siły w niedoskonałościach oraz wzmacnianie odporności emocjonalnej. Wszystko to w intrygującym świecie gry „Tajemnice Pętli”, która uczniom przywoływać może klimat popularnego wśród nastolatków serialu „Stranger Things”.

Scenariusz lekcji czerpie z technik gamifikacyjnych oraz metod nauczania projektowego, zawiera także elementy treningu kreatywności. Obejmuje trzy 45-minutowe lekcje. Niezbędne narzędzia to:

- karty postaci z gry „Tajemnice Pętli” (dostępne za darmo w Internecie);
- duże arkusze do plakatów, kartki A4, kolorowe pisaki;
- karty z problemami (przygotowane przez nauczyciela na bazie bieżącego materiału szkolnego).

Stwórz bohatera/bohaterkę!

Rozgrzewka: rozmowa o bohaterach masowej wyobraźni – postaciach z książek, filmów, gier czy mitologii. Co czyni je wyjątkowymi? Które lubimy najbardziej? Jakiej posiadają cechy? Na koniec krótkie kreatywne ćwiczenie pobudzające – pytania do uczniów: gdybym był/była (bohaterem historycznym, postacią z komiksu, youtuberem itp.), byłbym/byłabym..., dlatego, że...

1. Archetyp

Przedstawienie pojęcia „archetyp” i jego różnorodnych ujęć w narracjach. Poproszenie uczniów o poszukanie współczesnych odpowiedników dla klasycznych archetypów (np. mędrzec – kujon, mentor – nauczyciel, obrońca – bramkarz, księżniczka – influencerka itp.). Rozmowa kierowana: czy archetypy nas ograniczają?

2. Cechy

Stworzenie plakatu-mapy myśli, w którego centrum znajduje się słowo „cechy”, a uczniowie dookoła dopisują swoje propozycje i skojarzenia. Prowadzący



strukturyzuje je w istotne kategorie – cechy umysłu, cechy emocjonalne, cechy społeczne itp. Na koniec uczniowie wypełniają odpowiednie pola na karcie postaci (rozdysponowują tyle punktów, ile mają lat – analogia do doświadczenia rosnącego z wiekiem). Rozmowa kierowana: nawiązanie do teorii „atomic habits”, czyli małych nawyków kumulujących się z czasem w trwałe zdolności.

3. Umiejętności

Burza mózgów na temat: „Wyjątkowe zdolności”. Czy decyduje talent, czy praktyka? Co nietypowego potrafimy robić? Jakie są unikalne umiejętności? Hakowanie? Opieka nad dziećmi? Łowienie ryb? Nauczyciel umożliwia uczniom wymyślenie kreatywnych i oryginalnych umiejętności specjalnych oraz wprowadzenie ich do karty postaci. Na koniec uczniowie tworzą krótki opis bohatera na podstawie kierunkowych pytań: dlaczego postać jest dobra w jednych rzeczach, a słabsza w innych? Jak to wpływa na jej życie? Czego chciałaby się nauczyć?

Bohater/bohaterka w opałach!

1. Problem i motywacja

Uczniowie na przykładzie własnych doświadczeń przedstawiają specyficzne problemy, jakie może posiadać bohater (dyskusja kierowana – prowadzący podsuwa współczesne tematy, takie jak hejt, samotność, niezrozumienie, oczekiwania rodziców, presja rówieśników, wykluczenie finansowe itp.). Następnie nauczyciel przedstawia podstawową strukturę narracyjną: bohater – cel – przeciwności – zwrot akcji – konsekwencje, i uświadamia uczniom, że struktura ta obowiązuje również w grach, a przede wszystkim w życiu. Wszyscy jesteśmy bohaterami, którzy mają pragnienia i pokonują przeszkody, aby je zrealizować. Uczniowie wypełniają pole celu i motywacji na karcie postaci.

2. Od błędu do odkrycia

Nauczyciel opowiada o postrzeganiu „błędów”, ich roli w ewolucji oraz o różnicach w myśleniu konwergentnym i dywergentnym. Przedstawia historie niespodziewanych odkryć (np. penicyliny czy mikro-

falówki) jako przykładów twórczego przekształcenia pomyłki w wynalazek. Następnie uczniowie proszeni są o wyciągnięcie jakiejś niespodziewanej korzyści z wad i braków swojego bohatera (możliwość stworzenia ambiwalentnej „supermocy”, np. absolutny słuch – pozwala słyszeć z dużej odległości, ale w hałaśliwym otoczeniu jest nie do zniesienia). Burza mózgów: jakie mogą być wady zalet i zalety wad?

3. Odporność i wsparcie

Uczniowie podają jakieś swoje specyficzne osiągnięcie, którego wspomnienie wzmacnia ich poczucie wartości. Może to być coś zupełnie zwykłego, moment, w którym czuli się ze sobą dobrze (np. zrobienie dobrej kolacji, pomoc staruszce, zawieszenie karmy do schroniska itp.). Nauczyciel wskazuje, że właśnie takie małe rzeczy budują naszą tożsamość, pewność siebie oraz pozwalają nawiązywać nowe relacje. Na koniec uczniowie wykonują kreatywne ćwiczenie wymyślenia magicznej mocy dla zwykłego przedmiotu (np. ołówek, który podrabia każdy podpis, radio, które odbiera audycje z przyszłości itp.). Przedmioty te trafiają do ekwipunku wymyślnych postaci.

Bohater i inni

1. Jak postrzegamy innych?

Nauczyciel przeprowadza burzę mózgów na temat: „Co mówi o nas wygląd?”, stymulując uważność uczniów na małe, ale znaczące detale (np. spinka do włosów z Buddą, przypinka z flagą afrykańskiego kraju, sierść na spodniach itp.). Następnie uczniowie wykonują rysunki postaci, biorąc pod uwagę istotne szczegóły, a następnie prezentują je grupie, która interpretuje poszczególne elementy wyglądu. Nauczyciel przeprowadza rozmowę o względności postrzegania, ukazując, jak diametralnie różnie możemy oceniać te same rzeczy.

2. Relacje

Plakat-mapa myśli: uczniowie proponują przykłady różnych więzi, które łączą nas w społeczeństwie. Nie żyjemy w próżni – każdy z uczniów przedstawia kilka konkretnych relacji (przyjaźń, wsparcie, opieka, konflikt, rywalizacja itp.), które łączą jego postać z członkami grupy oraz wybranymi znaczącymi dorosłymi (babcia, trener, bibliotekarka itp.). Ukazanie niejednorodności emocji i skomplikowania relacji (np. możemy kogoś lubić, ale z nim rywalizować itp.).

3. Drużyna

Refleksja na temat tego, jak umiejętności różnych postaci uzupełniają się w grupie. Ćwiczenie kreatywne – uczniowie podają cechy różnych bohaterów, a grupa wspólnie wymyśla intrygujące zastosowanie dla zestawów pozornie niepasujących

Proces tworzenia postaci wymaga refleksji nad pojęciem tożsamości, przyjrzenia się swoim cechom, dylematom i problemom w bezpiecznym środowisku gry – eksperymentując z fikcyjną postacią.

do siebie specjalności. Ćwiczenie obrazuje fakt, że nikt nie jest dobry we wszystkim – każdy ma swoje wyjątkowe atuty, ale też braki. Następnie uczniowie podzieleni na grupy-drużyny projektują bazy (np. piwnica, domek na drzewie, opuszczony strych itp.), bezpieczne miejsca, w których mogą poczuć się swobodnie. Na koniec nauczyciel przeprowadza ćwiczenie relaksacji-wizualizacji z treningiem zmysłów: uczniowie zamykają oczy i odpowiadają na pytania dotyczące ich baz (co wisi na ścianie? jak pachnie dywan? jaki dźwięk dobiega zza okna? itp.).

Zadanie domowe

Drużyny losują karty problemów (mikronarracje stworzone przez nauczyciela na podstawie przerabianego w szkole materiału – oparte na konkretnym wydarzeniu historycznym, miejscu geograficznym, odkryciu naukowym, współczesnych problemach itp.) następnie opracowują strategie ich rozwiązania w ramach umiejętności posiadanych przez stworzone postaci.

Podsumowanie

Podstawowe efekty nauczania cyklu lekcji „Bohater swojego życia” to rozwijanie autorefleksji i świadomości konsekwencji podejmowanych decyzji (zarządzanie cechami i umiejętnościami wpływa na możliwości postaci) oraz stymulacja kreatywności w rozwiązywaniu problemów. Uczeń potrafi rozpoznać i nazwać swoje zasoby, rozumie wagę dysponowania nimi oraz umie posługiwać się techniką twórczego przekształcenia – reinterpretuje trudności w wyzwania, a braki w możliwości (posiada zdolność widzenia problemów z różnych perspektyw). ■

Impro jako praktyka słuchania. O współtworzeniu i obecności w edukacji kulturowej



CEZARY MARKIEWICZ

Jestem sobą pierwszy raz, więc się mylę, umiem tyle.

Spięty, Móc nic nie móc

Na początku było impro.

Nie było scenariusza.

Była przestrzeń, pusta, otwarta, niepewna.

Było spotkanie, w którym ktoś coś powiedział, ktoś inny odpowiedział, a jeszcze inny tylko skinął głową, ale to wystarczyło, żeby mogło stać się wszystko.

Jest to artykuł refleksyjno-użytkowy, zawierający w sobie opisy ćwiczeń warsztatowych wywodzących się z praktyki improwizacji teatralnej, pedagogiki teatru, dramy, storytellingu. Głównym jego tematem jest obecność, ale opowiada też o korzyściach wynikających ze zgubienia się oraz o tym, jak to się ze sobą łączy za pomocą widelca i białej kartki.

Będą zatem przeplatać się w nim wątki sceniczne, urywki działań warsztatowych czy projektowych, tych, które z jakiejś przyczyny zapisały się w mojej pamięci, z odniesieniami teoretycznymi, łącząc się, jak miemam, w opowieść o konstytuującej się we mnie wizji pracy edukacyjnej, kierującej się w stronę teatralnych projektów partycypacyjnych.

Punkt wyjścia

Improwizacja, drama, TPR, wszystkie te metody mają wspólny mianownik: uczenie się przez doświadczenie, przez działanie, przez relację. W edukacji kulturowej to właśnie relacja staje się punktem wyjścia. Nie program, nie podstawa, nie podręcznik, a spotkanie. Edukacja jest tu słuchaniem, jest słyszeniem, jest obecnością w dziejącej się chwili. Kiedy myślę o impro w edukacji, widzę nie technikę, lecz postawę, zaufanie do procesu. Impro staje się za sobem, kiedy odpuszczamy własne ambicje, założenia, potrzebę perfekcji, kiedy zaufamy, że grupa poprowadzi dalej, zaufamy w dziejącą się mądrość procesu powstającej wspólnoty. Impro jest sztuką obecności: słuchania, reagowania, współodczuwania. Nie zaczyna się od planu, ale od uważności, od tego, że jest mnie tyle, ile mnie obecnie jest, w danej chwili, i od akceptacji, że to jest wystarczająco dużo. Impro to nie metoda. To sposób słuchania świata. To gotowość na to, że nie wszystko da się przewidzieć i nie wszystko trzeba kontrolować, to nauka odpuszczania. Impro jest zatem zgodą na zmianę. To „tak, i...” wypowiedziane wobec drugiego człowieka, a być może przede wszystkim wobec samego siebie.

Edukacja kulturowa to przestrzeń wzajemności

Wychodząc na scenę spektaklu improwizowanego, nie mamy rozpisanego scenariusza, nie ma podziału ról, nie ma założonej fabuły. Czasem jest stworzony podczas prób format, czasem istnieje wstępne założenie montażu scen, potencjalnej kolejności, czasem ustalamy między sobą tylko znaki na przejścia, może to być dźwięk, ruch, spojrzenie. Potem przychodzi publiczność. Próbuje się z nią złapać, wyczuć ją, zrozumieć dominujący nastrój, by móc próbować zrozumieć siebie w tym, co się wydarzy, a właściwie będzie się wydarzać w trakcie najbliższych godzin. To przestrzeń mikrospojrzeń wśród grających, to chwytanie znaczeń barwy głosu, to skupianie się na szczegółach. Drżąca dłoń trzymająca szklankę z wodą może stać się podstawą do stworzenia postaci, a jej los osi powstającej historii, tej dziejącej się na scenie pomiędzy postaciami, tej dziejącej się pomiędzy grającymi i tej, która powstaje pomiędzy sceną a publicznością, to przestrzeń wzajemnych oddziaływań, odbierania, reagowania.

Jak daleko, a właściwie jak blisko tej praktyce do wejścia w przestrzeń warsztatową, na przykład z nową grupą albo w dziejącym się procesie tworzenia scenariusza wspólnego spektaklu czy wydarzenia? Czy ten model można przenieść na działania edukacyjne, projekty społeczne? Czy może stać się podstawą do uruchomienia procesu, który nie posiada jednego właściciela, nie posiada jednego reżysera ani też odgórnie założonego scenariusza? Procesu, który realizuje się w działaniu, w nim odnajdując indywidualne i wspólne potrzeby, bariery, aspiracje, z nich kształtując własne wewnętrzne zasady funkcjonowania, które nie są zapisem kontraktu rozpoczynającego warsztaty, a aktualizującą się w czasie zasadą działania – współdziałania. Czy w takim razie podejście zakładające odrzucenie własnych założeń, odrzucenie „ja” może stać się podłożem do powstania przestrzeni wspólnej, w której to własne „ja” będzie mogło się realizować poprzez dobrowolne zaangażowanie w proces na wszystkich jego etapach?

Improwizacja w wersji scenicznej z założenia jest procesem demokratycznym, głębiej rozumiana może stać się wyjściem do odnajdywania podobieństw, pielęgnowania różnic, budowania relacji wychodzących z założenia, że wszyscy jesteśmy równi, że w dziejącym się spektaklu najważniejsze są współistnienie i wzajemna próba zrozumienia, płynąca wspólnym nurtem do efektu finałowego.

Odpuszczanie

Wyobraźmy sobie sytuację: auto, droga na warsztaty albo sala warsztatowa, czekasz na grupę. W głowie trwają powtórzenia kroków pomię-

**Improwizacja
w wersji scenicznej
z założenia jest procesem
demokratycznym,
głębiej rozumiana
może stać się wyjściem
do odnajdywania
podobieństw,
pielęgnowania
różnic, budowania
relacji wychodzących
z założenia, że wszyscy
jesteśmy równi...**

dzy etapami, może pojawiają się słowa kluczowe, przejścia, w trakcie wizualizacji weryfikowany jest scenariusz działania. Dziejący się proces daje poczucie bezpieczeństwa, ugruntowuje, dookreśla. Zamykając drzwi auta, już nie myślisz o tym, co dalej, ty to wiesz. Tuż po wejściu do przestrzeni warsztatowej następuje lawina zmian, począwszy od zmiany przestrzeni prowadzenia warsztatów, bo do tej założonej, jak się okazuje, wpływają zza drzwi głośne dźwięki trwających obok warsztatów muzycznych. Grupa docelowa, którą się miało w założeniu, jednak jest inną grupą, przykładowo różni się wiek, liczba osób, część z nich ma gorszy dzień, kogoś ochlapało auto tuż przed wejściem do budynku, ktoś inny kiego spał, a jeszcze inny zapomniał i nie dotrze bądź dotrze spóźniony. Brzmi znajomo?

Jako osoba prowadząca warsztaty oczywiście masz zobowiązania, masz wcześniej ustalone założenia, czas realizacji oraz cały pakiet możliwych wyjść z tej sytuacji, od złości, przez prowadzenie z wewnętrznym brakiem akceptacji, głośne wyrażenie braku zgody na zaistniałą sytuację, aż po odwołanie warsztatów. A może... może to jest miejsce początku właśnie, miejsce na odrzucenie, miejsce na spojrzenie w głąb siebie, zaakceptowanie i próbę odnalezienia kierunku. Pisałem wcześniej, że impro nie jest metodą, teraz napiszę, że nią bywa, jeśli traktować je jako doświadczenie akceptacji zmian, wielokrotnie powtarzane w trakcie prób, warsztatów czy spektaklu, zmiany wyrwywającej z tego, co zastałe, uporządkowane, dopowiedziane i kto wie –



być może niedające jednak takiej swobody działania dla uczestniczących w warsztatach, jak sobie to wyobrażamy w założonych przez nas ramach. Może ten moment właśnie jest szczególnym, bezpośrednim wejściem do partycypacji, w której nie ma już osoby prowadzącej, choć jednocześnie jest, może to jest moment, w którym pojawia się okazja, w tym zgubieniu drogi, do odkrywania innych, tych, które ukryliśmy przez własne założenia, uznając coś za właściwe. Jest to oczywiście opowieść z moich własnych doświadczeń, porzucania pomysłu, ponownej próby jego ułożenia, ponownego rozpadania, po to by mógł na nowo zacząć kształtować się inny. Ten proces bywa bolesny, niepokojący, ale być może właśnie w rodzących się w nim emocjach kryją się pytania, które można zadać sobie samemu i każdej osobie z powstającej grupy, pytania o to, co właściwie chcą zrobić, dokąd pójść, dlaczego są w tym, a nie innym miejscu świata. Być może właśnie w tej niepewności i niepełności stajemy się najprawdziwsi i właśnie wtedy stajemy się częścią czegoś. Może tu właśnie ma źródło esencja Grotowskiego, „Się” Stachury, „Tu i teraz” Violi Spolin.

Kod komunikacji

Podczas jednych z zajęć teatralnych, które prowadzę w Więcborskim Domu Kultury, zastanawialiśmy się nad znaczeniem słów, nad tym, na ile my wszyscy, posługując się językiem polskim, posługujemy się dokładnie tym samym językiem. Stanął nam na przeszkodzie widelec. Znaczenie słowa „widelec” w ogólnym rozrachunku wiadome, lecz co widzimy w sobie lub jaki obraz tego widelca rysuje się w nas, gdy słyszymy to słowo? Czy będzie to widelec cały metalowy, z metalową rączką? Czy będzie to widelec z pięcioma zębami (o zgrozo, widelce mają zęby!), czy może z czterema? Czy będzie to widelec z rączką drewnianą, plastikową, czarną, brązową? Czy będzie miał na niej wzór?

Niedaleko już z tego miejsca do pojęć: ekonomizacji języka, skrótów myślowych, stereotypów, językowego obrazu świata, ale też do rozmowy o komunikacji, NVC, o tym, że słowa mają moc¹.

Wychodząc zatem z założenia, że „wszystko jest tym, czym jego imię”², to być może właśnie tu jest początek. Początek w ustaleniu wspólnego kodu językowego, wspólnej bazy odniesień. Początek w tworzeniu historii od białej niezapisanej kartki. Początek w ograniczonej do minimum liście założeń, jakkolwiek trudne byłoby to w świecie edukacji systemowej i działań opierających się na finansowaniu z grantów. Początek jest w zapatrzeniu w obecną chwilę, jest w obecności i na niej opiera się każdy kolejny krok, może się też okazać, że jest to jednocześnie praktyka projektowania, a właściwie realizacji projektów społecznych bezpośrednio w nurcie potrzeb odbiorców postrzeganych tu jako uczestnicy.

Początek jest tu też założeniem, że każdy jest tak samo ważny i nieważny jednocześnie, że nie ma lepszych ani gorszych. Ten początek w świecie hierarchii jest utopią, owszem, ale czemu nie sięgać do tego, co piękne, czemu by nie sprzeciwiać się uparcie temu, co zastane, nawykowe, bo „tak już jest” – a może właśnie takim będzie tak długo, jak długo tak o tym będziemy mówić?

Ten początek jest tu też założeniem, idąc za Halberstamem, założeniem powątpiewania w istnienie sztuki wyższej i niższej³, jest wewnętrznym przekonaniem, że to, co powstaje we współobecności, współtworzenia i współdziałania, nabiera wartości mogącej tworzyć społeczeństwa, to „Liberté, Égalité, Fraternité” pozbawione pojęcia gilotyny i własności, to próba wyjścia naprzeciw rozumienia pojęcia „my”, to próba tworzenia wspólnoty Summerhill składającej się choćby z kilku osób. To zaproszenie do tego, by stać się „le maître ignorant”⁴, nauczycie-

¹ W 2023 i 2024 Stowarzyszenie Współ.gra zrealizowało z uczestnikami projekt partycypacyjny „słowoMOCje” odnoszący się do tego tematu, jego efektem finałowym był spektakl stworzony na podstawie pomysłów uczestników.

² „Msza za miasto Arras”, A. Szczypiorski.

³ „Przedziwna sztuka porażki”, J. Halberstam.

⁴ Koncepcja Jacques’a Rancière’a wychodząca z założenia, że nauczyciel świadomie rezygnuje z roli przekaziciela wiedzy, aby uruchomić potencjał ucznia i stworzyć przestrzeń dla jego samodzielnego odkrywania świata.

lem ignorantem, a może zupełnie nie nauczycielem, może zupełnie nie przewodnikiem, może pomocną dłoń, współistniejącą jednostką, która pomaga zrozumieć i uczy się nawzajem rozumieć. Być może największym zadaniem, nie tylko edukacji kulturowej, ale ogólnie edukacji i działań społecznych jest wezwanie do sprawczości, do podjęcia działań, do bycia w działaniu rozumianym jako brak obojętności na własne mijające życie, serio, nie ma na co czekać.

Ocenianie

Na innych zajęciach, w innym miejscu, tym razem wśród dorosłych osób, robiliśmy ćwiczenie z podziałem na dwie grupy. Grupa 1 opuszcza salę. Przekazuję jej informację, że za chwilę Grupa 2 otrzyma ode mnie jakieś polecenie, być może będzie to jedno wspólne zadanie, a być może inne dla każdej osoby. Ważne, by po powrocie Grupa 1 uważnie przyglądała się ruchom, mimice, gestom i zachowaniom drugiej grupy. Grupa 2 nie będzie odpowiadać na pytania Grupy 1. Zadaniem Grupy 1 jest odgadnąć, jakie polecenie otrzymała Grupa 2. Polecenia wydaję za zamkniętymi drzwiami. Drugiej grupie, tej, która zostaje w sali, przekazuję właściwie jedno zadanie, jest nim liczenie w myślach od 724 w dół. To od nich zależy, czy będą wchodzić w interakcje z pierwszą grupą, czy nie; czy będą patrzeć im w oczy, uśmiechać się, unikać wzroku, jakie przyjmą postawy ciała i jak będą reagować⁵.

Zabawne, jak wiele jesteśmy w stanie dopisać. Jak wiele dopisujemy. Tak można by podsumować wynik tego ćwiczenia. A skoro tak, to czemu nie zacząć od białej kartki?

Biała kartka – postaciowanie, relacje, emocje, minimalizm, interpretacja

(Poniżej streszczony zapis ćwiczenia, które za każdym razem ma nieco inny przebieg, korzystający ze zmienności przestrzeni warsztatowej⁶).

Przygotowanie

W przestrzeni sali rozkładam kilka kartek. Liczba trzy jest dobra. Zatem rozkładam trzy kartki przed uczestnikami (mogą też być oczywiście wcześniej rozłożone, przed rozpoczęciem zajęć). Symetrycznie, jedną po lewej pod skosem, drugą po prawej podskosem w odbiciu lustrzanym, trzecią pośrodku, w poziomie, jest wysunięta do przodu, dwie pozostałe są na tej samej wysokości.

⁵ Opiera się na przekonaniu, że uczniowie posiadają w sobie zdolność do myślenia, inteligencję i wewnętrzną wiedzę. Nauczyciel staje się nie ekspertem, lecz towarzyszem i dyrygentem procesu uczenia się, w którym kluczowa jest relacja oparta na zaufaniu i wzajemnym szacunku.

⁶ Ćwiczenie to poznałem w nieco innej formie na warsztatach improwizacji teatralnej prowadzonych przez Wojciecha Tremiszewskiego.

⁷ Inspiracją do użycia kartki jako narzędzia pracy była „biała kartka” improwizacji teatralnej oraz zajęcia reżyserii Bogumili Stachurskiej na pedagogice teatru UW.

Wszystkie trzy są dobrze oświetlone, widoczne, wysunięte na pierwszy plan. Z tyłu sali układam jeszcze jedną kartkę zgiętą na pół, stawiam ją w pionie, a za nią chowam zgniecioną kartkę, tak by uczestnicy warsztatów nie wiedzieli o jej istnieniu.

Przebieg

Rozmawiamy o kartkach jak o postaciach. Zastanawiamy się wspólnie na głos, jakie mogą być relacje pomiędzy tymi postaciami, co je łączy, co odróżnia, o czym może opowiadać ich ułożenie, czemu jedna jest z przodu, dlaczego dwie inne nie są w tej samej linii, co pierwsza. Rozmowa trwa do czasu, aż ktoś zwróci uwagę na to, że jest jeszcze jedna kartka, jedna postać, z tyłu. Przenosimy na nią uwagę, zastanawiając się, dlaczego jest w tym miejscu, dlaczego jest z tyłu (najlepiej w nieco przyciemnionej przestrzeni), jakie wprowadza to dla niej cechy, dlaczego jest zgięta, chwila odkrycia jej wnętrza jest przejściem do rozmowy o emocjach, jakie może symbolizować zgięcie kartki.

Ćwiczenie to może być wstępem do próby tworzenia samodzielnych (grupowych) scenariuszy, opierających się na czterech omówionych wstępnie postaciach, bądź też może być przejściem do samodzielnego ustawiania kartek oraz ich prezentacji grupie, jest to też możliwość do grupowej pracy nad ich przedstawianiem i wpływającą z tego zmianą znaczeń.





Warsztat „Wspólna Legenda”

Propozycja zakłada cykl trzech spotkań, podczas których uczestnicy tworzą własne legendy inspirowane lokalnością, topografią, codziennością i relacjami międzyludzkimi. Efektem jest jedna lub kilka „legend własnych”, nagranych w formie audio i (opcjonalnie) przepisanych przez uczestników. Koncepcja wyrasta z projektu „Rzeka Legend”, który współtworzyłem w Teatrze Polskim w Bydgoszczy.

Przykładowy przebieg procesu:

Wprowadzenie

Na początku czytamy fragmenty wybranych legend (podczas realizacji projektu „Rzeka Legend” opieraliśmy się na publikacji „Legend Fordońskich”⁷). Teksty służą jako inspiracja do rozmowy o strukturze opowieści, postaciach, motywach i znaczeniach. Rozmawiamy na przykład o tym, czy dziś legendy dalej istnieją, a jeśli tak, to w jakiej formie.

⁷ <http://www.mikolaj.bydgoszcz.pl/czytelnia/legendy-o-fordonie.pdf>.

Przykładowe pytania kontekstowe:

- Kim jest dziś „Bóg z legend”?
- Czy współczesne „bóstwa” to telefon, komunikator, lajki, logotypy firm?
- Kim są bohaterowie naszych czasów – to superbohaterowie czy zwykli ludzie z sąsiedztwa?
- Jak dziś tłumaczymy dobro i zło, przemiany, powstawanie świata wokół nas?

Spotkanie 1 – Odkrywanie lokalnych historii

Czas: ok. 2 godz.

Materiały: papier, mazaki, plakaty do notowania pomysłów.

1. Rozgrzewka – dowolna rozgrzewka ruchowa, na koncentrację.
2. Obserwacja postaci – odwzorowanie gestów, sposobów chodzenia, ekspresji innych osób.

3. Rozmowa o codzienności – uczestnicy opowiadają o swojej drodze do szkoły, pracy lub sklepu. Zapisujemy powtarzające się miejsca, sytuacje i postacie.
4. Mapa myśli – wspólne tworzenie sieci lokalnych historii.
5. Krótka „bajka w kole po słowie” – spontaniczne tworzenie mikroopowieści.
6. Wprowadzenie struktury baśni magicznej*.

* Struktura baśni magicznej

(inspiracja: W. Propp, „Morfologia baśni magicznej”)

1. Każdego dnia – wprowadzenie: przedstawienie postaci, miejsca i czasu akcji, powtarzalność codzienności.
2. Aż tu nagle – zawiązanie akcji, pojawienie się antagonisty, zakłócenie rytmu świata.
3. Z tego powodu (ileś razy) – perypetie postaci, podróż, mierzenie się z przeciwnościami, przemiana wewnętrzna.
4. Od tej pory – powrót do „normalności”, zmienionej pod wpływem doświadczeń; rozwiązanie problemu lub jego nowa perspektywa.

Spotkanie 2 – Tworzenie legendy

Czas: ok. 2 godz.

1. Materiały: wcześniejsze notatki, telefon lub dyktafon. Wybór tematu – o kim lub o czym będzie nasza legenda?
2. Konstrukcja postaci i świata – wspólne odpowiadanie na pytania:
 - Po co opowiadamy tę historię?
 - Co jest w niej ważne, jaki morał, jakie emocje?
 - Kto mówi? Do kogo ją kierujemy?
 - Z czyjej perspektywy?
3. Improvizacja – tworzenie/odgrywanie fragmentów historii według struktury baśni magicznej.
4. Nagranie audio – wspólne zarejestrowanie opowieści w ustalonej formie.

Spotkanie 3 – Refleksja i rozwinięcie

Czas: ok. 1,5 godz.

1. Słuchanie nagrań – refleksje.
2. Opcjonalnie – przepisanie lub rozwinięcie opowieści w formie tekstu literackiego.
3. Zamknięcie cyklu – wspólne podzielenie się wrażeniami, wnioskami, odkryciami.

Jaki jest cel tych warsztatów? Można odpowiedzieć, używając wielu górnolotnych słów, zatrzymam się na pojęciach wspólnoty, współtworzenia,

słuchania, słyszenia, stawiania się częścią czegoś, co poza mną. Kto wie, może chodzi tu też o uwznioślenie rzeczywistości. Może to metoda pracy szukająca punktów wspólnych. Projekt „Rzeka Legend” kończył się trzema wydarzeniami finałowymi, czytaniem realizowanymi przez aktorów Teatru Polskiego przy akompaniamencie muzycznym Krzysztofa Toczki, znanego jako pARTyzant, zarejestrowane podczas warsztatów legendy uległy tylko niewielkiej korekcie edycyjnej, pozostawiając autentyczne słowa i emocje umieszczone w nich przez uczestników warsztatów.

Koniec, czyli początek

Napisałem, że impro nie jest metodą, później napisałem, że nią bywa, zatem teraz napiszę, że nią jest. Impro jest otwarciem, przebiegiem, procesem, impro jest też klamrą i powtarzalnością, ale ponad wszystko nieustanną akceptacją zmiany, uczeniem się zmiany i swojej własnej adaptacji w dziejącej się zmianie, jest odnajdywaniem siebie w danej chwili. Impro jest poszukiwaniem wzajemnych relacji, jest relacją, w której słowa wypowiedane przez jedną osobę odbijają się w słowach innej osoby. Impro jest relacją, tak jak edukacja jest relacją. Impro jest doświadczeniem, tak jak edukacja jest doświadczeniem. Jest słuchaniem, słyszeniem, demokracją, jest wspólnotą. Jest jedną z moich najważniejszych dróg, nieustannie uczącą podmiotowości, uczącą tego, że po drugiej stronie jest człowiek, który widzi mnie swoimi oczami. ■

BIO

Jarosław „Bisz” Jaruszewski – raper, kulturoznawca, autor tekstów oraz słuchowisk. Od początku swojej twórczości doceniany za dobór tematów, zabawy słowem oraz łączenie różnych muzycznych gatunków. Zdobywca złotej płyty za album „Wilk chodnikowy”, nominowany do Fryderyka za płyty „Wilczy humor” oraz „Lata”. Prowadzi zajęcia tekściarskie m.in. w bydgoskiej Akademii Muzycznej oraz podczas ogólnopolskich warsztatów „Sklejam Słowa”.

Cezary Markiewicz – absolwent UKW w Bydgoszczy, Wydział Filologii Polskiej, specjalność komunikacja społeczna, obecnie student pedagogiki teatru Uniwersytetu Warszawskiego. Aktywnie działający bydgoski improwizator – członek Blender Impro, reżyser filmowy, scenarzysta, aktor, współtwórca grupy filmowej Współ.Gra, finalista konkursu „Złoty Młynek” w kategorii animator roku 2024. Prezes Stowarzyszenia Współ.gra, inicjator i współtwórca wielu projektów artystyczno-edukacyjnych, m.in. improwizowanych bajek, warsztatów impro dla różnych grup wiekowych, „Wspólnej Historii”, „Słowomocji” oraz „Wakacyjnej Kuźni Artystycznej”. Były nauczyciel Pałacu Młodzieży w Bydgoszczy (Studio Mistrzów Słowa, autorski program nauki francuskiego oparty na dramie i improwizacji). Pedagog Teatru Polskiego im. Hieronima Konieczki w Bydgoszczy; współtwórca i koordynator projektów społecznych i partycypacyjnych, m.in. community play „Nie ogarniam, czyli o demonach”, projektu „Rzeka Legend” oraz programu edukacyjnego „Sztuka wyrażania”.

Ryszard Michalski – z wykształcenia historyk sztuki. Animator jednej z ważniejszych inicjatyw polskiej kultury alternatywnej w latach 70. – olsztyńskiej „Pracowni”. Współtwórca i założyciel Stowarzyszenia Tratwa, w którym jest prezesem. Projektował i realizował kilkadziesiąt programów polegających na wykorzystaniu sztuki i narzędzi animacji i edukacji kulturalnej w przeciwdziałaniu wykluczeniu kulturowemu i społecznemu. Za innowacyjność i oryginalność działań nominowany na członka światowej organizacji Ashoka. W ostatnich latach zajmuje się problematyką pamięci historycznej, relacji międzygeneracyjnych i rewitalizacją tradycyjnej kultury polskiej wsi. W latach 2014–2019 koordynował ogólnopolski program realizowany we współpracy z Instytutem Muzyki i Tańca – „Akademia Kolberga”.

Joanna Suchomska – wiceprezeska Pracowni Zrównoważonego Rozwoju w Toruniu (NGO), socjolożka związana z Instytutem Socjologii UMK w Toruniu.

Moderatorka warsztatów, facylitatorka procesów społecznych, inicjatorka i obserwatorka działań międzysektorowych na rzecz zmian społecznych, badaczka społeczna, szczególnie w nurcie badań w działaniu. Zajmuje się aspektami społeczno-środowiskowymi funkcjonowania miast, aktywizmem i partycypacją, procesami kreowania przestrzeni publicznej oraz lokalnych polityk miejskich.

Michał Tabaczyński – pisarz i tłumacz (z angielskiego i czeskiego). Absolwent dziennikarstwa (w Łodzi) oraz polonistyki i slawistyki (w Toruniu), doktor nauk humanistycznych (UJ w Krakowie). Autor kilku książek, w tym zbiorów szkiców „Widoki na ciemność” i „Legenda ludu polskiego” oraz głośnego eseju „Pokolenie wyżu depresyjnego”. Ostatnio opublikował „Święto nieważkości. Morawy” oraz „Kieszonkową metropolię. W rok dookoła Bydgoszczy”. Przełożył m.in. antologię współczesnej poezji amerykańskiej „Parada równości”, „Anatomie melancholii” Roberta Burtona (nominacja do Nagrody Literackiej Gdynia 2021), „Pożegnanie z biblioteką” Alberto Manguela, „Asortyment strapień” Lydii Davis oraz „Schronienie” Williama Faulknera.



Ministerstwo Kultury
i Dziedzictwa Narodowego



NARODOWE
CENTRUM
KULTURY



BARDZO
MŁODA KULTURA
woj. kujawsko-pomorskie

Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach programu
Narodowego Centrum Kultury: Bardzo Młoda Kultura 2023–2025



MIEJSKIE
CENTRUM
KULTURY
w Bydgoszczy



Partnerzy:



Kujawsko-Pomorski
Kurator Oświaty



KUJAWSKO-POMORSKIE
CENTRUM KULTURY
W BYDGOSZCZY



pracownia
zrównoważonego
rozwoju



Zezwala się na korzystanie z publikacji „Roadbook. Pięć tras edukacji kulturowej”
na warunkach licencji Creative Commons Uznanie autorstwa –
Na tych samych warunkach 3.0 Polska (BY-SA).