

Bunt wyobraźni

Poradnik metodyczny.
Propozycje działań z zakresu
edukacji i animacji kulturowej

Tom 2

Bunt wyobraźni

Leszek Karczewski

Każdy ma trochę racji. 06
**Komentarz do scenariuszy
doświadczeń kulturowych
z „Poradnika metodycznego”**

Bunt wyobraźni 14

Agnieszka Wojciechowska-Sej

Zupa z kamienia 16

Joanna Mikulska

Miejsce otwarte 26

Marek Chojnacki		Jarosław Klupś	
Kreacje Pro Publico Bono	34	Początki fotografii	86
		— camera obscura	
Martyna Markiewicz		i światłoczułość	
Laboratorium Ma(g)daleny	42		
— Teatr Uciśnionych		Rafał Koschany	
o opresji kobiet		Literatura poza literaturą	98
Anna Równy		Sylwia Czubała	
Podróż bohatera w „Potopie”	52	Co nowego na Osiedlu	110
Henryka Sienkiewicza		Chrobrego?	
i jego filmowej adaptacji			
		Magdalena Parnasow-Kujawa	
Katarzyna Mądrzycka-Adamczyk		Oczywiste w teorii,	120
Jesień w prozku,	62	trudne w praktyce	
wiosna w żelu			
Helena Wojciechowska			
Hura! Kultura	68		
Tomasz Żaglewski			
Myśleć komiksem	78		

Każdy ma trochę racji. Komentarz do scenariuszy doświadczeń kulturowych z „Poradnika metodycznego”

6

Spośród znanych mi definicji kultury, najbardziej przemawia do mnie to, jak rozumie ją Peter Brook. Kiedy lata temu reżyser gromadził swoją pierwszą wielokulturową kompanię teatralną, marzył o tworzeniu kultury w sensie, w jakim jogurt jest kulturą¹. Można oczywiście zachnąć się na retoryczną brawurę Brooka, ale owocniej chyba zinterpretować metaforę, zanurzając się w głąb mikrokosmosu plastikowego kubka. Bakterie, żyjąc, bezpowrotnie transformują własne środowisko życia. Żyjąc, trudnią się przemianą mleka w jogurt. Opisując ów proces od drugiej strony, ta przemiana stanowi o ich życiu. Każda bakteria z osobna żywi się tą zmianą, bez niej nie może istnieć.

Słowa Brooka rozumiem jako świadomość, że nam samym, ludziom, kultura jest przyrodzona w równym stopniu, co bakteriom. Że nie istnieje w związku z tym jakaś zasadnicza jakościowa różnica między *homo sapiens* i innymi istotami żywymi – dysponujemy jedynie odmiennymi sposobami owocnej interakcji ze zmiennym otoczeniem. Bakterie chemoautotroficzne prowadzą fermentację, Brook reżyseruje Williama Shakespeare’a. Każdy jednak działa w sposób możliwie najpełniejszy. W każdym wypadku kultura jest nieodzownym środowiskiem życia. Najdrobniejsze działanie inicjuje jej zmianę, każda jej zmiana warunkuje kolejne działania. Zarówno strategia metaboliczna bakterii, skutkująca np. produkcją kwasu mlekowego i aldehydu octowego, decydujących o smaku jogurtu, jak i np. inscenizacja *Snu nocy letniej* z Royal Shakespeare Company na cyrkowych trapezach z 1970, która bezpowrotnie rozhuściła tradycyjne sposoby wystawiania klasyki. W obu wypadkach powstaje jogurt: syty, zdrowy i dobry.

7

Poradnik metodyczny to 49 przepisów na jogurt o różnych smakach kulturowej zmiany. 49 scenariuszy dotyka zarówno teraźniejszej codzienności, jak i oddziałującej nań

1. Peter Brook stworzył International Centre for Theatre Research (znane także pod francuskim akronimem CIRTE) w 1970. Metafora kultury-jogurtu przywoływana jest w wielu miejscach jako skrzydlate słowo Brooka, w polskim piśmiennictwie m.in. cytują ją J. Pilatova, *Klucz antropologiczny w programie studiów teatrologicznych?* tłum. Z. Dworakowska, „Scena” nr 2–3 (44–45)/2006, s. 5–12.

przeszłości, dotyka politycznych relacji społecznych i strategii przekraczania stereotypów. Różni je wiele – czas trwania projektowanych przedsięwzięć, format, grupy odbiorcze. Jedne realizacje sugerują udział szeregu ekspertów; inne przestrzegają, że obecność profesjonalistów jest niekoniecznie dobrym pomysłem. Jedne są niepowtarzalne i unikatowe, stworzone dla konkretnych osób, miejsca i czasu, jak tworzenie różowego czołgu na placu manewrowym nieczynnego dworca autobusowego w Cieszynie w pierwszej połowie 2015 roku; inne prezentują ambicje, by zaszczerpić je w dowolnym niemal miejscu i czasie. Jedne inspirowane konkretem, wnikliwym opisem krótkiego, pojedynczego wydarzenia, czasami tak pozornie wyjątkowego, jak akademickie zajęcia z literaturoznawstwa; inne stanowią rodzaj metaprojektu, dostarczając szczegółowy skrypt metodyczny dla określonego formatu działań.

8 W każdym jednak wypadku powstały jogurt – bo te prototypowe scenariusze zostały już przetestowane – okazał się czymś sytym, zdrowym i dobrym. Skrypty Autorki i Autorzy skonstruowali zaś, by – tak jak bakterie wymieniają się genetyczną informacją – ferment zmiany mógł przenosić się dalej. Idea „fermentu” dobrze oddaje wielowymiarowość i inkluzywność edukacji kulturowej, której zadaniem jest tworzyć możliwości doświadczenia aktywnego i bardziej świadomego uczestnictwa w kulturze kolejnym osobom. Czyli dać każdemu szansę wytworzenia jogurtu o unikatowym, indywidualnym smaku.

Drugą po Brookowskiej metaforą, którą chciałbym przywołać, jest ta ze starobuddyjskiej przypowieści o władcy, który polecił zgromadzić się przed swym obliczem wszystkim żyjącym w mieście Savatthi niewidomym od urodzenia. Następnie nakazał przyprowadzić im słonia. Ślepcy, dotknąwszy ogromnego zwierzęcia, każdy w innym miejscu jego ciała, mieli wypowiedzieć swoje zdanie na temat słonia. Ten, który wymacał łeb, zawyrokował, że słoń jest jak kocioł. Ten, który dotknął ucha, orzekł, że jak wialnia do zboża. Ten, który gładził kieł, oznajmił, że jak lemiesz od pług. Ten, który złapał nogę, stwierdził, że jak filar, itd. Więc pośród wrzasków

„Taki jest słoń, słoń nie jest taki” niewidomi zaczęli się okładać pięściami – ku ucieście władcy².

9 Możliwe są dwie lektury tej paraboli. Pierwsza: żaden ślepiec nie ma racji, bo słoń „jaki jest, każdy widzi”. A słoń jednak widomie nie jest jak kocioł, wialnia, lemiesz czy filar. Ale dla edukacji kulturowej istotniejsza jest druga możliwość interpretacji: wszyscy ślepcy mają rację. Mają ją wspólnie, bo dostrzegają różne, uzupełniające się aspekty rzeczywistości. Filozofia starożytnych Indii tę wieloaspektowość przyswoiła jako dżinistyczny koncept anekanta-vada³, idea zarazem metafizycznej, jak i poznawczej wielostronności, wynikłej z różnorodności w konieczny sposób uwarunkowanych perspektyw poszczególnych ludzi, ślepych – każdy na co innego. Ta paradoksalna, bo kanoniczna heterodoksja zapewnia wiecznotrwałość kulturze indyjskiej – dlatego, że przekłada się na głęboki szacunek dla innych istot, tak w dyspucie intelektualnej, jak i w unikaniu zadawania fizycznego cierpienia. Bo każda istota niesie część własnej, niezastępowalnej prawdy.

Nikt z nas nie ma pełni racji, każdy z nas ma trochę racji. Scenariusze kulturowych doświadczeń, składające się na *Poradnik metodyczny*, umożliwiają ekspresję tej „maksymy”. Ta myśl jest zresztą trywialna tylko z pozoru – jak często bowiem edukacja kulturowa musi mierzyć się z pretensjami, zwłaszcza instytucjonalnymi, do reprezentowania jedynej prawomyślnej Kultury, Prawdy i Wartości. Edukacja kulturowa, tak jak myślą o niej Autorki i Autorzy, przeciwstawia się monologicznej uzurpacji, a staje się praktyką wielogłosowego poznawania świata. Tak właśnie myślę o edukacji kulturowej najczęściej – jako o performatywnym, krytycznym filozofowaniu, jako o filozofii stosowanej.

2. Zob. sutra *Pathamananatitthiyasuttam*, za: I. Kania, *Muttavali. Wypisy z ksiąg starobuddyjskich*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2007, s. 86–87.

3. Zainteresowanych wprowadzeniem w m.in. wynikającą z wieloaspektowości świata siedmiowartościową logikę dżinistyczną odsyłam do P. Balcerowicz, *Dżinizm i filozofia dżinistyczna*, w: *Filozofia Wschodu*, red. B. Szymańskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 155–177.

W filozofii Zachodu, pominiawszy intuicję Protagorasa, że każdy człowiek jest miarą wszechrzeczy, podobną do indyjskiej zgodę na heterogeniczne prawdy dopuściła dopiero nowoczesność. Wraz z filozofią nowoczesną prawda przestaje istnieć wyłącznie w liczbie pojedynczej, definiowana na sposób klasyczny, jak adekwatne odzwierciedlenie w umyśle tego, jak sprawy się faktycznie mają. Świat przestaje być dłużej wyrobem gotowym, który wystarczy „po prostu” opisać, a staje się rzeczywistością stwarzaną każdorazowo na nowo przez jej kolejne interpretacje⁴. Upada założenie o istnieniu jakowejś całości obserwowalnych faktów, które rzekomo wystarczyłoby opisać. Interpretacją jest już samo postrzeżenie, czego dowodzi słynna Wittgensteinowska analiza percepcji obrazka kaczko-zająca. W zależności od konkretnych uwarunkowań jedne osoby widzą na nim ptaka, a inne – ssaka. Obie te percepcje, choć wydają się wykluczać, jak sądy o słońcu podobnym do kotła, wialni, lemiesza czy filara, są równocennymi poglądami – niezgadnialnymi wszak, niesprowadzalnymi do siebie nawzajem w ramach jakiegoś pokracznego konsensusu prawdami, za którymi stoi pojedyncze doświadczenie konkretnych osób.

Prawda otwiera się na liczbę tak mnogą, jak liczne są konkretne doświadczenia jej użytkowników. Jej monopol zostaje przełamany przez zawsze uwarunkowane poglądy. Dlatego wartością przestaje być dociekanie jedynej odpowiedzi – wartością staje się kumulowanie różnorodnych wiedz różnorodnych osób; lepiej jest dysponować wieloma poglądami niż jednym. Spośród nich wartościowe zaś stają się te poglądy, które umożliwiają sprawne działanie w świecie; filozofowie-pragmatyści namawiają wręcz, by za znaczenie uznać konkretną, funkcjonalną różnicę, jaką robi jego prawdziwość⁵.

4. Uważając, że pierwszą nieklasyczną teorią prawdy jest jej pragmatyczna definicja, odwołuję się tu do argumentacji Hilarego Putnama, *Dlaczego świat nie jest wyrobem gotowym*, w: tegoż, *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*, wybór, przeł. i wstęp A. Gobler, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 234. Zob. też: N. Goodman, *Jak tworzymy świat*, przeł. M. Szczubińska, Aletheia, Warszawa 1997, zwłaszcza s. 15–26.

5. „Rozważmy jakie efekty o wyobraźalnych konsekwencjach praktycznych mógłby mieć wyobrażany przez nas przedmiot, a wtedy nasze wyobrażenie tych efektów będzie już całym naszym wyobrażeniem tego przedmiotu” – brzmi „maksyma pragmatyczna” Charlesa Sandersa Peirce’a (*Paragraf 402*, w: *How to Make Our Ideas Clear*, w: *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, red. Ch. Hartshorne and P. Weiss, t. 5, Harvard University Press, Cambridge, Mass, London 1960). Filozof formułował ją wielokrotnie w różnorodny, nie zawsze precyzyjny sposób. Zob. też: W. James, *Humanizm a prawda*, w: tegoż, *Znaczenie prawdy. Ciąg dalszy pragmatyzmu*, przeł. M. Szczubińska, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000, s. 53.

Prawda przestaje być domeną spekulacji – odtąd interpretować to gotować się do działania.

Edukacja kulturowa nie rości sobie pretensji do zdefiniowania prawdy o świecie, w jeden jedyny sposób, który adekwatnie odtwarza rzeczywistość. Autorki i Autorzy *Poradnika metodycznego* nawiązują raczej korespondencję sądów ze światem z ludzką twarzą. Jeszcze lepiej powiedzieć – o różnych ludzkich twarzach.

Klasycznie definiowane Kultura, Prawda i Wartość nie uwzględniają tego, że ludzie mają różne oblicza, a od wyznawców wymaga, by się kulturalnie podciągnęli, przechodząc rzekomo naturalną drogę od tego, co popularne, masowe i niskie, ku temu, co elitarnie i wysokie. Ignoruje osoby o odmiennych uwarunkowaniach, wynikających z – zawsze odmiennych w oczywisty dla nowoczesności sposób – płci, rasy, etniczności, sprawności, wieku, seksualności, płci kulturowej itd.⁶ Każda tożsamościowa auto-identyfikacja, podobnie jak queerowanie jednoznacznych kategorii, warunkuje odmienne wizje kultury, prawdy i wartości – a ich ekspresję uprawomocnia i umożliwia edukacja kulturowa. Bo przecież kultury, jak definicji słońca ze starobuddyjskiej przypowieści, jak jogurtu z metafory Petera Brooka, nie tworzy się – a może lepiej powiedzieć: nie negocjuje się – w pojedynkę, ale we wspólnocie.

Mimo wszystkich różnic scenariusze kulturowych doświadczeń z *Poradnika metodycznego* łączy suma wspólnych przekonań o roli edukacji kulturowej. Przekonania o tym, że rolą edukacji kulturowej nie jest projektować pojedyncze, przepaszam za słowo, eventy, ale projektować procesy. Że procesy te nie tyle legitymizują zastany model rzeczywistości, ile krytycznie go reinterpreterują. Że każdorazowo ta konfiguracja zmierza od zakwestionowania monologu jedynej racji w stronę wsłuchania się w liczne, wieloaspektowe, niepowtarzalnie

6. Przywołuję tu tezę Barbary Herrnstein Smith (*Contingencies of Value. Alternative Perspectives for Critical Theory*, Harvard University Press, Cambridge, Mass, London 1988).

uwarunkowane i nieredukowalne głosy. Że ta rozmowa wybrzmiewa we wspólnocie i że wybrzmiewa publicznie. Że jej efektem jest kumulatywne wzbogacenie świata o nowe wiedze, nowe umiejętności, nowe punkty widzenia. Że konfrontacja z nimi inicjuje zmianę, która potencjalnie może dotyczyć rozwoju podmiotowego, sieci relacji społecznych czy światopoglądu⁷. Że ta zmiana ma prowadzić do odzyskania poczucia sprawczości, usamodzielnienia, emancypacji każdej i każdego współtwórczyni i współtwórcy kultury⁸.

Scenariusze z *Poradnika metodycznego* łączy jeszcze jedno: w każdym projektowanym przez nie doświadczeniu chciałbym uczestniczyć.

7. Zob. hasło „Edukacja kulturowa” autorstwa Marty Kosińskiej na stronie Centrum Praktyk Edukacyjnych: www.cpe.poznan.pl/dictionary/edukacja-kulturowa/ (dostęp: 15.08.2018).

8. Marzenie o emancypacji powtarzam za J. Rancière (Widz wyemancypowany, przeł. A. Ostolski, „Krytyka polityczna” 2007, nr 13, s. 310–319), ale sformułowałem je już wcześniej, m.in. w tekście B. Kaczorowska, L. Karczewski, *Subiektywizm, twórczość i emancypacja. Książka do zobaczenia jako podręcznik twórczości oraz edukacji kulturowej*, w: B. Kaczorowska, L. Karczewski, K. Mądrzycka-Adamczyk, M. Pawlikowska, M. Wiktorko, M. Wlazel, A. Wojciechowska-Sej, *Książka do zobaczenia*, red. L. Karczewski, Łódzkie Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych, Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź 2015, s. 151–159.

Bunt wyobraźni

1
4

Hasło, organizujące tę część *Poradnika metodycznego*, odwołuje się do praktyk, które próbują sprzeniewierzyć się zastanym wzorcom kulturowym, przyzwyczajeniom, które wyznaczają nasze sposoby postrzegania rzeczywistości i współlistnienia w społeczeństwie. Wyobraźnia – jak przekonują Autorki i Autorzy – jest potężną siłą, która nie tylko może rewidować obowiązujące normy, ale także poszerza przestrzeń działania i wytwarza nowe możliwości i stojące za nimi – nowe tryby nazywania i wartościowania praktyk kulturowych. Jak powie Arjun Appadurai, traktując wyobraźnię jako proces społeczny:

„Wyobraźnia nie jest już samą fantazją, marzeniem (opium dla mas, których prawdziwe życie toczy się w innej sferze), nie wystarcza prosta ucieczka (ze świata określonego zasadniczo przez bardziej konkretne cele i struktury), nie wystarczy elitarna rozrywka (nieodpowiednia z punktu widzenia możliwości życiowych zwykłych ludzi) i nie wystarczy już sama kontemplacja (zbędna z punktu widzenia nowego rodzaju pragnień i podmiotowości), wyobraźnia stała się zorganizowanym polem społecznych praktyk, formą aktywności (zarówno w sensie pracy, jak i kulturowo zorganizowanej praktyki) i formą negocjacji pomiędzy miejscami usytuowania sprawczej podmiotowej aktywności (jednostek ludzkich) a globalnie określonymi polami możliwości. (...) Wyobraźnia jest obecnie centralnym punktem wszystkich form podmiotowego działania, jest faktem społecznym i kluczowym składnikiem nowego globalnego ładu”¹.

1
5

Wyobraźnia odgrywa doniosłą rolę w edukacji i animacji kulturowej. Ćwicząc wyobraźnię, praktykując twórcze działania, uprawiając myślenie, które odważnie przekracza utarte schematy – przekształcamy zastaną rzeczywistość i relacje z innymi ludźmi. A to właśnie zmiana kulturowa (i poprzedzające ją przeobrażenia społecznych imaginariów) staje się celem krytycznej i rozwijającej demokratyczne wartości edukacji.

1. A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, przeł. Z. Pucek, Universitas, Kraków 2005, s. 49.

Zupa z kamienia

Temat

Zupa z kamienia to działanie o charakterze integracyjnym i inkluzywnym. Warsztat można traktować jako prezentację ćwiczeń poręcznych podczas praktyk animacyjnych w środowiskach dotkniętych bądź zagrożonych wykluczeniem. Walorem warsztatu jest jego inkluzywny charakter, niewymagający od uczestników bazowej, wstępnej wiedzy ani umiejętności. Duży nacisk położony został na wzmacnianie posiadanych cech i umiejętności.

Grupa odbiorcza

Grupą odbiorczą warsztatu *Zupa z kamienia* może być grupa animatorów/animatorów poszerzająca swoje narzędzia (wówczas warsztat ma charakter metodyczny), może być to grupa dzieci, dorosłych lub młodzieży wywodząca się ze środowiska zagrożonego bądź dotkniętego wykluczeniem społecznym. Ze względu na potrzebę różnicowania treści w zależności od wieku i dojrzałości grupy – rekomenduję, by warsztat *Zupa z kamienia* nie był prowadzony w grupach mieszanych wiekowo. Ze względu na obecność ćwiczeń wymagających płynnego czytania i pisania sugeruję, by najmłodszy uczestnicy i uczestniczki mieli 10 lat. Proponuję przedziały wiekowe 10–12 lat, 13–15 lat, 16–19 lat, dorośli, seniorzy/seniorki.

Diagnoza

Warsztat *Zupa z kamienia* może być dedykowany grupie, w której dostrzeżone zostaną zagrożenia wykluczeniem społecznym. Może być to niedostosowanie społeczne i izolacja, nieumiejętność realizowania podstawowych czynności życiowych, jak gospodarowanie zakupami, kuchnią domową, podziałem obowiązków. Warsztat może być także dedykowany grupie niezagrożonej wykluczeniem i wówczas będzie spełniał funkcję uwrażliwiającą na sytuację innych, może dawać poczucie odwagi do drobnych działań, które zapoczątkują dużą zmianę.

Główne cele

Ważnym celem jest wzmocnienie jednostki, dające poczucie sprawstwa i odpowiedzialności, współdzielenia obowiązków.

Niestandardowe materiały i metody mają za zadanie zainspirować, wspomóc kreatywność, wytrącić z rutyny dnia codziennego. Mechanizmy, jakie wykorzystuje warsztat *Zupa z kamienia*, to metafora zachowań społecznych. Przepracowanie ich na warsztacie obnaża prawa, jakim poddajemy się w życiu. Dzięki bezpiecznym warunkom warsztatowym urefleksyjniamy swoje wcześniejsze działania, przemyślenia i oceny.

Zakładane efekty

Efektom warsztatu jest wzmocnienie uczestnika/uczestniczki poprzez wykazanie siły sprawczej pracy zespołowej, docenienie dotychczasowym umiejętności i pomysłów. Efektom może być także rozbudzenie kreatywności, otwarcie na niestandardowe rozwiązania, inspiracja do działania, impuls do forsowania swoich pomysłów.

Czas i miejsce działania

Warsztat zajmuje 4 godziny zegarowe (w tym jedna przerwa kwadransowa) przy wysokiej sprawności prowadzącego, ale można także prowadzić go mniej intensywnie – np. w trzech osobnych blokach trwających półtorej godziny. Może działać się w dużej sali warsztatowej lub w plenerze. W przypadku realizacji w pomieszczeniu warsztat może zostać wzbogacony o pokaz multimedialny wybranego materiału.

Metody działań

Zupa z kamienia jest oparta o Gardnerowską teorię inteligencji wielorakich. Pozwala zastanowić się nad swoimi mocnymi obszarami i docenić wagę poszczególnych wiadomości. Warsztat detronizuje prymat omnibusa i prymusa. Kolejne ćwiczenia pozwalają działać zarówno w pojedynkę, jak i w grupie, opierają się na burzy mózgów, indywidualnej refleksji, działaniu ruchowym, projektowaniu przestrzennym, sensoryce i tradycyjnym malarstwie.

Narzędzia

Do zrealizowania warsztatu potrzebna jest podłoga (w pomieszczeniu lub trawnik) i miejsca do siedzenia – preferowane jest niskie usadzenie uczestników i uczestniczek – na poduszkach, matach, kocach. Jeśli uczestnikami/

uczestniczkami są osoby starsze, musi być przeprowadzona diagnoza mobilności grupy – być może potrzebne będą krzesła.

Materiały warsztatowe to:

- wizytówki dla uczestników – folia samoprzylepna i marker,
- duży garnek,
- kamień,
- świeże warzywa – po jednym na uczestnika plus pięć (kapusta, marchew, seler, ziemniaki, cebula, czosnek.. ważne, by były to warzywa pospolite, popularne, nie szparagi, awokado, fenkuł – uczestnicy muszą mieć je oswojone),
- noże stołowe, nożyczki, tapeciaki – kilka sztuk,
- farby tempery w litrowych butelkach – czerwona, żółta, niebieska, biała, czarna,
- talerze plastikowe lub tekturowe jako palety – po jednym dla uczestnika,
- gruba folia do zabezpieczenia podłogi (nie polecam cienkiej folii malarskiej – łatwo się rozdziera i można się potknąć o nią),
- paczka ręczników papierowych i paczka mokrych chusteczek,
- kartki A4 – po 3 na osobę,
- markery czarne po jednym na osobę,
- karteczki post-it małe – po około 20 na osobę,
- biały karton 50x70 cm – po jednym na osobę plus jeszcze 10 sztuk,
- taśma izolacyjna lub papierowa (wersja we wnętrzu) – po jednej rolce na osobę lub kłębek wełny lub sznurka (wersja plenerowa),
- wydruk ankiety (z załącznika) dla dorosłych uczestników,
- w przypadku prezentacji multimedialnej – rzutnik, laptop, ekran lub ściana i prąd.

Harmonogram przedsięwzięcia

Przedstawienie się osoby prowadzącej warsztat, BHP, kontrakt, wizytówki z imionami, ramy czasoprzestrzenne działania.

1. Wyjaśnienie tytułu – opowieść o *Zupie z kamienia* realizowana jako początek warsztatu aktywizujący uczestników. Prowadząca opowiada bajkę o zupie z kamienia siedząc/stojąc przy garnku, obok którego rozłożone są przygotowane warzywa. Można opowieść spersonalizować, opowiadając o sobie lub wprowadzając lokalne modyfikacje.

Ja opowiadałam tak (to skrót): *Przypuśćmy, że ta historia przydarzyła się mnie. Żyłam w bardzo biednej wsi, brakowało tam wszystkiego, przede wszystkim zaś jedzenia. Pewnego dnia, moja mama, Bożena, powiedziała: „Słuchaj dziecko, musisz szukać szczęścia w innym miejscu, tutaj kończą się zapasy, głód zagląda nam w oczy. Jeśli masz gdzieś budować swój dom, to z pewnością nie tutaj. Ruszaj w drogę, nie mogę dać Ci nic więcej, niż ten kamień. Jeśli nie będziesz wiedziała co zrobić, on z pewnością przyniesie Ci odpowiedź” (mam ten kamień w ręku i pokazuję). Raczej krócej niż dłużej opowiadamy o swojej drodze do pewnego miasteczka, które już na pierwszy rzut oka wydaje się puste, wyludnione. Pukanie do drzwi z prośbą o nocleg i kolację pozostaje bez odpowiedzi. Wówczas wzrok mój pada na kamień i już wiem, co zrobić: na rynku miasteczka jest studnia, do garnka nalewam wody, rozpalam ognisko i krzyczę: „Przybyłam z odległej wsi, by ugotować dla mieszkańców tego miasteczka moją ulubioną potrawę – zupę z kamienia. Jest pyszna i pożywna, a będzie jej tak dużo, że nakarmię całe miasteczko. Gdybym do mojej zupy mogła dodać marchewkę, miałyby pewnie piękniejszy kolor!”*

W tym momencie następuje rozjazd z oryginalną fabułą bajki, wedle której nieśmiali mieszkańcy przynoszą do garnka różne warzywa i wspólnie gotują sagan zupy, która symbolicznie nie powstałaby bez tytułowego kamienia, następuje integracja społeczna, wspólne gotowanie i jedzenie, można dodać wątek miłosny – samo dobro. W warsztacie odmieniamy rolę w ten sposób, że podczas opowieści do prowadzącej podchodzą uczestnicy i uczestniczki i zabierają dla siebie warzywa – każdy po jednym. Wybierają z opowieści i z blatu/podłogi takie warzywo, jakie chcą dla siebie. Może być to coś, co lubią, coś, co ich „zawołało”. Ważne, żeby warzyw było więcej, o np. 5 od liczby uczestników i uczestniczek, by nawet ostanía osoba miała wybór. Prowadząca opowiada tak długo, aż wszyscy uczestnicy i uczestniczki będą mieli swoje warzywo. Wówczas szybko należy skończyć opowieść, standardowo – wszyscy żyli długo i szczęśliwie. Niewybrane warzywa i kamień wkładamy do garnka, odstawiamy na bok, ale nie chowamy – to lejtmotyw zajęć.

2. Prezentacja uczestników i uczestniczek. Każdy z uczestników ze swoim warzywem siada w kole, otrzymuje kartkę A4 i mazak. Prowadząca prosi, by każda osoba przedstawiła się za pomocą wybranego warzywa. Proszę dokończyć frazę: „Jestem jak moje warzywo (marchew, cebula, burak...), bo...” oraz „Nie jestem jak moje warzywo (marchew, cebula, burak), bo...”. Prowadząca prosi o przedstawienie się za pomocą warzyw na głos, po kolei. Unikamy w ten sposób przechwalania się, warzywo metaforyzuje nasze cechy, wygląd, działania.

3. Część I: Gotowanie

Uczestnicy i uczestniczki dostają drugą kartkę A4 i jeden post-it, nadal mają pisaki i warzywa. Prowadząca prosi o położenie przed sobą czystej kartki, na niej warzywa i zapisanie na białej kartce nazwy produktu spożywczego (raczej produkt nieprzetworzony, bazowy, nie danie), z którym każdy z uczestników i uczestniczek się utożsamia, a na post-icie prosi o zapisanie nazwy produktu spożywczego, z którym uczestnicy i uczestniczki się nie utożsamiają. Post-it przyklejamy na białą kartkę, obok zapisanego słowa i realnego warzywa.

4. Uczestnicy i uczestniczki otrzymują kolejną kartkę A4. Stojąc w kole przechodzą zgodnie z ruchem wskazówek zegara o jedno miejsce. Zadanie: proszę wymyśleć i zapisać potrawę, jaką można ugotować z podanych produktów spożywczych (warzywo realne i dwa zapisane – np. burak, szparagi, wątróbka). Taki zabieg można powtórzyć kilkakrotnie z zastrzeżeniem, że nie wolno dublować już zapisanych potraw. Gdy grupę ciągle bawi wymyślanie potraw – sprawdzamy czas. Można wprowadzić utrudnienie – na drugim post-icie zapiszcie jedną nazwę pożyczoną od sąsiada/sąsiadki i przyklejcie na kartce – kontynuujemy wymyślanie potraw z 4 składników.

5. Po wyczerpaniu formuły prowadząca zachęca do powrotu do swoich produktów i przeczytania propozycji dań. Prowadząca zachęca do przeczytania menu – wybranych najbardziej zaskakujących potraw, albo tego, co byśmy zjedli.

6. Podsumowanie pierwszej części: rama, jaką sobie narzucamy, lub zdajemy się na sytuację losowego doboru zawsze będzie generowała kreatywne rozwiązania. Trudność wzmacnia kreatywność. Dosłowne potraktowanie ćwiczenia – które z zapisanych dań chcielibyście ugotować? Co ma szansę być smaczne? Ile razy stajecie przed lodówką, w której są tylko grzybki w occie, majonez, ziemniak i światło?

7. Ewentualna prezentacja dedykowana uczestnikom i uczestniczkom 16+, dokumentująca liczne szlachetne inicjatywy dożywiania dzieci czy osób w trudnej sytuacji materialnej. Rozmowa o inicjatywach dających rybę lub wędkę. Wskazanie wartości długofalowej pracy budującej kompetencje samodzielnego prowadzenia pełnowartościowej kuchni i świadomego, rozsądnego robienia zakupów versus przyzwyczajanie do rozdawania jedzenia.

8. Część II: Katastrofa

Rozmowa z uczestnikami i uczestniczkami o tym, kim są, jak się definiują. Dorosłym proponuję dać do uzupełnienia ankietę (załącznik), gdzie najpierw wypełnią tabelę z osiągniętymi stopniami naukowymi, skończonymi kursami, certyfikowaną wiedzą a następnie – po drugiej stronie opowiedzą o swoich umiejętnościach miękkich, niecertyfikowanych. Co jest ważniejsze? Dla uczestników i uczestniczek młodszych proponuję namysł w formie burzy mózgów z tematem przewodnim: Co umie moja mama? Co umie mój tata? Prowadząca zapisuje na dużym kartonie wszystkie odpowiedzi – kompetencje rodziców. Następnie wspólnie grupa decyduje, które z tych umiejętności zostały wyniesione ze szkoły, a które są życiowym doświadczeniem. Podnosimy wagę wiedzy szkolnej, ale równo z nią ustawiamy kompetencje życiowe.

9. Dorośli uczestnicy i uczestniczki układają na podłodze swoje ankietę i skoczem po podłodze lub sznurkiem w przyrodzie łączą ankietę wskazujące podobne, mocne obszary uczestników i uczestniczek. Powinny zbudować się zespoły: kulinarny, tekstylny, budowlany, zdrowotny... Podczas warsztatów z dziećmi sugeruję, by każda osoba zapisała na post-icie, co robi najlepiej na świecie. Następnie, analogicznie, jak w przypadku dorosłych, prosimy o połączenie podobnych kompetencji i budujemy zespoły (np. grupa medyczna, techniczna, kulinarna, odzieżowa, wsparcie psychologiczne...). Ważna rola w tym momencie przypada prowadzącej, do której należy sprawne wyodrębnienie grup branżowych i ustanowienie zespołów. Zespoły nie muszą, nawet nie powinny mieć równej liczby osób. Ważne, by uczestnicy i uczestniczki identyfikowali się z przewodnią kompetencją.

10. Gdy zespoły są zawiązane, każdy zespół otrzymuje mazaki i karton 50x70 cm. Prowadząca w sposób bardzo spektakularny, teatralny, lub umowny i roboczy ogłasza KATASTROFĘ. Jesteśmy rozbitkami na wyspie i jedyne co nam zostało, to skrzynki z warzywami (wybrane na początku przez uczestników i uczestniczki warzywa), za pomocą których musimy zabezpieczyć swój byt. Każdy zespół, korzystając z warzyw, jakie członkowie grupy wybrali na początku warsztatu, ma za zadanie opracować, w ramach swojej kompetencji, narzędzie i czynności, jakie podejmie, by pomóc społeczności rozbitków. Zespoły pracują około 15 minut, zapisują swoje pomysły na kartce, prezentują je na forum pozostałym zespołom. Prowadząca podsumowuje – zastanawiamy się, czy byśmy przeżyli w takim składzie tę KATASTROFĘ? Po wnioskach prowadząca odwołuje KATASTROFĘ.

11. Ewentualna prezentacja multimedialna o różnych katastrofach – prawdziwych, filmowych i literackich. Jak w takiej sytuacji radzą sobie ludzie?

12. Część III: Bigos

Rozmowa o charakterze propagandowym sugerująca, że bigos, to tradycyjne polskie danie, podawane podczas świąt, imienin, danie jednogarnkowe. Można porozmawiać o innych daniach resztkowych i jednogarnkowych w innych kulturach (leczko, czulent, yassa...). Prowadząca wykleja na podłodze skoczem, lub układa ze sznurka, trzy osobne okręgi, oddalone o 3 metry od siebie. Pierwsze koło to pierwszy garnek. Uczestnicy otrzymują mazaki i post-ity – piszą składniki, z jakich gotuje się bigos, każda nazwa na jednej karteczce post-it. Uczestnicy i uczestniczki przyklejają swoje produkty dookoła garnka metodą słoneczka – to, co się powtarza: wszystkie kapusty, cebule i kiełbasy stanowią promień kompozycji, składniki niepowtarzalne układają się po okręgu. Następnie wszystkie osoby są proszone o wypisanie na post-itach narzędzi potrzebnych do ugotowania bigosu (nóż, deska, garnek, balkon...). Znow metodą słoneczka przyklejamy karteczki wokół drugiego garnka. Wokół trzeciego garnka zastanawiamy się nad czynnikami, jakie muszą zaistnieć, by bigos wyszedł wyśmienity – rodzina, resztki, przepis babci, mróz na dworze, schronisko w górach.... Przyklejamy kartki wokół garnka. Namysł wspólny nad tym, co w tym bigosie jest najważniejsze – czy najlepsza wołowina czy przepis babci?

13. Rozmowa podsumowująca – skoro bigos to danie tradycyjnie polskie, to czy rzeczywiście wszyscy mogą go jeść? Wegetarianie? Matki karmiące? Niemowlęta? Starcy? Ktoś na diecie? Ktoś chory? Ktoś uczulony na grzyby? Muzułmanin? Żyd?

14. Prośba do uczestników i uczestniczek, by zastanowili się, która kartka z dowolnego „garnka z bigosem” najbardziej pasuje do niej/niego. Uczestnicy i uczestniczki zabierają dla siebie jedną z kartek. Każdy osoba ma za zadanie namalować swój autoportret (w dowolnej konwencji), którego myślą przewodnią jest słowo z kartki z „bigosu”, zaś narzędziem stanie się wybrane na początku warsztatu warzywo. Dopuszczam używanie noży i nożyczek, w celu zrobienia stempli, pędzli, wałków itd... Każdy z uczestników i uczestniczek ma ok. 20–30 minut na stworzenie autoportretu na brystolu 50x70 cm przy pomocy swoich narzędzi i farb temperowych wylewanych na talerzyki tekturowe lub plastikowe.

15. Prezentacja prac uczestników i uczestniczek, może nastąpić zapętlenie łączące portret z wizytówką: „Jestem jak warzywo, dlatego, że...”.

16. Podsumowanie warsztatu: rozmowa o działaniu w pojedynkę versus działanie w grupie, wrażliwości na potrzeby innych, empatii, mądrej animacji kulturowej. To także czas na wypowiedzi uczestników i uczestniczek.

Uwagi do przebiegu przedsięwzięcia

W zależności od wieku uczestników i uczestniczek można realizować wszystkie, lub wybrane części ćwiczeń.

W części BIGOS już na początku ćwiczenia mogą pojawić się głosy wegetarian, osób niejedzących wieprzowiny, matek karmiących, które uprzedzą zaplanowaną pointę. W takim przypadku raczej sprawdzamy możliwe odpowiedzi w każdej kategorii i dyskutujemy je na bieżąco.

W przypadku grupy w wieku uczniów ze szkoły podstawowej wykazujemy się szczególną czujnością podczas konstruowania narzędzi malarskich z warzyw.

- 2 Można zabezpieczyć większą ilość dorosłych asystentów, którzy pomogą
4 w krojeniu, przygotować apteczkę z plastrami i środkiem odkażającym lub nie pozwolić na krojenie warzyw a jedynie uruchomić proces twórczy: jak użyć warzywa, by malowało.

Ewaluacja

Ewaluacja warsztatu odbywa się w formie rozmowy podsumowującej. Ponadto uczestnicy i uczestniczki są proszeni o anonimowe wyrażenie opinii na karteczkach post-it, wrzucanych go garnka.

Preferowane kompetencje edukatorki kulturowej/ edukatora kulturowego

Osobą prowadząca warsztat *Zupa z kamienia* powinna cechować uważność na potrzeby uczestników i uczestniczek, otwartość, umiejętność wspierającego skomentowania wypowiedzi uczestników i uczestniczek, elastyczność i posiadanie w głowie licznych alternatyw zakończenia poszczególnych ćwiczeń, dyscyplina czasoprzestrzenna, dar lekkiej gawędy. Przydadzą się

też kompetencje kulinarne – walory spożywcze i zdrowotne różnych warzyw i wiedza ekspercka na temat gotowania bigosu.

Warto zadbać o obecność asystenta, który pomagając rozdawać materiały uczestnikom i uczestniczkom, przyspieszy tok warsztatu. Może być on asystentem uczestniczącym w warsztacie.

Źródło

Warsztat *Zupa z kamienia* był realizowany przez autorkę podczas Niekongresu Animatorów Kultury w Poznaniu w Centrum Kultury ZAMEK w dniu 11 kwietnia 2018 roku.

Załączniki – ankiety do ćwiczenia Katastrofa

Czy w twojej pracy zawodowej zdarzyło ci się:

- Coś ugotować?
Kogoś nakarmić?
Coś przyszyć?
2 Nareperować czyjąś odzież?
5 Przebrać kogoś?
Przytulić kogoś?
Utulić czyjś płacz?
Doradzić komuś w życiowej sprawie?
Pogodzić kogoś z kimś?
Podać komuś lekarstwo?
Opatrzeć komuś ranę?
Zreperować kran?
Pomalować ścianę?
Przestawiać meble?
Pożyczyć komuś pieniądze na bilet?
Doradzić komuś jak obniżyć koszt zajęć?
Kim jesteś z wykształcenia?
Szkoła średnia?
Studia?
Studia podyplomowe?
Kursy?

Miejsce otwarte

Temat

Tematem spotkania jest poprawa współpracy instytucji kultury ze społecznością lokalną. Koncepcja warsztatu jest bezpośrednią konsekwencją spotkania, które odbyło się na III NieKongresie Animatorów Kultury w Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu, a dotyczyło wypracowywania modeli współpracy pomiędzy instytucjami a społecznością lokalną. Uczestniczyli w nich pracownicy oraz osoby zarządzające instytucjami kultury. W drugiej części warsztatu pracowaliśmy na przykładach i wzywaniach zaczerpniętych z polskich instytucji. Naszymi ekspertkami były cztery szefowe i pracownice instytucji kultury: Agnieszka Borkowska z Jarocińskiego Centrum Kultury, Małgorzata Hajto z nowohuckiej ArtZONy Ośrodka Kultury im. C. K. Norwida w Krakowie, Beata Nessel-Łukasik z Muzeum im. J. Piłsudskiego w Sulejówku, Agata Grzybowska z Gminnego Ośrodka Kultury i Sportu w Golczewie. Każda z nich w swojej grupie roboczej opowiadała o modelu współpracy ze społecznością, który obowiązuje w instytucji, w której pracuje. Instytucje te pracują w różnych środowiskach, są też na różnym etapie rozwoju, ale łączy je pewien wspólny mianownik, którym jest otwartość na mieszkańców. W jaki sposób uczynić instytucje otwartą, efektywnie współpracującą z mieszkańcami? W jaki sposób otworzyć szeroko wejściowe drzwi, aby jak najwięcej osób zajrzało do środka i potem wróciło, korzystało z naszej oferty, a także proponowało własne inicjatywy? W poniższym scenariuszu prezentowane są sprawdzone metody pokazujące jak to zrobić.

Grupa odbiorcza

Działanie jest skierowane do pracowników i pracownic instytucji kultury. Aktywnych. Takich, którzy chcą zmieniać miejsce, w którym pracują. Szczególnie preferowane są mniejsze miasta (do 10000 mieszkańców) i instytucje działające w środowisku wiejskim.

Diagnoza

Tematyka warsztatu wpisuje się w podstawowe założenie przyświecające działaniu instytucji kultury, jakimi są domy kultury: powinny one działać lokalnie i dostrzegać potrzeby społeczności. Inne instytucje mają oczywiście odmienne misje, ale część z nich (np. biblioteki,

światlice, teatry, kina) też są zainteresowane dobrą współpracą ze swoją społecznością.

Główne cele

- zdefiniowanie potrzeb lokalnej społeczności;
- odkrycie potencjału lokalnych aktywistów;
- wypracowanie mapy lokalnych sojuszników;
- przetestowanie aktywnych metod pracy ze społecznością;
- odkrycie własnych zasobów instytucjonalnych.

Zakładane efekty

- zdobycie narzędzi do pracy z własną społecznością;
- przeformułowanie oferty instytucji na taką, która będzie bardziej dostosowana do potrzeb lokalnej społeczności;
- wymyślenie wspólnych projektów na działania;
- wypracowanie modelu współpracy z lokalną społecznością.

2
8

Czas i miejsce działania

4 godziny warsztatu, miejsce posiadające dużą salę warsztatową.

Metody działań

Warsztat: w pierwszej części spotkania stawiamy na pracę w grupie. Nie dzielimy naszych uczestników na podgrupy dlatego, aby wszyscy mogli nawzajem się usłyszeć i wzajemnie poznać. Proponujemy zadania do wykonania (1 i 2), ale to uczestnicy wypełniają je treścią, na której wspólnie pracujemy.

Działania w przestrzeni publicznej: stosujemy je w ćwiczeniu numer 3. Dobieramy się w grupy w zależności od zainteresowań konkretnym scenariuszem i wspólnie w grupie wymyślamy pomysł na jego zastosowanie w przestrzeni publicznej. Może to być zrobienie wywiadów w sklepie, na głównej ulicy, na bazarze w miejscowości gdzie jesteśmy lub też odwiedzenie kuchni centrum szkoleniowego, w którym pracujemy. Ważna jest konfrontacja z ludźmi, których nie znamy, a którzy są użytkownikami przestrzeni publicznej oraz współdziałanie w grupie. Daje nam to bezcenne, wspólne doświadczenie

w działaniu, które później jest bardzo dobrym punktem wyjścia do projektowania własnych działań.

Praca domowa (przed warszatem): stosujemy do ćwiczenia numer 2. Dzięki tej formule uczestnicy przygotowują się do spotkania w domu rysując swoje mapy okolicy. Zlecając tę pracę domową zwrócimy uwagę, aby były to rysunki odręczne, a nie zdjęcia z google maps. Pracując oddzielnie uczestnicy nie mogą się wzajemnie inspirować i nawet, gdy pracują na mapie tego samego obszaru tworzą różne rysunki, które same w sobie prezentują ich indywidualny sposób myślenia o swojej najbliższej okolicy. Czy ją lubią? Czy doceniają jej potencjał? Na ile ją znają? Warunkiem zastosowania tej metody jest to, że znamy uczestników spotkania jeszcze przed warszatem.

Prezentacja inspiracyjna: używamy jej do ćwiczenia numer 5. Dotyczy ona podania przykładów miejsc wspólnych w projektowaniu przestrzeni publicznej. Szukając takich przykładów na pewno warto sięgnąć do publikacji Fundacji Bęc Zmiana *MY I ONI. Przestrzenie wspólne. Projektowanie dla wspólnoty*¹. Przywołanie dobrych praktyk pozwala rozbudzić kreatywność uczestników. Poza przykładami z domów kultury, gdzie tworzy się np. otwartą kuchnię, lub wstawia duży stół, przy którym mogą usiąść np. rodzice dzieci czekający na zakończenie zajęć, są jeszcze przykłady interwencji artystycznych jak np. *Dotleniacz* Joanny Rajkowskiej (www.rajkowska.com/pl/projektyp/62), który pozwolił stworzyć przestrzeń wspólną na placu Grzybowskim.

2
9

Narzędzia

Sprzęt, zaplecze techniczne: komputer, połączenie z internetem, rzutnik.

Materiały: taśma papierowa, post-ity, markery, flipchart. Do działań w przestrzeni publicznej lista materiałów podana jest w każdym, oddzielnym scenariuszu pomysłu.

1. *MY I ONI. Przestrzenie wspólne. Projektowanie dla wspólnoty*: www.issuu.com/becziana/docs/synchronizacja2014_issuu_fe4e783a7327be (dostęp: 15.08.2018).

Harmonogram przedsięwzięcia

1. Ćwiczenie integracyjne (ok. 30 minut)

Przy pomocy taśmy papierowej zaznaczamy na podłodze kontury Polski (możemy teraz narysować na flipcharcie). Ustawiamy krzesła w półkolu lub w okrąg tak, aby mapa była w centrum. Mapa nie powinna zajmować całej podłogi/flipchartu, bowiem miejscowości, które będziemy zaznaczać często znajdują się poza granicami Polski. Uczestnicy i uczestniczki po kolei zaznaczają miejsce, z którego przyjechali/pochodzą ich dziadkowie oraz mówią swoje imię (następnie piszą je na taśmie i przyczepiają u siebie w widocznym miejscu), a także opowiadają jego historię. Skąd się wzięło? Kto je wymyślił? Co ono oznacza? Na zakończenie widzimy, że korzenie uczestników i uczestniczek wychodzą poza granice naszego kraju. Szczególnie jest to widoczne, gdy sięgniemy do losów rodzin z okresu po II wojnie światowej. Możliwe, że możemy zaobserwować pewne prawidłowości, może są regiony, z których pochodzą grupy uczestników i uczestniczek? Może jest to związane z konkretnymi wydarzeniami historycznymi? Być może jest to ciekawy punkt wyjścia do wspólnego projektu historycznego? Jeśli nie jest to utrudnieniem, mapa wraz z karteczkami może nam towarzyszyć w dalszym przebiegu warsztatu/spotkania.

2. Mapa sojuszników (ok. 1 godziny)

Jeśli znamy listę uczestników i uczestniczek przed warsztatami, proponujemy przygotować się do tego ćwiczenia w domu. Polega ono na narysowaniu mapy okolic naszej instytucji. Rysujemy rozkład ulic, umieszczamy tam naszą instytucję oraz za pomocą ikon zaznaczamy:

- :) miejsca, które lubimy,
- ! miejsca, które są dla nas ważne,
- ? miejsca, których się boimy.

Zaznaczone miejsca są wyrazem naszych osobistych sądów i sympatii.

Na przygotowanych w ten sposób mapach pracujemy dalej na warsztacie. Zaznaczamy miejsca, gdzie zazwyczaj realizujemy wydarzenie w przestrzeni publicznej: z kim je zazwyczaj realizujemy? Wskazujemy potencjalnych sojuszników tego działania. Mogą to być inne instytucje/organizacje lub osoby prywatne. Kogo (organizacje, instytucje) moglibyśmy poprosić o wsparcie, a czego nigdy do tej pory nie robiliśmy? Np. seniorki o przygotowanie ciast i napojów. Dzielimy się odpowiedzialnością. Tak przygotowaną mapę prezentujemy pozostałym uczestnikom i uczestniczkom.

3. Wychodzimy w przestrzeń (ok. 1,5 godziny)

Szukamy najtrafniejszego sposobu na zapytanie mieszkańców i mieszkank, co by chcieli, aby działo się w naszej instytucji, za co ją lubią, a co należałoby przeformułować. W tym celu korzystamy ze scenariuszy Towarzystwa Inicjatyw Twórczych „ę” umieszczonych w zbiorze *Pomysły do zrobienia* oraz na stronie pomysly.e.org.pl. Przygotowujemy materiały zgodnie z zapotrzebowaniem scenariuszowym, natomiast obszarem naszego działania jest budynek, w którym prowadzimy działania lub jego okolica. Do działania wybieramy 3 scenariusze:

- *Wiszące pytanie* (www.pomysly.e.org.pl/wiszace-pytanie/),
- *Firma portretowa* (www.pomysly.e.org.pl/firma-portretowa/),
- *Lubię/nie lubię* (www.pomysly.e.org.pl/lubienie-lubie/).

A. Znajdź swój tag (20 minut)

Na podstawie otagowanych scenariuszy dopasowujemy uczestników i uczestniczki do tagów. Rozkładamy pary tagów na podłodze i prosimy o dopasowanie się do wybranych grup tagów. W ten sposób dzielimy uczestników i uczestniczki na 3 podgrupy. Czytamy pomysły i zastanawiamy się nad sposobami ich użycia, dyskutujemy na forum, oceniamy pod względem uniwersalności użycia i powtarzalności.

B. Realizujemy pomysły (40 minut)

Pracując w utworzonych grupach projektowych, testujemy scenariusze w działaniu, każda grupa zastanawia się nad wariantem scenariusza i próbuje go zrealizować: wychodząc w przestrzeń publiczną miejsca, w którym jesteśmy (miejscowości, miasta, budynku) lub działając na/wewnątrz swojej grupy. Robimy działania i trzy zdjęcia, które mają być ilustracją do użytego narzędzia

C. Prezentujemy (30 minut)

Wykorzystując zdjęcia prezentujemy zrealizowane pomysły i dyskutujemy je. Ważnym elementem dyskusji są trudności, które napotkaliśmy przy realizacji działań (Może było to wymyślenie wariantu scenariusza? A może wyjście w przestrzeń publiczną?) oraz rozłożenie obowiązków w grupie (Jak podzieliliśmy zadania?).

4. Miejsce wspólne (45 minut)

Według najnowszych badań dotyczących przestrzeni publicznej poza nowymi meblami, odnowionymi budynkami oraz terenami zielonymi bardzo ważne wpływy na naszą jakość życia ma obecność przestrzeni wspólnych. Tam, gdzie nieznanymi ludźmi mogą się spotkać i nawiązać nowe więzi społeczne lub pielęgnować już istniejące. Pokazujemy prezentację inspiracyjną, wskazującą na już istniejące przestrzenie wspólne w różnych instytucjach, miejscach. Każdy z uczestników i uczestniczek rysuje swoją instytucję (rzut z góry) z zaznaczoną w niej przestrzenią wspólną lub miejscem, gdzie mogłaby istnieć. Zastanówmy się kto mógłby się w niej spotkać? W jaki sposób można zadbać o to, aby wszystkie te grupy czuły się w tej przestrzeni dobrze i dbały o nią? Na zakończenie ćwiczenia każdy prezentuje swoje miejsce wspólne.

5. Podsumowanie i zakończenie (15 minut)

Na zakończenie każdy uczestnik odpowiada na pytanie z czym zostaje po tym 4-godzinnym procesie. W tym celu wszyscy wstajemy i stojąc w okręgu każdy po kolei bez używania słów pokazuje z jaką emocją zostaje po całym warsztacie.

Uwagi do przebiegu przedsięwzięcia

Zaproponowany scenariusz składa się z różnych elementów, które są trochę jak klocki do budowania. Można je przesuwać i konstruować nowe formy, w zależności od tego na co chcemy położyć szczególny nacisk: czy na prace z przestrzenią instytucji, z jej sojusznikami, czy też z tożsamością miejsca. Ważnym elementem jest wspólne działanie w terenie, ale do tego też można dobrać inne scenariusze ze strony pomysly.e.org.pl lub z publikacji *Pomysły do zrobienia*.

Ewaluacja

Nie planujemy.

Preferowane kompetencje edukatorki kulturowej/ edukatora kulturowego

Osoba, która prowadzi warsztat powinna mieć doświadczenie w działaniach skierowanych do lokalnych społeczności. Doświadczenie działania animacyjnego w terenie. Dodatkowo powinna zapoznać się ze zbiorem scenariuszy

Pomysły do zrobienia. Na jednego prowadzącego/prowadzącą może przypadać maksymalnie grupa 10-osobowa.

Źródło

Elementy scenariusza były realizowane podczas różnorodnych warsztatów prowadzonych przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „e”, autora publikacji *Pomysły do zrobienia*.

Kreacje Pro Publico Bono

Temat

Głównym tematem zajęć są procesy twórcze dotyczące kreowania wizerunku miast polskich. Poznanie tych procesów odbywa się za pomocą długotrwałej symulacji pracy zespołu kreatywnego tworzonego przez grupę studentów i studentek – uczestników i uczestniczek zajęć. W pracy twórczej odwołujemy się do wiedzy z zakresu marketingu terytorialnego, psychologii twórczości, socjologii miasta i uczestnictwa w kulturze. Ponieważ promocja miast polskich odbywa się najczęściej za pomocą takich narzędzi jak: film promocyjny, lokowanie produktu w serialach telewizyjnych, produkcja i dystrybucja gadżetów promocyjnych, wydawnictwa książkowe – projekt zajęć dydaktycznych związany jest również ze sztuką reklamy, wiedzą o mediach i nośnikach reklamy oraz percepcją informacji we współczesnym społeczeństwie. W trakcie pracy twórczej, chociaż nie zakładamy takiej optyki, pojawia się konieczność odniesienia aktualnie tworzonych pomysłów promocyjnych do sfery wartości już zdefiniowanych i eksponowanych, takich jak tradycja, wielowiekowa obecność miasta w kulturze gospodarczej, uwarunkowania historyczne i wynikająca z nich wielokulturowość mieszkańców. Ponieważ jedną z grup docelowych promocji są turyści, posługujemy się doświadczeniami badawczymi turystyki, czasami sięgając głębiej w tematykę przestrzeni historycznych, wykorzystujemy wiedzę o tworzeniu się szlaków handlowych lub religijnych.

Grupa odbiorcza

Przedmiot *Promocja miast* jest przedmiotem fakultatywnym, ujętym na III roku stacjonarnych studiów licencjackich. Nad wyborem miasta dyskutujemy na pierwszych dwóch, trzech spotkaniach. Regułą jest to, iż jako osoba prowadząca zajęcia zrzekam się sugerowania miast lub osób, które mają z nami współpracować. Im większy wpływ na to mają studenci i studentki, tym bardziej angażują się w pracę twórczą. Bardzo często zgłaszają mniejsze miasta, z których się wywodzą. Przychyłam się do tego rozwiązania, ponieważ w ten sposób odkrywamy prawidłowości kultury lokalnej i w pośredni sposób otwieramy wizję realizowania ciekawych projektów poza obszarem wielkich miast.

Główne cele

Głównym celem jest zdobycie umiejętności generowania pomysłów i opracowywania całościowych rozwiązań strategicznych w konfrontacji z oceną realnie funkcjonujących instytucji powołanych do budowania i realizowania kampanii wizerunkowych miasta. Ponieważ współpraca ta rozpoczyna się od zawarcia porozumienia pomiędzy Instytutem Kulturoznawstwa UAM a konkretnym Urzędem Miejskim, dodatkowym celem jest udostępnienie studentom i studentkom specyfiki języka prawnego, za pomocą którego opisuje się działania o charakterze kulturotwórczym.

Zakładane efekty

Uczestniczki i uczestnicy zajęć budują osobiste przekonania o możliwości zatrudnienia i wykorzystania swoich zdolności w sektorze promocji miast. Weryfikują obiegowe przekonania na temat „formalizmu” urzędowego, bezpośrednio dowiadują się, czy ich pomysły są realne, właściwie oszacowane pod względem budżetu i zaspokojenia potrzeb przedstawionych w specjalnym briefie. Wiemy też, że nasze pomysły działają inspirująco, są cennym materiałem badawczym dla strategów miejskich.

Czas i miejsce działania

Jeden semestr, Instytut Kulturoznawstwa UAM.

Metody działań

Na zajęciach posługujemy się metodami heurystycznymi, procedurami eksperymentalnymi, ułatwiającymi dostęp do śledzenia przebiegu i postępu myślenia kreatywnego. Każdą sesję kreatywną poprzedza metodyczny trening twórczości. Na tym etapie zakładamy pełną swobodę myślenia twórczego, wykorzystując model genploracji. Wstępne wizje (w modelu genploracji nazywane strukturami przedtwórczymi) poddajemy zbadaniu w kontekście wiedzy kulturoznawczej. Jeśli np. efektem zajęć ma być ustalenie kształtu gadżetu promującego wydarzenie kulturalne w mieście, pracę nad tym projektem rozpoczynamy od ustalenia wzorcowych relacji człowiek – przedmiot. Omawiamy przedmioty najtrafniej spełniające regułę wzajemności. Reguła ta jest przez nas traktowana nie tylko socjologicznie jako element procesu socjalizacji, ale także kulturoznawczo – jako odważymnianie nastawień estetycznych ukrytych

w wykreowanym przedmiocie. Po tym etapie dociekań, sięgamy do opisu potrzeb zawartych w nadesłanym do nas briefie (dokumentach dotyczących strategii miasta, zwłaszcza w jego części dotyczącej działań promocyjnych). Analizujemy sensy zgodne z intencjami nadawców, a następnie „sztywne” założenia zamieniamy w „elastyczne”, świadomie poszerzając pole semantyczne pojęć sugerowanych nam przez nadawcę. Ustalamy listę propozycji, będących odpowiedzią na tekst briefu. Wysyłamy elektronicznie pomysły, wizje i strategie. W ciągu tygodnia otrzymujemy odpowiedź od osób pracujących w instytucji, z którą współpracujemy w danym roku akademickim.

Narzędzia

Dla wyrażenia form w ich wyjściowym kształcie, potrzebne są popularne programy graficzne i oczywiście znajomość ich obsługi. W każdej grupie zajęciowej zgłaszają się studentki i studenci dysponujący zarówno samym programem, jak i umiejętnościami obsługi na poziomie wystarczającym do przekazywania wizji projektów. Nie ma więc potrzeby sięgania do zewnętrznej pomocy, choć taką zawsze należy założyć.

Harmonogram przedsięwzięcia

Pracujemy przez jeden semestr, czyli około czterech miesięcy. Tematy sesji odnosimy do kolejnych punktów briefu, który został dla nas przygotowany. Wszyscy poświęcamy więcej czasu, niż przewiduje to godzinowe rozpisanie planu zajęć. Oprócz pracy nad konkretnymi rozwiązaniami promocji, musimy zrealizować tematy zajęć zawarte w sylabusie studiów, a niebędące przedmiotem zainteresowania naszych partnerów. Potencjalnym zagrożeniem dla tego typu programu jest rywalizowanie uczestników i uczestniczek i brak dyscypliny metodycznej. Dlatego przedmiot ten w programie studiów poprzedza fakultet o nazwie *Praca w zespole twórczym*. Nie możemy też przewidzieć, jaki styl współpracy przyjmie nasz partner. Zdarzyło się, że w imieniu studentek i studentów prosiłem o uproszczenie zapisu reguł współpracy, pominięcia zdań zanurzonych zbyt głęboko w żargonie urzędniczym. Z kolei nas proszono o przyjazd do opisywanego miasta i chyba z trudem przyjęto odmowę z uzasadnieniem metodycznym, polegającą na tym, że pracujemy w oparciu o przekazy medialne i chcemy zachować tylko ten rodzaj wpływu i inspiracji.

Uwagi do przebiegu przedsięwzięcia

Współpraca jest określana jako działania pro publico bono. Wszyscy pracujemy na rzecz dobra publicznego, jakim jest wzmocnienie marki danego miasta. Również ze strony partnera, jakim są pracownicy i pracownice zarządu miasta, oczekujemy konsultacji niezwiązanych z żadną formą rozliczeń finansowych. Studenci i studentki przystępujące do programu muszą na wstępie jego realizacji zobowiązać się do przyjęcia zasady współpracy, opartej na zasadzie nieodpłatnego składania pomysłów, służących interesowi społecznemu. W zamian otrzymują również bezinteresowną pomoc w ocenie tych pomysłów z punktu widzenia praktyki urzędniczej.

Ewaluacja

Ocena pochodząca wprost od praktyków i praktyczek promocji jest najistotniejsza. Oceniają oni/one pomysły widząc wyłącznie ich zapis, świadomie unikamy technik prezentacji osobistej, wychodząc z założenia, że projekt, jeśli jest ciekawy i poprawnie sformułowany, „obroni się sam”. Jako prowadzący zajęcia oceniam przebieg procesu twórczego, zespołowość, aktywność, trafność skojarzeń, narracje uzasadniające pomysł i formułowanie argumentów w dyskusjach twórczych.

Preferowane kompetencje edukatora kulturowego/ edukatorki kulturowej

Edukatorzy i edukatorki muszą posiadać kompetencje z zakresu teorii twórczości, znać i rozpoznawać postawy i zachowania o charakterze twórczym, orientować się w psychologii twórczości, zwłaszcza w problematyce pracy zespołowej. Obowiązuje też wiedza z zakresu marketingu terytorialnego, budowania marki regionalnej. Wskazane są też praktyczne doświadczenia, na przykład uczestnictwo w realnym procesie dotyczącym kampanii reklamowej (dowolnej, produktowej).

Źródło

Kreacje Pro Publico Bono przeprowadzone w ramach przedmiotu *Promocja miast* – zajęć fakultatywnych prowadzonych na studiach stacjonarnych w Instytucie Kulturoznawstwa UAM (sylabus UAM). Opis zrealizowanego programu na Wydziale Nauk Społecznych UAM uzupełniam wizją

analogicznego programu przeznaczonego do realizacji przez grupy młodzieży ze szkół średnich.

Kreacja Pro Publico Bono – dla młodzieży 15–19 lat

1. Przed przystąpieniem do programu jego uczestnicy i uczestniczki poznają przykłady działania firm lub uczelni, które polegają na bezinteresownej pracy na rzecz dobra publicznego.
2. Młodzież powinna podjąć działania na rzecz innego miasta niż własne, w którym mieszka i uczy się. Należy wybrać miasto odległe geograficznie tak, aby uzyskać wymiar edukacyjny programu, polegający na wykorzystywaniu narzędzi współczesnej komunikacji medialnej.
3. Edukator/ka powinien/powinna pozostawić uczestnikom i uczestniczkom wybór konkretnej miejscowości.
4. Potrzebna będzie opieka i pomoc w ułożeniu i skierowaniu pisma do instytucji, urzędu lub konkretnej osoby zatrudnionej w Dziale Promocji.
5. Temat współpracy nie musi zakładać młodzieży jako potencjalnych odbiorców projektowanych działań.
6. Młodzi uczestnicy i uczestniczki programu mogą projektować plakaty promocyjne dla konkretnego regionu, ucząc się przekładania wartości na motywy plastyczne.
7. Zadaniem programu może być symulacyjne komponowanie podstrony w internecie, z przeznaczeniem do umieszczenia na oficjalnych stronach internetowych miast polskich.
8. Metody pracy również powinny wspierać się technikami heurystycznymi, ubranymi w formę założeń typu: „co by było, gdyby Zakopane przenieść nad morze?”
9. Oceny plakatów, pomysłów na wycieczkę szkolną albo obchodów dnia patrona/patronki ulicy powinny być dokonane przez osoby dorosłe i zatrudnione w urzędach. Należy poprosić te osoby, aby oceniały pomysły z perspektywy potencjalnej możliwości realizacji.
10. W programie nie ma innych nagród niż satysfakcja z pozytywnej oceny pomysłu. Nie uciekamy się nawet do chwytu rozdania książki promocyjnej o opracowywanej miejscowości. Uczymy się działania nastawionego na cel, jakim jest dobro społeczne a nie osobista korzyść.
11. Uczestnicy i uczestniczki programu mogą (w sposób nawet teatralno-rytualny) zobowiązać się, że wszystkie pomysły są pomysłami całej grupy. Podczas sesji kreatywnych edukator/ka powinien/

powinna zwracać uwagę na sposób wzajemnego inspirowania się uczestników i uczestniczek.

12. Edukacyjne cele programu są następujące:

- wskazanie jeszcze innych, nowych obszarów bezinteresownego działania społecznego, poza realizowanymi już programami równania szans, ekologii i innych;
- budzenie przekonań na temat trafności pomysłów jako odpowiedzi na potrzeby społeczne;
- budowanie wizerunku urzędu, administracji państwowej jako powołanej do nadzoru działań w kulturze;
- zanegowanie stereotypu pracy urzędnika, zrozumienie i odkrywanie sensu pracy w instytucjach państwowych, powołanych do podejmowania decyzji w sferze kultury;
- ćwiczenie komunikacji werbalnej przeznaczonej do przekazywania informacji o charakterze twórczym;
- doskonalenie języka opisu działań, uzasadnień;
- kształtowanie postawy twórczej, zdobywanie umiejętności kreatywnego myślenia;
- kształtowanie postawy społecznej niezwiązanej z ludzkim cierpieniem, brakiem dóbr lub dewastacją środowiska;
- pobudzanie możliwości migracji, zmiany środowiska, życia w innej kulturze lokalnej.

Laboratorium Ma(g)daleny — Teatr Uciśnionych o opresji kobiet

4
2

Poradnik metodyczny

Temat

Laboratorium Ma(g)daleny to proces, który używa metod Teatru Uciśnionych do opowiadania o opresji kobiet w społeczeństwie. Sam Teatr Uciśnionych powstał w latach 60. ubiegłego wieku w Brazylii. Jego twórcą był Augusto Boal – aktor, reżyser, polityk, który poszukiwał nowych narzędzi, by stworzyć bardziej zaangażowany społecznie teatr. Jego zdaniem teatr tradycyjny nie dawał wystarczających możliwości do zmiany świata. Pod wpływem innego brazylijskiego edukatora – Paulo Freire – opracował metodę Teatru Uciśnionych, która zakłada oddanie odpowiedzialności za tworzenie teatru osobom należącym do grupy, która odczuwa jakąś opresję. Powstały podczas procesu Teatru Uciśnionych spektakl wystawiany jest przed publicznością, która ma możliwość włączenia się w dyskusję. Osoba prowadząca spektakl – joker lub jokerka – facylituje dialog z osobami z publiczności na przedstawiony przez grupę spektakl. Osoby są też zapraszane do podawania swoich propozycji zachowań, walki z opresją oraz później zapraszane na scenę stając się tym samym widzoaktorami i widzoaktorkami.

4
3

Pierwsze *Laboratorium Ma(g)daleny* powstało w 2010 roku jako odpowiedź na maskulinizację Teatru Uciśnionych i brak tematów dotyczących opresji kobiet w ruchu. Barbara Santos, jokerka Centrum Teatru Uciśnionych w Rio de Janeiro zaproponowała proces, który dotyczy opresji kobiet, który będzie tworzony przez kobiety i wystawiany głównie dla kobiet. Od tej pory grupy Ma(g)dalen działają na wielu kontynentach na całym świecie. W Polsce od 2016 roku działa grupa Ma(g)daleny Warszawa, która stworzyła już dwa spektakle.

Grupa odbiorcza

Laboratorium Ma(g)daleny jest skierowane głównie do osób identyfikujących się jako kobiety, ale też do osób mających doświadczenie socjalizacji/funkcjonowania w roli kobiety (działanie jest transinkluzywne). Do udziału zapraszane są osoby, które chcą pracować na swoim doświadczeniu opresji w roli kobiety. Istnieją też grupy, które zajmują się opresją wynikającą zarówno z płci, jak i innego elementu tożsamości. Ma(g)daleny Anastazje tworzą spektakle o opresji kobiet czarnych, a o opresji kobiet pracownic domowych opowiadają grupy Ma(g)dalen

Bunt wyobraźni

Marii. W momencie pisania w Poznaniu powstaje grupa, której celem jest zmierzenie się z opresją kobiet nieheteroseksualnych – Ma(g)daleny Anny.

Z reguły przy doborze osób do grupy Ma(g)dalen określa się rodzaj opresji, nad którą się chce pracować – tak dzieje się to w wyżej wymienionych grupach. Osoby, które chciałyby dołączyć do procesu oprócz doświadczenia opresji i chęci pracy nad nią, właściwie nie muszą spełniać żadnych dodatkowych kryteriów. Ważne jest, by podkreślić, że osoby nie muszą mieć kompetencji ani doświadczenia aktorskiego czy teatralnego – zgodnie z założeniami *Estetyki Uciśnionych* stworzonej przez Augusto Boala – Teatr Uciśnionych może tworzyć każdy, bo każdy ma w sobie predyspozycje, by tworzyć teatr. Każdy z nas codziennie wciela się w role: jesteśmy współpracowniczkami, córkami, przyjaciółkami, żonami i w każdej z tych ról zachowujemy się inaczej. Osoby uczestniczące w procesie powinny jednak mieć świadomość, że proces zakłada wystąpienie publiczne podczas spektaklu, więc powinny mieć pewną gotowość na tego typu ekspozycję społeczną.

Diagnoza

- 4 *Laboratorium Ma(g)daleny* jest projektem, który jest odpowiedzią na opresję i dyskryminację kobiet w społeczeństwie. Sam proces zawiera w sobie elementy diagnostyczne, ponieważ pierwszą częścią jest dookreślenie problemu (opresji), który w danym momencie jest najistotniejszy dla grupy i nad którym grupa chce pracować. Dla przykładu pierwszy spektakl Ma(g)dalen Warszawa dotyczył utrzymywania motywacji do działalności aktywistycznej w obliczu zmian politycznych, drugi dotyczył molestowania w przestrzeni publicznej.

Główne cele

- analiza roli kobiety w społeczeństwie;
- zwiększenie wiedzy na temat mechanizmów dyskryminacji ze względu na płeć;
- zmierzenie się ze stereotypami płciowymi;
- budowanie przestrzeni do dialogu i dyskusji na temat opresji kobiet w społeczeństwie;
- budowanie przestrzeni na wymianę doświadczeń dla kobiet;
- wzmocnienie kobiet i budowanie poczucia sprawczości i wpływu na swoją sytuację;

— zebranie i analiza różnych strategii zachowania się w sytuacji opresji, dyskryminacji ze względu na płeć.

Zakładane efekty

Rezultatem jest powstanie spektaklu, który może być prezentowany wielokrotnie różnym grupom i w różnych miejscach. Proces *Laboratorium Ma(g)daleny* w ten sposób w dużym stopniu generuje możliwości i sposoby dalszego działania – jest już gotowym narzędziem, które z łatwością możemy dalej wykorzystywać. W optymalnym modelu na koniec *Laboratorium Ma(g)daleny* zawiązuje się grupa kobiet, która ma ochotę i motywację, by spotykać się dalej w ten sposób pogłębiając swoje rozumienie tematu. Dla przykładu: grupa Ma(g)daleny Warszawa po udziale w Laboratorium, podczas którego został stworzony spektakl #jateż spotykała się jeszcze przez kolejne 6 miesięcy podczas prób, planowania kolejnych spektakli i analiz informacji zwrotnych. Spektakl został wystawiony łącznie 10 razy, w tym w Lublinie, Gdańsku i Berlinie.

Czas i miejsce działania

- 4 Minimalny czas, jaki potrzebny jest na stworzenie spektaklu Teatru Uciśnionych w tym procesie, określamy na 30 godzin. Im więcej czasu mamy na pracę z grupą, tym bardziej możemy pogłębić rozmowę nad doświadczeniami oraz pracować nad estetyką przedstawianej przez nas formy. Grupa Ma(g)daleny Warszawa z reguły tworzy swoje spektakle podczas 40–50 godzin pracy, spotykając się regularnie co mniej więcej dwa tygodnie na kilkugodzinne próby.

Do realizacji procesu potrzebna jest duża sala bez mebli/sprzętów. Wiele z ćwiczeń, które są proponowane w ramach procesu, wymaga dużej przestrzeni na ruch. Pracuje się także używając dźwięku oraz rytmu, więc optymalnie by było posiadać przestrzeń, która jest w miarę oddalona tak, by nie przeszkadzać innym.

Metody działań

Laboratorium Ma(g)daleny zakłada użycie poszczególnych metod składających się na wachlarz Teatru Uciśnionych:

— Gry, rozgrzewki – różnego rodzaju aktywne ćwiczenia, przede wszystkim ruchowe, ale wykorzystujące również techniki improwizacji. Mają na celu integrację grupy, wprowadzenie osób uczestniczących do rozpoczynającego się procesu, przyzwyczajenie ich do pracy z użyciem ciała. Bardzo ważnym celem jest również demechanizacja – wyjście poza „autopilota”, normalne schematy działania i sposoby, w jakie myślimy na co dzień. Poprzez serię gier pobudzana jest kreatywność i odkrywane nowe sposoby patrzenia na rzeczywistość.

— Teatr Obrazu – metoda zakładająca użycie ciała do pokazania jakiejś sytuacji. Polega na tym, że osoba lub osoby ustawiają się w konkretny sposób, tak jakby rzeźbiąc z siebie jakieś pojęcie lub historię. Osoby zastygają nieruchomo nie wydając z siebie dźwięku tak, by grupa oglądająca dany pomnik lub fotografię mogła skupić się tylko na obrazie, który widzi. Osoba prowadząca proces może później pogłębiać refleksję nad przedstawionym problemem poprzez użycie różnych technik eksploracji np. ożywienie fotografii lub zadawanie pytań poszczególnym osobom, które znajdują się w danym obrazie. W *Laboratorium Ma(g)daleny* mogą być to na przykład pomniki przedstawiające postać idealnej kobiety, jaką tworzy społeczeństwo albo fotografie pokazujące sytuację dyskryminacji ze względu na płeć.

4
6

— Teatr Forum – najbardziej rozpowszechniona metoda Teatru Uciśnionych polegająca na odegraniu stworzonego wcześniej spektaklu oraz dyskusji z publicznością na jego temat. Spektakl powinien przedstawiać „antymodel”, czyli odczuwaną opresję, bez propozycji rozwiązań. Spektakl Teatru Forum zadaje pytanie, ale nigdy nie daje odpowiedzi. W tak przygotowanym spektaklu bohater lub bohaterka nie radzi sobie z daną sytuacją, nie wie, jak zareagować, jej lub jego reakcje nie są wystarczające. Ma wolę, żeby coś zmienić w swojej sytuacji, ale przeprowadzenie zmiany się nie udaje. Po odegraniu spektaklu publiczność zostaje zaproszona do dyskusji na temat tego, co widziała. Osoby mogą podawać swoje propozycje rozwiązań sytuacji dla bohatera lub bohaterki. Jeżeli ktoś ma ochotę, może wejść na scenę, zastąpić aktora lub aktorkę i spróbować odegrać swoją propozycję, sprawdzając na ile jest ona skuteczna. Celem Teatru Forum jest zebranie różnych możliwych sposobów zachowania się, a nie znalezienie jednej, uniwersalnej i odpowiedniej dla każdego strategii.

W *Laboratorium Ma(g)daleny* przy odgrywaniu spektaklu oraz zapraszaniu publiczności na scenę, czyli interwencjach, ważne jest to, żeby dać możliwość zastąpienia zarówno postaci głównej bohaterki, ale również postaci świadków, świadkiń. Tego typu doświadczenie może być o wiele bardziej przydatne dla

np. mężczyzn oglądających spektakl – mogą oni się znaleźć w podobnej sytuacji w świecie realnym i sięgnąć po doświadczenie z Teatru Forum.

W kolejnym kroku w zależności od tego, gdzie zostanie umiejscowiona opresja, z którą mierzy się grupa można używać również formy:

— Teatru Gazetowego – jeżeli opresja leży w mediach. Ta metoda skupia się na analizie przekazów medialnych i jej przekształcaniu poprzez użycie dźwięku i obrazu. W przypadku *Laboratorium Ma(g)daleny* pracujemy nad przekazami medialnymi w związku z tym, jak ma wyglądać lub zachowywać się idealna kobieta. Często analizujemy też wypowiedzi osób posiadających władzę: polityków, liderów religijnych, sławnych osób na temat tego, jakie funkcje pełni kobieta w społeczeństwie.

— Teatru Niewidzialnego – jeżeli opresja leży tak głęboko w społeczeństwie, że potrzebne jest masowe działanie poza deskami teatru. Teatr Niewidzialny odgrywany jest w przestrzeniach publicznych, przybiera formę happeningu. Osoby biorące w nim udział nie wiedzą, że są jego częścią, ale z kolei przekaz może trafić do osób, które nie mają świadomości problemu i raczej by nie przyszły obejrzeć innej formy Teatru Uciśnionych.

4
7

— Teatru Legislacyjnego – jeżeli opresja leży w prawie. Przybiera formę Teatru Forum z dodatkowym elementem, czyli możliwością podawania swoich propozycji zmiany prawa. Z reguły na sali obecne są osoby eksperckie, które mają rozeznanie w aktualnym stanie prawnym poruszanego zagadnienia i mogą urealnić podawane przez publiczność propozycje. Końcowym elementem spektaklu Teatru Legislacyjnego jest głosowanie nad przyjęciem lub odrzuceniem danej regulacji prawnej. Ta forma może być narzędziem partycypacji społecznej. W *Laboratorium Ma(g)daleny* wiele obszarów naruszania praw kobiet może być zaadresowanych poprzez wykorzystanie Teatru Legislacyjnego. Dla przykładu grupa *Ma(g)daleny* Berlin stworzyła spektakl Teatru Legislacyjnego *Nie znaczy nie*, który porusza temat zgody w przypadku kontaktów seksualnych i odnosi się do niedawno wprowadzonego w Niemczech prawa określającego, co jest a co nie jest tego typu zgodą.

— Tęczy Pragnień – jeżeli opresja jest uwewnętrzniona. Ta metoda zawiera szereg ćwiczeń, które pozwalają się przyjrzeć różnym opresjom, które mamy w naszych głowach i które nas wewnątrz hamują.

— Akcji Bezpośrednich – jeżeli walka z określoną opresją może być realizowana poprzez konkretne działanie poza obszarem teatru np. udział w demonstracji, stworzenie petycji lub inne działanie aktywistyczne.

Narzędzia

Do przeprowadzenia procesu potrzebne są zwykłe materiały warsztatowe takie jak kartki do flipcharta, markery kartki post-it, kartki, długopisy.

Jednym z elementów jest praca z dźwiękiem i rytmem, do której możemy wykorzystać profesjonalne instrumenty (przede wszystkim bębny oraz inne instrumenty perkusyjne). Lepiej jest jednak, idąc za filozofią Estetyki Uciśnionych i podejściem, że każdy z nas może stworzyć, skorzystać z instrumentów stworzonych samodzielnie przez grupę. Instrumenty te mogą powstać na przykład ze śmieci z różnego rodzaju materiałów (drewno, papier, szkło, plastik, metal). Tego typu praca może też posłużyć za refleksję nad ilością produkowanych przez nas codziennie odpadów.

Harmonogram przedsięwzięcia

1. Integracja i demechanizacja – ważny element, w którym buduje się grupę poprzez różne ćwiczenia i gry. Demechanizacja jest kluczowa, aby osoby poczuły się bezpiecznie w grupie i mogły przystąpić do zajmowania się tak wrażliwym tematem jak opresja ze względu na płęć. Bardzo często w tym etapie używa się ćwiczeń opartych na rytmie.

2. Poszukiwanie, nazywanie opresji – w tym etapie grupa stara się znaleźć najbardziej palące tematy i obszary. W kwestii opresji ze względu na płęć można się skupić na bardzo różnych wątkach: np. molestowanie w miejscach publicznych, dyskryminacja i mikronierówności w miejscu pracy, ograniczenia praw seksualnych i reprodukcyjnych i wiele innych. Grupa poprzez ćwiczenia oparte na trzech kanałach komunikacji: słowie, dźwięku i obrazie stara się dookreślić i opisać, czym jest dla niej opresja kobiet i w jaki sposób ją odczuwa. W tym etapie badany jest przede wszystkim kontekst społeczny, czyli dochodzi do poszukiwania źródeł wzorca idealnej kobiety w naszym społeczeństwie.

Często w tym etapie używa się Teatru Gazetowego, by zbadać w jaki sposób media (w tym media społecznościowe) informują o tej kwestii.

3. Tworzenie i czyszczenie embrionów teatralnych – na tym etapie przechodzi się do indywidualnych historii opresji. Osoby uczestniczące są zapraszane do podzielenia się sytuacjami, w których czuły się opresjonowane jako kobiety. Oczywiście każda osoba dzieli się tylko takimi informacjami, z którymi czuje się bezpiecznie. Takie historie posłużą do powstania embrionów teatralnych, czyli kluczowych sytuacji, wokół których buduje się spektakl. Ważne jest również zanonimizowane historii – zmienienie imion bohaterów i bohaterek, zmiana elementów historii. Służy to zwiększeniu bezpieczeństwa osoby, która podzieliła się historią, ale też może być sposobem do zawarcia w tworzonym spektaklu wątków zaczerpniętych z doświadczeń opresji innych osób w grupie. Poprzez serię aktywnych ćwiczeń m.in. z obszaru Teatru Obrazu powstaje spektakl składający się z kilku scen, zawierających w sobie doświadczenia kilku lub wielu osób. Powstaje historia, która nie jest prawdziwa, ale mogłaby się wydarzyć.

4. Prezentacja Teatru Forum – ten element został szczegółowo opisany powyżej.

5. Ekstrapolacja – jest to spotkanie, warsztat, na którym podsumowane są doświadczenia ze spektaklu Teatru Forum. Grupa spotyka się ponownie, by przedyskutować wrażenia oraz zastanowić się, w jaki sposób zastosować to, czego się nauczyła. Ta część może mieć formę rozmowy, możemy posługując się Teatrem Obrazu stworzyć obrazy przyszłości albo możemy zaplanować też wdrożenie planu zmiany. Jest to również przestrzeń do refleksji nad potencjalnymi zmianami w spektaklu i poprzez zmianę jego elementów, zadanie publiczności innego pytania odnośnie opresji kobiet.

Uwagi do przebiegu przedsięwzięcia

Ważna jest postawa osoby prowadzącej, czyli jokera lub jokerki. Cały proces, zarówno tworzenie spektaklu jak i sama prezentacja Teatru Forum powinna mieć charakter facylitacji i podążania za grupą, należy raczej unikać dyrektywnego podejścia. Tylko w atmosferze szacunku, uznania dla pomysłów grupy i oddania jej sprawczości za przebieg

procesu możemy liczyć na wzmocnienie osób i budowania w nich odpowiedzialności za proces i za swój los w rzeczywistości.

Ewaluacja

Ewaluację procesu Ma(g)dalen można przeprowadzić poprzez ankiety wypełniane przez publiczność podczas spektakli. Materiałem do ewaluacji może być również analiza treści i kierunków dyskusji podczas forum oraz propozycje podawane przez publiczność. Po każdym spektaklu grupa spotyka się i analizuje jego przebieg wprowadzając zmiany do spektaklu. Grupa może np. uznać, że dana sytuacja, scena nie została zrozumiana przez publiczność, albo, że otrzymała już odpowiedź na pytanie, które zadawała w spektaklu i w konsekwencji usunąć daną scenę. Spektakl *Laboratorium Ma(g)daleny* cały czas żyje, jest poddawany ewaluacji i zmianie, i nie ma ostatecznej formy.

Preferowane kompetencje edukatorki kulturowej/ edukatora kulturowego

5
0

Ważne jest, aby osoba prowadząca posiadała kompetencje w zakresie facylitacji grup oraz by miała podstawową wiedzę na temat konkretnych metod dramowych wykorzystywanych w procesach Teatru Uciśnionych. Wiedzę taką można nabyć przez różnego rodzaju szkolenia (w Polsce prowadzi je między innymi Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA). Wiedzę na temat metod można też czerpać z dwóch publikacji dostępnych w języku polskim: — Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2014. — Sara Clifford, Anna Herrmann, *Teatr Przebudzenia. Praktyczny przewodnik dla instruktorów prowadzących zajęcia teatralne z młodzieżą*, Wydawnictwo mała litera, Łódź – Warszawa 2003.

Źródło

Scenariusz był realizowany przez różne grupy Ma(g)dalen na całym świecie. Więcej informacji na ten temat można dostać na stronach: www.kuringa.org/en/madalena/mad-network.html (strona w języku angielskim) www.redmagdalena.blogspot.com/ (strona w języku portugalskim) W Polsce scenariusz był realizowany przez grupę Ma(g)daleny Warszawa. Informację można znaleźć na stronie na FB: [/www.facebook.com/magdalenaspoland/](https://www.facebook.com/magdalenaspoland/)

Podróż bohatera w „Potopie” Henryka Sienkiewicza i jego filmowej adaptacji

Tworzymy komiks filmowy

5
2

Poradnik metodyczny

Temat

Projekt związany jest z edukacją filmową i czytelnictwem młodzieży. Łączy się z obchodami Roku Sienkiewicza w Polsce. Podjęte w projekcie działania mają na celu popularyzację dorobku pisarza, a także zapoznanie młodzieży z filmowymi adaptacjami jego powieści, ze szczególnym uwzględnieniem *Potopu*.

Grupa odbiorcza

Odbiorcą projektu jest przede wszystkim młodzież szkół ponadgimnazjalnych. Mogą to być także uczniowie i uczennice gimnazjum. Biblioteki publiczne i inne instytucje kultury mogą również rozważyć możliwość przeprowadzenia opisanego działania z grupą seniorów/seniorek. W przypadku młodzieży z gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych należy założyć współpracę z uczennicami i uczniami, którzy dobrowolnie i w czasie pozalekcyjnym podejmą decyzję o udziale w projekcie. Przed rozpoczęciem projektu warto zachęcić uczestników i uczestniczki do przeczytania całości *Potopu* Henryka Sienkiewicza (powieść nie jest już obowiązkowa w podstawie programowej).

5
3

Diagnoza

Coroczne badania czytelnictwa w Polsce, opracowywane na zlecenie Biblioteki Narodowej, pokazują, że Polacy i Polki czytają coraz mniej książek. W roku 2015 63% nie przeczytało żadnej książki. Instytut Badań Edukacyjnych w 2014 roku przygotował raport na temat czytelnictwa dzieci, z którego wynika, że w szkole podstawowej żadnych książek nie czyta 5% dzieci, a w gimnazjum już 14%. Projekt zakłada dotarcie do młodych ludzi z literaturą poprzez film i techniki audiowizualne. We współczesnych trendach edukacyjnych ważne jest kształtowanie pożądanых wzorców bohaterów/bohatek – ludzi odważnych, honorowych, patriotów.

Główne cele

Opisane przedsięwzięcie wynika z potrzeby rozwijania czytelnictwa wśród młodzieży i ma na celu przybliżenie twórczości Henryka Sienkiewicza. Uczniowie ponadto podejmują własne próby twórcze,

Bunt wyobraźni

przygotowując komiks filmowy za pomocą darmowych i ogólnodostępnych aplikacji lub rozwijając umiejętności plastyczne. Działanie to sprzyja również rozwijaniu kompetencji informatycznych dzieci i młodzieży, czyli realizacji jednego z podstawowych kierunków polityki oświatowej państwa w roku 2016/2017.

Zakładane efekty

Projekt ma pokazać młodzieży, że literatura jest skarbnicą mitów i toposów, a także nieustanną inspiracją dla kolejnych pokoleń. Zakłada się, że uczniowie i uczennice sięgną po pozostałe części Trylogii Henryka Sienkiewicza lub inne polskie powieści historyczne. Zapoznanie młodzieży z koncepcją podróży (wyprawy) bohatera autorstwa Josepha Campbella może stać się inspiracją do własnych pierwszych prób pisarskich. Ponadto realizacja projektu sprzyja: rozwojowi cyfrowych kompetencji, poznawaniu nowych mediów i doskonaleniu świadomego odbioru dzieła filmowego. W przypadku zebrania się aktywnej grupy uczestników i uczestniczek, którzy są zaangażowani i projekt im się spodobał, można go kontynuować w kolejnym semestrze lub roku, stawiając za punkt wyjścia innego pisarza/pisarkę, bądź konkretny tytuł powieści z polskiej literatury. Działania podjęte w projekcie mają wymiar perspektywiczny i mogą być wykorzystane z innymi lekturami szkolnymi.

Czas i miejsce działania

Projekt może być realizowany jako zajęcia dodatkowe dla młodzieży ponadgimnazjalnej (koło czytelnicze, koło filmowe), zajęcia w bibliotece szkolnej (centrum multimedialnym), zajęcia w bibliotece publicznej lub domu kultury. Może również zostać zrealizowany jako projekt gimnazjalny i wpisany na świadectwo szkolne.

W wersji podstawowej projekt zakłada realizację przez 12 jednostek lekcyjnych (45 minut). Do całkowitego czasu nie wliczono przerw potrzebnych na odpoczynek uczestników i uczestniczek.

Metody działań

Metoda projektu, burza mózgów, miniwykład prowadzącego/prowadzącej; formy pracy: praca w grupach, praca indywidualna, praca z materiałami audiowizualnymi, praca z tekstem. Wybrane metody i formy pracy wynikają

z charakteru projektu i grupy odbiorczej, która wymaga nie tylko koordynacji, ale również zapoznania się z ważnymi pojęciami i wiadomościami, stąd obecność metod podawczych. Metody aktywizujące mają posłużyć zmotywowaniu wszystkich uczestników i uczestniczek do pracy, a także wyzwolić kreatywność.

Narzędzia

Film *Potop. Redivivus* (wersja skrócona 277 minut, DVD, dystrybutor Telewizja Polska S.A.), film *Co czyni bohatera?* autorstwa Matthew Winklera zamieszczony na bezpłatnym kanale Ted-Ed na You Tube: www.youtube.com/watch?v=Hhk4N9A0oCA; komputer (odtwarzacz DVD), rzutnik multimedialny i ekran/tablica multimedialna (televizor), dostęp do Internetu, stanowiska komputerowe, duże kartki papieru, markery, wariantywnie – karty pracy z przygotowanymi przez prowadzącego/prowadzącą fragmentami powieści *Potop*.

Harmonogram przedsięwzięcia

Po zebraniu uczestników i uczestniczek prowadzący/a przedsięwzięcie organizuje spotkanie wstępne i przedstawia cele projektu. Wyznacza części zainteresowanych uczestników i uczestniczek 3–4 tygodnie czasu na przeczytanie powieści *Potop* Henryka Sienkiewicza.

Zajęcia I

Projekcja filmu *Potop. Redivivus* (277 minut); zajęcia można podzielić na kilka spotkań – 6 jednostek lekcyjnych.

Zajęcia II

Prowadzący/a przedstawia uczestnikom i uczestniczkom informacje na temat różnych adaptacji prozy Henryka Sienkiewicza (m.in. *W pustyni i w puszczy*, *Quo vadis* a także pozostałych części Trylogii: *Pan Wołodyjowski* i *Ogniem i mieczem*) i zadaje pytanie (burza mózgów): dlaczego filmowcy sięgają po prozę Henryka Sienkiewicza?

Wśród odpowiedzi mogą pojawić się:

- Atrakcyjne konstrukcje fabularne, przekładające się na język filmu.
- Bohaterowie książek Sienkiewicza to postaci, z którymi można się łatwo identyfikować, wywołują współczucie, podziw lub pogardę.

— Znaczenie prozy Sienkiewicza dla Polaków i Polek (czas powstania, idea „ku pokrzepieniu serc”).

Po wysłuchaniu przemyśleń uczestników i uczestniczek prowadzący/a w celu uświadomienia, jak wielką popularność w polskiej kulturze mają adaptacje prozy Henryka Sienkiewicza, mówi, że filmy, które miały największą oglądalność w historii polskiego kina, to właśnie:

- *Krzyżacy* w reż. Aleksandra Forda – 32 315 695 widzów;
- *W pustyni i w puszczy* w reż. Władysława Ślesickiego – 30 989 874 widzów;
- *Potop* w reż. Jerzego Hoffmana – 27 615 921 widzów.

Zajęcia kończą się podsumowaniem i zachęceniem młodych uczestników i uczestniczek do sięgnięcia po książki Henryka Sienkiewicza a także do obejrzenia ich filmowych adaptacji dostępnych na DVD – 1 jednostka lekcyjna.

Zajęcia III

Prowadzący/a przedstawia uczestnikom i uczestniczkom koncepcję podróży/ wyprawy bohatera wg Josepha Campbella. Wykorzystuje film *Co czyni bohatera?* autorstwa Matthew Winklera zamieszczony na bezpłatnym kanale Ted-Ed na You Tube: www.youtube.com/watch?v=Hhk4N9A0oCA (czas trwania 4 minuty i 33 sekundy).

Rozmowa po filmie ma uświadomić uczestnikom i uczestniczkom, że losy większości bohaterów/bohatek literackich i filmowych skonstruowane są wg określonego schematu.

Prowadzący/a przedstawia definicję monomitu wg Campbella i akcentuje, że jest to uniwersalna struktura fabularna, która występuje w wielu mitologiach na całym świecie. Prowadzący/a pokazuje lub wyświetla na tablicy multimedialnej/ekranie schemat wyprawy/podróży bohatera wg Josepha Campbella.

Po omówieniu schematu prowadzący/a dzieli uczestników i uczestniczki na 4 grupy i prosi o wypisanie na dużych kartkach markerami:

1. argumentu poświadczającego, że podróż Andrzeja Kmicica jest równoznaczna z jego przemianą i jaki jest cel tej podróży;
2. wrogów Andrzeja Kmicica;
3. sprzymierzeńców Andrzeja Kmicica;
4. przeszkody, które napotyka na swojej drodze Andrzej Kmicic, które utrudniają bohaterowi osiągnięcie swojego celu.

Po prezentacji grup i zawieszeniu wykonanych plansz w widocznym miejscu sali, prowadzący/a wspólnie z uczestnikami i uczestniczkami formułują wnioski z zajęć dotyczące konstrukcji bohatera *Potopu* i jego losów:

- można ją połączyć z ideą monomitu Josepha Campbella;
- bohater „wyrusza w podróż”, aby zrealizować cel/zadanie;
- napotyka na swojej drodze przeszkody;
- ma sprzymierzeńców i wrogów.

Na zakończenie zajęć prowadzący/a prosi, aby te osoby, którym udało się przeczytać w całości powieść Henryka Sienkiewicza, na następne spotkanie znalazły i zaznaczyły w powieści fragmenty, które będą odpowiedzią na poszczególne punkty modelu wyprawy/podróży bohatera wg Josepha Campbella (wcześniej rozdaje ochotnikom i ochotniczkom wydrukowany schemat do domu) – 1 jednostka lekcyjna.

Zajęcia IV

Zajęcia powinny odbyć się w bibliotece wyposażonej w minimum 12 egzemplarzy powieści *Potop* Henryka Sienkiewicza lub w centrum multimedialnym przy stanowiskach komputerowych, gdzie uczestnicy i uczestniczki mogą korzystać z e-booka ze strony Wolne Lektury: www.wolnelektury.pl/katalog/lektura/potop/. Prowadzący/a wyświetla lub rozdaje wydrukowane schematy modelu wyprawy/podróży bohatera i dzieli uczestników i uczestniczki na 12 grup (1- lub 2-osobowych). Każda grupa dostaje po 1 punkcie ze schematu. Korzystając z treści powieści, grupa wyszukuje wydarzenie, które łączy się z danym etapem w życiu Andrzeja Kmicica. Po upływie 30 minut każda z grup prezentuje przygotowane fragmenty, odczytuje na głos i uzasadnia swój wybór – 2 jednostki lekcyjne.

*Wariant łatwiejszy: prowadzący/a przygotowuje karty pracy z wybranymi fragmentami z powieści, które mogą stanowić przykłady realizujące model wyprawy/podróży bohatera w odniesieniu do Andrzeja Kmicica. Uczestnicy i uczestniczki zajęć dopasowują wtedy odpowiedni fragment do odpowiedniego punktu schematu.

Zajęcia V

Uczestnicy i uczestniczki będą pracować przy stanowiskach komputerowych. Ich zadaniem będzie przygotowanie komiksu filmowego z użyciem kadrów z filmu *Potop*. Mogą wykorzystać fotosy ze strony

Filmoteki Narodowej – Fototeka (www.fototeka.fn.org.pl/pl/filmy/info/6843/potop.html).

Prowadzący/a wyświetla, w jaki sposób można bez użycia dodatkowych programów i aplikacji przygotować krótką historię komiksową, bazując na gotowych kadrach z filmu lub zrzutach ekranu. Uczestnicy i uczestniczki po podzieleniu się na 2-, 3-osobowe grupy mają za zadanie stworzyć komiks złożony z minimum 6 okienek, w którym uda im się odtworzyć kluczową scenę z *Potopu* wpisującą się w schemat wyprawy/podróży bohatera – 2 jednostki lekcyjne.

*Wariant drugi: uczestnicy i uczestniczki korzystają z bezpłatnej aplikacji Pixton i wykonują krótki komiks ukazujący Andrzeja Kmicica w trakcie realizacji jednego z 12 elementów schematu Josepha Campbella.

1. W przeglądarce internetowej komputera wpisujemy adres www.pixton.com/pl/. W lewej dolnej części ekranu klikamy na przycisk „Pixton dla rozrywki”.

2. Tworzymy konto użytkownika. Klikamy przycisk „Zarejestruj się” znajdujący się w prawej górnej części ekranu. Jeżeli posiadamy już konto, klikamy przycisk „Zaloguj się”.

Wypełniamy formularz wybierając dla siebie login i hasło. Po założeniu konta należy je aktywować klikając na link przysłany na podany podczas rejestracji adres mailowy.

Prowadzący/a może użyczyć swojego loginu i hasła uczestnikom i uczestniczkom zajęć, aby nie musieli oni zakładać swoich kont. Wiele osób może pracować jednocześnie wykorzystując jedno konto.

3. Po zalogowaniu klikamy znajdującą się w lewym górnym rogu ekranu ikonkę z ołówkiem a na kolejnym ekranie wybieramy „Stwórz teraz komiks”.

4. Wybieramy „Pasek komiksowy”, a na następnym ekranie wybieramy tryb dla początkujących.

5. Wybieramy tło komiksu: klikamy na interesujące nas otoczenie (np. „Dziwna kraina”), a na kolejnym ekranie wybieramy konkretne miejsce.

6. Określamy liczbę postaci, które wystąpią w naszym komiksie oraz wybieramy ich wygląd.

7. Po wykonaniu powyższych czynności ukaże się pierwszy kadr komiksu z wybranym przez nas tłem i postaciami. Nad postaciami znajdują się komiksowe „dymki”, do których można dodać tekst, wystarczy kliknąć. Jeśli klikniemy w naszą postać, pod komiksowym kadrem pojawią się dodatkowe ikonki umożliwiające np. przerzucenie postaci w poziomie, zmianę koloru skóry, zmianę ułożenia ciała, wybór odpowiedniej mimiki. Czerwona ikonka śmietnika służy do usunięcia postaci.

8. W przypadku kliknięcia na tło naszego kadru przy jego lewym górnym rogu pojawią się dwie pomarańczowe ikonki umożliwiające dodawanie kolejnych postaci i zmianę tła obrazka.

Po ukończeniu pracy nad pierwszym kadrem możemy dodać kolejny, klikając na niebieską ikonkę z plusem, znajdującą się przy prawym dolnym rogu rysunku.

9. Po zakończeniu pracy klikamy w znajdujący się nad komiksem napis „Bez tytułu” i wpisujemy wymyślony przez nas tytuł. Ostatnią czynnością jest zapisanie komiksu na naszym koncie (przycisk „Zapisz na później” w lewej dolnej części ekranu) i/lub pobranie go na dysk komputera (przycisk „Pobierz”).

Konto w wersji darmowej działa przez tydzień. Po tym czasie nadal będziemy mieć możliwość tworzenia komiksów i przechowywania ich na naszym koncie, jednak nie będzie możliwe pobranie ich na dysk komputera – 2 jednostki lekcyjne.

*Wariant trzeci: uczestnicy i uczestniczki mogą stworzyć komiks własnoręcznie, wykonując rysunki, grafiki itp. Wiąże się to oczywiście z wydłużeniem czasu zajęć poświęconych komiksowi – 3 jednostki lekcyjne.

Przedsięwzięcie powinno zakończyć się prezentacją komiksów przygotowanych przez uczestników i uczestniczki oraz wystawą prac. Na wernisaż wystawy warto zaprosić rodziny twórców i twórczyń oraz społeczność lokalną.

Uwagi do przebiegu przedsięwzięcia

Szczególne uwagi w planowanym przedsięwzięciu trzeba zwrócić na konieczność uczestnictwa we wszystkich etapach projektu. Nieobecny uczestnik będzie miał problem z wejściem w następny etap prac. Bardzo istotnym wydaje się motywowanie uczestników i uczestniczek w trakcie poszczególnych czynności, a także umożliwienie im wyrażenia własnego zdania i przemyśleń dotyczących konstrukcji bohatera i fabuły w *Potopie*. Organizacyjną przeszkodą w trakcie realizacji przedsięwzięcia może być brak dostępu do internetu lub za mała ilość stanowisk komputerowych.

Ewaluacja

Za formę ewaluacji można uznać prezentację projektu. W przypadku instytucji kultury warto również przeprowadzić anonimową ankietę wśród uczestników i uczestniczek.

Preferowane kompetencje edukatorki kulturowej/ edukatora kulturowego

Działania związane z przedsięwzięciem może prowadzić nauczyciel/ka języka polskiego, nauczyciel/ka bibliotekarz/bibliotekarka, bibliotekarz/bibliotekarka, pracownik/pracownica domu kultury, edukator/ka filmowy/a.

Jesień w proszku, wiosna w żelu

6
2

Poradnik metodyczny

Temat

Każda pora roku ma swoje plusy i minusy. Jesień bywa szaro-bura, ale za to intensywnie pachnie. Wiosna dosłownie tryska kolorami, ale łatwo się przeziębic. Po czym można poznać porę roku w muzeum sztuki współczesnej, w którym nic nie pachnie i z powodu stałej temperatury nie sposób się przeziębic? Czy barwy i kształty mogą podpowiedzieć rozwiązanie? A może każdą porę roku charakteryzuje inna technika? Na warsztacie powstaną dwa dzieła. Jedno przypomni suche, jesienne liście. Drugie – wiosenne deszcze.

Grupa odbiorcza

Warsztat dla dzieci z wolnego naboru w ramach cyklu *Pół kwadrata małolata* (dla dzieci w wieku 6–10 lat) oraz *Familia do kwadratu* (dla dzieci od 3 lat wraz z opiekunami) oraz grup szkolnych – dzieci w wieku szkoły podstawowej. Również z sukcesem przeprowadzony na zamówienie jako warsztat integracyjny dla rodzin pracowników/pracownic firmy. Przed zajęciami uprzedzić uczestników i uczestniczki o ryzyku nietrwałego ubrudzenia ubrania w trakcie warsztatu (preferowany swobodny strój).

6
3

Główne cele

Oswojenie dzieci ze sztuką współczesną. Pobudzanie wyobraźni. Zachęcanie do wyrażania własnego zdania i argumentowania wyboru. Działanie na różne zmysły (wzrok; dotyk – gęsta/rzadka farba, materiały sypkie o różnej gramaturze; zapach). Swobodne, spontaniczne działanie (chlapanie, spryskiwanie oraz sypanie), czerpanie radości z procesu twórczego, nie tylko z efektu końcowego działania. Wprowadzenie pojęć *action painting* i *sandpainting*. Zwrócenie uwagi, że w sztuce współczesnej nie zawsze liczy się efekt końcowy pracy, ale sam akt tworzenia jest bardzo istotny.

Rozróżnianie pór roku i stworzenie dla każdej z nich odpowiedniego znaku graficznego. Wprowadzenie pojęcia logo/znaku graficznego oraz związku frazeologicznego „być w proszku”.

Bunt wyobraźni

Zakładane efekty

Każdy uczestnik i każda uczestniczka rozróżnia pory roku i tworzy dla nich odpowiednie znaki graficzne. Oprócz wykonania dwóch prac plastycznych uczestnicy i uczestniczki mają przede wszystkim możliwość tworzenia lejący mi i sypkimi materiałami, a dzięki temu poznają różnice i ograniczenia z tego wynikające.

Czas i miejsce działania

Półtorej godziny do dwóch godzin (zależne od liczby uczestników i uczestniczek), sala warsztatowa Muzeum Sztuki w Łodzi, bądź każda inna sala z dostępem do wody.

Metody działań

1. podawcze – pogadanka na temat pór roku;
2. dyskusja – po głosowaniu na konkretną porę roku przedstawioną na obrazach;
3. metody eksponujące – ekspozycja muzeum/prezentacja multimedialna/reprodukcje dzieł sztuki;
4. aktywne – metoda warsztatowa, swobodne tworzenie prac plastycznych za pomocą nietypowych materiałów i narzędzi (spryskiwacz do kwiatków, strzykawka, materiały sypkie).

Narzędzia

Wcześniej należy przygotować: rozwodnione farby w kolorach: żółtym, niebieskim, czerwonym, pomarańczowym, różowym, fioletowym, o jaśniejszych i ciemniejszych odcieniach, najlepiej tyle kolorów, ilu uczestników. Do każdej dodać kilka kropli olejku o zapachu kwiatowym. Dwa wiadra zielonej farby (jasnej i ciemnej) zagęszczonej wodą z mąką ziemniaczaną; chochla do nakładania farby. Przyprawy: majeranek, goździki, cynamon, curry, pieprz w ziarenkach, siemię lniane, nasiona strączkowe (groch, soczewica, fasola), różne kasze, makarony. Kawa mielona i w ziarenkach, kakao, różne mąki (kukurydziana, pszenna, ziemniaczana), herbata liściasta i w granulach. Dla każdego uczestnika i uczestniczki:

- czarny marker/flamaster;
- 4 białe kwadratowe kartoniki w formacie 10 cm x 10 cm;

- duża strzykawka;
- 3 plastikowe miseczki (dwie na gęstą farbę i jedna na materiały sypkie);
- spryskiwacz do kwiatków napełniony rozwodnioną farbą.

Opcjonalnie:

- rzutnik i komputer z prezentacją lub wydruki reprodukcji dzieł.

Kontekst organizacyjny

Dział Edukacji Muzeum Sztuki w Łodzi. Finansowane z budżetu edukacyjnego Muzeum. Każdy z uczestników i uczestniczek kupuje bilet wstępu do Muzeum wraz z usługą edukacyjną (wg cennika).

Harmonogram przedsięwzięcia

1. Rozmowa na temat pór roku i o ich cechach charakterystycznych.
2. Każdy z uczestników i uczestniczek projektuje na małych kwadratowych kartkach logo każdej pory roku.
3. Próba ułożenia po kolei kartek z porami roku narysowanymi przez osobę siedzącą obok – sprawdzanie, czy pory roku są rozpoznawalne po logo.
4. Zwiedzanie ekspozycji (dopuszczalna wersja z pokazywaniem slajdów/reprodukcji dzieł sztuki). Najpierw sztuka przedstawiająca (pejzaż, portret), następnie prace abstrakcyjne. Za każdym razem uczestnicy i uczestniczki za pomocą karteczek z logo głosują, jaka pora roku jest na obrazie. Dyskusja w przypadku różnych odpowiedzi, argumentacja decyzji. Dopuszczalne są wszystkie odpowiedzi, bez selekcji na dobrą czy złą. Argumenty mogą być racjonalne, jak i emocjonalne, wrażeniowe, bardzo subiektywne. Brak jednogłośności wyboru jak najbardziej dopuszczalny i pożądaný, ponieważ prowokuje dyskusję.
5. W trakcie pracy warsztatowej uczestnicy i uczestniczki siedzą w kole na podłodze. Na samym początku poznają zasady niekierowania spryskiwaczy i strzykawek w stronę innych uczestników i uczestniczek, a tylko na karton (opcjonalnie można wyłożyć podłogę folią malarską w celu uniknięcia pobrudzenia podłogi). Co ok. 10 sekund (prowadzący odlicza na głos) podają w lewo spryskiwacz z kolorową wodą, tak by mieć dostęp do wszystkich kolorów po kolei. Gęstą farbę w dwóch odcieniach zieleni należy rozlać do miseczek i rozdać każdemu

uczestnikowi i uczestniczce, młodszym dzieciom można pomóc w naciąganiu strzykawek farbą.

6. Druga praca o tematyce jesiennej. Wyjaśnienie znaczenia związku frazeologicznego „być w proszku”. Dzieci ustawiają się w kolejce po materiały sypkie.

7. Zachęcamy uczestników i uczestniczki do abstrakcyjnego przedstawienia pojęcia Wiosny/Jesieni (nie tylko pejzażu czy postaci Pani Wiosny/Jesieni).

8. Na koniec rozmowa podsumowująca dotycząca prac, czym różnił się materiał, z których powstawały i jaki to miało wpływ na proces tworzenia i sam wygląd pracy. Wprowadzenie pojęć *action painting* i *sandpainting*.

9. Powstałe prace, tak jak pory roku, są nietrwałe i nie można ich zatrzymać. Uczestnicy i uczestniczki mogą zabrać do domu swoje logo pór roku oraz doświadczenie zdobyte podczas tworzenia prac.

Preferowane kompetencje edukatora kulturowego/ edukatorki kulturowej

Duża elastyczność i otwartość prowadzącego/prowadzącej. Modyfikowanie warsztatu w zależności od grupy, wieku, umiejętności i kompetencji uczestników i uczestniczek, upraszczanie lub utrudnianie kolejnych etapów warsztatu.

Źródło

www.msl.org.pl/edukacja/oferta-dla-grup-zorganizowanych/warsztaty/jesien-w-proszku--wiosna-w-zelu--czyli-kontrastowe-techniki,61.html

Hura! Kultura

Temat

Dzień pierwszy: *Zareklamuj siebie. Czy reklama to sztuka?*

O pożytkach płynących ze sztuki użytkowej

Dzień drugi: *Wspomnienia i plany. Pamięć i wyobraźnia w nieco przewrotnym wydaniu*

Dzień trzeci: *Niezwykłe pudełko. Wielki teatr w małej skali*

Grupa odbiorcza

Warsztaty adresowane są do dzieci w wieku od 9 do 12 lat. Z prowadzonych w ciągu roku szkolnego cotygodniowych zajęć plastycznych wynika, że to właśnie dzieci w tym przedziale wiekowym najchętniej uczestniczą w tego typu spotkaniach. Posiadane przez nie umiejętności czytania oraz pisania są już na tyle opanowane, że pozwalają na sprawne uczestnictwo. Grupa liczy maksymalnie piętnaście osób. Taka ilość uczestników umożliwia edukatorowi/edukatorce indywidualne podejście do każdego z nich. Uczestnicy i uczestniczki mają przed spotkaniami dostęp do wszystkich tematów zajęć, które zamieszczone są na stronie internetowej, a o szczegółach warsztatów dowiadują się dopiero podczas spotkania. Przebieg zajęć jest dostosowywany do poziomu wiedzy, umiejętności, a także zainteresowań grupy. Warto podkreślić uczestnikom i uczestniczkom warsztatów na samym początku spotkania, że liczą się nie tyle ich umiejętności plastyczne, co siła wyobraźni i chęci do podjęcia nowych wyzwań.

Główne cele

Warsztaty *Hura! Kultura* organizowane są od 2012 roku, w ferie zimowe oraz letnie w elbląskim Centrum Spotkań Europejskich „Światowid” w ramach edukacji artystycznej dzieci i młodzieży. Celem warsztatów jest przede wszystkim nauka twórczego wykorzystania wiedzy z różnych dziedzin kultury. Informacje o sztuce dawnej i współczesnej, kulturze wysokiej czy popularnej stają się dla uczestników i uczestniczek warsztatów inspiracją do działań artystycznych. Liczą się nie tylko zdolności manualne, ale także kreatywne podejście do tematu.

Aby docenić wysiłki grupy, ostatniego dnia warsztatów organizowana jest tzw. szybka wystawa. Uczestnicy i uczestniczki przyjmują

rolę kuratorów/kuraterek wystawy, a także osób odpowiedzialnych za sprawy techniczne. Dzielą między sobą zadania, zajmują się aranżacją wystawy, a następnie prezentują ją publiczności. Wystawa trwa zaledwie godzinę. Po prezentacji prac uczestnicy i uczestniczki dokonują tzw. „legalnego szabru”, wybierając spośród dzieł te, które chcą ze sobą zabrać na pamiątkę. Prace są dla nich namacalnym dowodem wykonanego wysiłku oraz pogłębienia lub zdobycia nowych umiejętności. Każdy cykl trwa pięć dni. Poniższy scenariusz obejmuje trzy spotkania, które według uczestników i uczestniczek warsztatów letnich w roku 2014 były tymi najciekawszymi.

Zakładane efekty

Zajęcia mają na celu przede wszystkim pogłębienie wiedzy z zakresu sztuk wizualnych oraz zdolności manualnych. Natomiast efekty materialne pracy zostają zebrane i zaprezentowane w postaci szybkiej wystawy.

Czas i miejsce działania

Warsztaty trwają po 180 minut przez trzy dni.

Zajęcia odbywają się w Galerii Nobilis. Jest to pomieszczenie liczące ponad 100 m kwadratowych, pozwalające na swobodną pracę 15-osobowej grupy. W galerii prezentowane są prace artystów i artystek z terenu Warmii i Mazur – zarówno amatorów/amatorek, jak i profesjonalistów/profesjonalistek, posługujących się nie tylko tradycyjnymi środkami wyrazu (rzeźba, malarstwo, grafika warsztatowa), ale także zajmującymi się sztuką współczesną (sztuka wideo, grafika komputerowa, instalacje).

Metody działań

- wykład;
- rozmowa kierowana;
- burza mózgów;
- praca indywidualna;
- praca w grupach.

Zajęcia rozpoczynają się od wprowadzenia (wykład). Podczas niego edukator/ka przybliży temat, wprowadza rozmaite pojęcia. Najpierw prosi uczestników i uczestniczki o ich wytłumaczenie lub podanie skojarzeń z nimi

związanych (burza mózgów). Następnie, po dyskusji, omawia pojęcia w przystępny sposób. Aby upewnić się, że każdy uczestnik/uczestniczka zrozumiał/a dane zagadnienie, edukator/ka zadaje pytania związane z wykładem (rozmowa kierowana). W trakcie rozmowy uczestnicy i uczestniczki mają też okazję do podzielenia się swoimi spostrzeżeniami, doświadczeniami związanymi z tematem.

Następnie uczestnicy i uczestniczki otrzymują zadania do wykonania. Są to zadania, które wykonać należy indywidualnie lub w grupie. Praca indywidualna pozwala uczestnikowi/uczestniczce na pełne kontrolowanie efektów pracy, ćwiczenie się w manualnych umiejętnościach. Praca w grupie ma natomiast uświadomić uczestnikom i uczestniczkom, jakie korzyści płyną ze zbiorowych działań. Grupa zadaniowa wspiera się wzajemnie, dzieląc między siebie zadania – usprawnia własne działania. Podział na grupy pomaga także w integracji uczestników i uczestniczek.

Narzędzia

7 Dzień pierwszy

1 *Zareklamuj siebie. Czy reklama to sztuka? O pożytkach płynących ze sztuki użytkowej*

Materiały plastyczne:

- trzy kartony kolorowe formatu B1;
- bloki techniczne formatu A3;
- mazaki;
- kredki;
- ołówki;
- czasopisma i gazety.

Pomoce dydaktyczne, na przykład:

S. Pincas, M. Loiseau, *Historia reklamy*, Taschen, Warszawa 2009.
Plakaty. Współczesne plakaty polskie, Wyd. Bosz, Olszanica 2001.

Dzień drugi

Wspomnienia i plany. Pamięć i wyobrażenia w nieco przewrotnym wydaniu

Materiały plastyczne:

- 15 kartek A4 (ksero);
- bloki techniczne formatu A3;
- farby akwarelowe;
- pędzelki;
- 15 słoików o pojemności około 250 ml;
- kartki formatu A6 w trzech różnych kolorach (np. błękitny, żółty, zielony) po 15 każdego koloru;
- mazaki;
- ołówki.

Dzień trzeci

Niezwykłe pudełko. Wielki teatr w małej skali

Materiały plastyczne:

- 15 kartonów (np. po butach);
- kolorowe bloki techniczne;
- kolorowe bibułki;
- drucziki kreatywne w różnych kolorach;
- różnokolorowe tkaniny;
- nitki, sznurki;
- guziczki;
- 15 opakowań plasteliny (5 kolorów w opakowaniu);
- nożyczki.

Harmonogram przedsięwzięcia

Dzień pierwszy

Zareklamuj siebie. Czy reklama to sztuka? O pożytkach płynących ze sztuki użytkowej

Każda uczestniczka i każdy uczestnik otrzymuje białą kartkę A3 oraz zestaw mazaków. Jego/jej indywidualnym zadaniem jest zaprezentowanie siebie od jak najlepszej strony tworząc pozytywny autoportret za pomocą krótkich haseł oraz symbolicznych rysunków.

Przykład pracy: rysunek prezentujący uśmiechniętą postać, którą otaczają hasła „po kłótni lubię się szybko godzić”, „jestem koleżeńska” oraz proste rysunki symbolizujące umiejętności: tablica z działaniem „2 + 2 = 4”

(zdolności matematyczne). Uczestnicy i uczestniczki zasiadają w kole. Prowadzący/prowadząca zbiera prace, a następnie losuje kolejno każdą z nich. Autorzy i autorki prac opowiadają krótko o swoim dziele, a następnie wybierają spośród chętnych jedną osobę, która może zadać im pytanie dotyczące prezentowanej pracy. Prowadzący/prowadząca pyta grupę, dlaczego według nich ich prace musiały dotyczyć jedynie ich zalet i w jakich sytuacjach w życiu spotkali się z takim zjawiskiem? Następnie opowiada im krótko o tym, czym jest reklama, jakie są jej formy. Prezentuje wybrane przez siebie przykłady. Szczególną uwagę zwraca na plakaty. Wprowadza pojęcie sztuki użytkowej jako tej, która zajmuje się właśnie plakatem. Pokazuje też wybrane plakaty najśłynniejszych polskich plakacistów. Uczestnicy i uczestniczki dzielą się swoimi wrażeniami, oceniają poziom, trafność danej reklamy, a także podają własne przykłady ciekawych lub nieudanych ich zdaniem realizacji.

Edukator/ka wybiera z grupy trzy osoby. Każda z nich kolejno wybiera do swego zespołu cztery osoby. Uczestnicy i uczestniczki siadają w grupach. Prowadzący/prowadząca prosi wszystkich o wymienienie tego, czego nie lubią. Uczestnicy i uczestniczki zapisują hasła na kartkach i oddają prowadzącemu/prowadzącej. Edukator/ka tłumaczy grupom kolejne zadanie. Trzy grupy to trzy konkurujące ze sobą biura zajmujące się reklamą. Każde z biur otrzyma za chwilę zlecenie od klienta. Zadaniem będzie zareklamowanie produktu tak, aby zaczął się pozytywnie kojarzyć. Każda grupa ma za zadanie stworzyć plakat zawierający ilustrację oraz hasło reklamowe. Każda grupa losuje temat-produkt i podejmuje się realizacji zlecenia. Przykład pracy: plakat promujący sprzątanie-wnętrze czystego pokoju i hasło „Sprzątaj śmiało, gości będziesz miał nie mało”.

Dzień drugi

Wspomnienia i plany. Pamięć i wyobrażenia w nieco przewrotnym wydaniu

Edukator/ka zadaje uczestnikom i uczestniczkom pytania o to, czym są marzenia, ambicje, a także – o to, co często przeszkadza im w osiągnięciu wymarzonego celu. Uczestnicy i uczestniczki starają się radzić innym, jak rozwiązać dany problem. Pierwszym zadaniem jest wyobrażenie sobie przyszłości. Każda osoba zastanawia się nad swoim aktualnym hobby. Pod kątem pasji stara się znaleźć swój przyszły zawód. Następnie każda osoba na kartce notuje wymyślone przez siebie dziwne

zdarzenie, składa kartkę i oddaje prowadzącemu/prowadzącej. Edukator/ka tłumaczy zadanie. Uczestnicy i uczestniczki muszą wyobrazić sobie siebie za dziesięć lat, w wieku trzydziestu pięciu lat oraz w chwili, kiedy będą mieć sto lat. Każdy losuje kartkę z dziwnym wydarzeniem, które musi uwzględnić w swoim rysunkowym życiorysie. Dziwne wydarzenie ma uświadomić uczestnikom i uczestniczkom, że na drodze do szczęścia mogą im stanąć rozmaite przeszkody, ale że zawsze można znaleźć rozwiązanie. Do wykonania zadania uczestnicy i uczestniczki wykorzystują farby akwarelowe. Każdy z trzech rysunków dotyczących różnych etapów w ich życiu ma zawierać dominantę kolorystyczną. Przykład pracy: marzenie – zawodowa piosenkarka. Dziwne wydarzenie – pożar. Ścieżka kariery (opis pracy uczestniczki zajęć): „Za dziesięć lat zostaną odkryta przez kogoś, kto zna się na muzyce. W wieku trzydziestu pięciu lat będę sławna. Śpiewając na wielkim koncercie dla fanów spalę sobie włosy od zbyt silnych reflektorów. Ponieważ nie będę już dobrze prezentować się na scenie, założę szkołę dla utalentowanych muzycznie dzieci. W wieku stu lat nie będę już żyć, ale odsłonią pomnik upamiętniający moje osiągnięcia”. Edukator/ka opowiada uczestnikom o znaczeniu kolorów w sztuce. Może przytoczyć w tym celu twórczość konkretnego artysty (np. Pablo Picasso i okres błękitny) i wytłumaczyć znaczenie kolorów w przypadku konkretnych dzieł. Następnie każdy uczestnik otrzymuje słoik (lub przezroczyste pudełko z nakrętką), trzy kartki w różnych kolorach oraz mazaki. Grupa przeprowadza dyskusje o najciekawszych epokach historycznych. Edukator/ka stara się dowiedzieć od uczestników i uczestniczek, co najbardziej ciekawi ich w danym momencie historii ludzkości. Edukator/ka tłumaczy kolejne zadanie. Uczestnik/uczestniczka musi wyobrazić sobie, że ma szansę nadać wiadomość do kogoś żyjącego w dowolnie wybranej epoce. Na pierwszej kartce zawiera informacje o sobie. Na drugiej opowiada o tym, co najbardziej ceni w czasach, w których żyje. Ostatnia, trzecia kartka ma zawierać przestrozę: czego powinien/powinna unikać podróżnik/podróżniczka w czasie, jeśli trafi do teraźniejszości. Zadanie polega na zaszyfrowaniu wiadomości np. za pomocą pisma obrazkowego, która następnie znajdzie się w pojemniczku, stającym się tzw. przetrwalnikiem/kapsułą czasu. Ponieważ zadanie, jakie otrzymują uczestnicy i uczestniczki jest bardzo osobiste, edukator/ka powinien/powinna ten fakt uszanować informując wszystkie osoby, że ich zaszyfrowane wiadomości nie będą prezentowane na forum. Prosi je, aby wręczyły przetrwalniki rodzicom, którzy ukryją je na jakiś czas (miesiąc, rok). Po upływie tego czasu uczestnicy i uczestniczki powinni wrócić do swoich wiadomości, spróbować je rozszyfrować i zweryfikować, czy ich spostrzeżenie świata uległo zmianie.

Dzień trzeci

Niezwykłe pudełko. Wielki teatr w małej skali

Edukator/ka zadaje uczestnikom i uczestniczkom pytania dotyczące teatru. Dlaczego człowiek wymyślił teatr? Jakie emocje może wywołać przedstawienie? Jakie przedstawienia mieliście okazję oglądać? Kto pracuje w teatrze? Następnie opowiada o aktorach teatralnych, projektantach kostiumów, choreografach, scenografach. Edukator/ka tłumaczy zadanie. Z pudełka oraz dostępnych materiałów należy wykonać miniaturowy teatrzyk oraz małych aktorów, którzy zagrają w wymyślonym przez uczestnika/uczestniczkę spektaklu. Każda osoba otrzymuje takie same materiały z możliwością koleżeńskiej wymiany. Edukator/ka prosi wszystkich, aby podzieli się na 2-, 3-osobowe grupy. Zezwala również na pracę indywidualną. Grupy lub poszczególne osoby wymyślają fabułę przedstawienia, a następnie tworzą aktorów i scenę dla nich. Każda osoba tworzy swój własny teatrzyk oraz aktorów. Przykłady prac: *Trochę inna historia o Czerwonym Kapturku*, *Spektakl Teatru Szczupaka o Cistku porwanym przez UFO*.

Edukator/ka przygotowuje scenę dla aktorów (może to być stół lub krzesło, na którym ustawione zostaną miniatutki teatrzyków) oraz miejsce dla publiczności. Podczas zajęć edukator/ka powinien/powinna dyskretnie badać nastrój panujący w grupach i pomagać w rozwiązywaniu ewentualnych konfliktów. Prowadzący/a nie powinien/powinna sugerować rozwiązań technicznych, ani tematu spektaklu. Może to zrobić na wyraźne życzenie któregoś z uczestników/uczestniczek. Przyjrzenie się tematami miniteatrzyków jest okazją do poznania nie tylko świata dziecięcej wyobraźni, ale także poznania problemów, marzeń, obaw, fascynacji.

Ewaluacja

Ostatnim etapem każdego spotkania jest rozmowa podsumowująca dany dzień pracy. Każdy z uczestników/uczestniczek ma okazję podzielić się swoimi wrażeniami, opowiedzieć o tym, co według niego było najciekawsze i najmniej interesujące, jaka praca sprawiła największą trudności, w jaki sposób udało się pokonać problemy i które działanie dało największą satysfakcję.

Preferowane kompetencje edukatora kulturowego/ edukatorki kulturowej

W pracy edukatora/edukatorki bardzo ważna jest umiejętność przekazywania wiedzy w sposób przystępny dla młodego odbiorcy/odbiorczynie. Edukatorem/edukatorką powinna być osoba posiadająca: przygotowanie pedagogiczne oraz wiedzę z zakresu edukacji artystycznej, która będzie potrafiła dopasować temat zajęć do zainteresowań oraz poziomu umiejętności grupy. Edukator/ka powinien/powinna unikać narzucania wymyślonych przez siebie rozwiązań oddając pole do działania uczestnikom i uczestniczkom. Jest nauczycielem/nauczycielką tylko do pewnego stopnia, potem pełni funkcję przewodnika/przewodniczki. Tylko w ten sposób ma szansę odkryć, jaki jest naprawdę potencjał danego uczestnika/uczestniczki i wspomagać go/ją w kreatywnych działaniach.

Źródło

Warsztaty odbyły się w dniach 7–9.07.2014 w CSE „Światowid” w Elblągu.

Myśleć komiksem

Temat

W ramach szeroko rozumianej edukacji kulturowej komiks, zarówno jako przedmiot, jak i podmiot dla tego typu działań, zajmuje marginalne miejsce, w najlepszym razie pojawiając się jedynie jako kolejny czysto ilustratorski przykład kultury wizualnej. Tymczasem warto podkreślić, iż medium komiksowe posiada niezwykle bogaty potencjał kulturalno-animacyjny, co rozpoznano już chociażby na terenie praktyk psychoterapeutycznych, gdzie opowieści obrazkowe traktowane są jako pełnoprawne narzędzia twórcze. Zastanawiając się nad użytecznością komiksu w ramach edukacji kulturowej pamiętać należy, iż stanowić on może dwuelementowy zbiór potencjalnych działań warsztatowych: po pierwsze, dokładne rozpoznanie medium komiksowego wyposaża słuchacza/słuchaczkę w umiejętność posługiwania się specyficznym i przede wszystkim samodzielnym językiem wizualnym, z sobie właściwą gramatyką i semantyką wizualnych komunikatów. Po drugie zaś, wybrane teksty komiksowe reprezentują szeroki zakres reprezentacji kategorii „kulturowości”, dotykając tematyki społecznej, politycznej czy też genderowej, której rozpoznanie i zinterpretowanie także wymaga ze strony słuchacza przede wszystkim właściwego przyswojenia i operowania komiksowym kodem graficzno-narracyjnym.

Grupa odbiorcza

Określenie grupy odbiorczej zależy w największym stopniu od doboru omawianej w danej edycji kursu tematyki (wykorzystującej np. teksty komiksowe adresowane do osób pełnoletnich). W ogólnym założeniu, kurs adresowany jest do wszystkich chętnych chcących poszerzyć swoją wiedzę na temat specyfiki współczesnej kultury wizualnej, a w szczególności samego medium komiksowego, jako samodzielnego obszaru kultury. Zasadniczo przed kursem wymagana jest jedynie najbardziej podstawowa wiedza dotycząca komiksu – jego celem jest przede wszystkim rozwinięcie praktycznych oraz analitycznych kompetencji uczestniczek i uczestników.

Diagnoza

Proponowany projekt wiąże się bardzo mocno z powszechnie dziś podnoszonym zagadnieniem tzw. alfabetyzmu wizualnego, dotyczącego

jednak w przeważającej większości edukacji kulturalnej, polegającej na rozwijaniu wśród słuchaczy/słuchaczek wiedzy na temat określonych realizacji mediów wizualnych (głównie filmu czy tzw. sztuki nowych mediów). Zauważalny jest tu przede wszystkim niemal całkowity brak komiksu w ramach tego typu praktyk, co wiąże się z pewnością z wciąż pokutującym przekonaniem, iż medium obrazkowe stanowi jedynie gorszą, bo pozbawioną mechanicznego charakteru, odmianę kina. Tymczasem sięgnięcie po medium komiksowe stanowić może niezwykle twórczą i ważną, w toku rozwijania właściwie rozumianego alfabetyzmu wizualnego, praktykę dającą słuchaczom i słuchaczkom wyobrażenie o regułach konstruowania graficznych komunikatów, powracającą dziś w ramach różnego rodzaju wirtualnych wcieleń i przetworzeń, jak memy czy komiksy internetowe.

Główne cele

Posługiwanie się medium komiksowym, zarówno w twórczym, jak i czysto interpretacyjnym zakresie, wciąż stanowi bardzo słabo rozwiniętą część całościowo pojmowanej edukacji kulturowej w Polsce. Komiks, w najlepszym razie, pojawia się w ramach cykli edukacyjnych jako wizualna ciekawostka, a nie pełnoprawne medium współczesnej kultury. Zasadniczo zatem, celem warsztatów powinno być przede wszystkim uświadomienie słuchaczom i słuchaczkom samodzielności komiksowego komunikatu, wraz z jego autonomicznym zestawem kodowania i dekodowania danych treści. W parze z tą poszerzoną świadomością dotyczącą funkcjonowania komiksu powinna iść jednak także refleksja na temat miejsca oraz funkcji komiksu w ramach istniejących współcześnie dyskursów. W tym też celu kluczowe jest, aby uczestnik spotkania miał okazję zapoznać się z kluczowymi pracami wybitnych artystów/artystek komiksowych, wpisujących swoje prace w szerszy kontekst kulturowo-ideologiczny. Warto zatem, aby po przyswojeniu fundamentalnych reguł działania komiksu słuchacze mieli okazję przedyskutować wykorzystanie owych mechanizmów wobec realizowania określonych tematów, tj. prawa mniejszości seksualnych (*Stuck rubber baby* Howarda Cruse'a), postkolonializm i fundamentalizm religijny (*Boska kolonia* Nicolasa Presla), miejskie narracje (*Umowa z bogiem* Willa Eisnera) czy też subiektywizm komiksowego dokumentu (*Palestyna* Joe Sacco).

Zakładane efekty

Ponieważ projekt podzielony jest na dwa zasadnicze elementy – część dotyczącą reguł konstruowania przekazów komiksowych oraz część dotyczącą miejsca tekstów komiksowych w ramach określonych dyskursów – właściwym pomysłem wydaje się zaproponowanie słuchaczom i słuchaczkom praktycznego wykonania prostego materiału komiksowego, jako końcowego efektu kursu. Tego rodzaju praktyczne działanie w oczywisty sposób pozwoli uczestnikom i uczestniczkom na zaaplikowanie zdobytej wiedzy na temat specyfiki języka komiksowego na grunt wybranego zagadnienia kultury współczesnej. Warto przy tym podkreślić, iż rozwijanie wiedzy na temat funkcjonowania przekazu komiksowego ma dać uczestnikom i uczestniczkom wyobrażenie na temat swoiście intermedialnego działania komiksu, operującego na przecięciu słowa i obrazu. Przygotowane w toku warsztatów prace powinny także zostać udostępnione publicznie, np. w formie kameralnej wystawy lub materiałów na stronie internetowej projektu, co pozwoliłoby na poszerzenie powszechnego wyobrażenia na temat komiksu, jako medium zdolnego do różnorodnego komentowania określonych dziedzin kultury.

Czas i miejsce działania

Czas: 2 dni (ok. 10 godzin zajęć) podzielone według proponowanych obszarów: zajęcia dotyczące rozpoznania języka komiksu, oraz zajęcia analityczne, dotyczące rozumienia wybranych tekstów komiksowych.

Miejsce: sala wyposażona w komputery, rzutnik oraz dostęp do podstawowych materiałów rysunkowych.

Metody działań

Ze względu na dwustopniowy etap kursu metody działań powinny zostać zaplanowane następująco:

a) analiza wybranego komiksu pod kątem narracyjno-wizualnym – istotą tej części zajęć jest wyszczególnienie przez uczestników i uczestniczki wszystkich elementów charakterystycznych dla komiksowego konstruowania komunikatu wizualnego oraz wizualnej narracji;

b) analiza wybranego komiksu pod kątem interpretacyjnym – w tej części posługując się wybranym komiksem uczestnicy i uczestniczki uzyskują możliwość dyskusji na temat sposobu realizacji danego tematu na gruncie konkretnego tekstu;

c) praca twórcza/projekt komiksu – w ostatniej części kursu uczestnicy i uczestniczki uzyskują możliwość praktycznego zaaplikowania dwóch wcześniejszych punktów, przygotowując samodzielnie krótki tekst komiksowy, dotyczący zadanego tematu/zagadnienia, poprzez wykorzystanie rozpoznanych wcześniej elementów komiksowego języka.

Narzędzia

Komputery z dostępem do programów odczytujących pliki komiksowe (np. CDisplay), dostęp do papierowych wydań wybranych komiksów, dostęp do materiałów tj. bloki, ołówki, flamastry, kredki itd., umożliwiających wykonanie samodzielnego tekstu komiksowego.

Harmonogram przedsięwzięcia

8
2

Pierwszym etapem warsztatu jest zapoznanie się z najbardziej popularnymi, oraz wizualnie i narracyjnie nieskomplikowanymi, przykładami twórczości komiksowej. W tym momencie uczestnicy i uczestniczki zostają zaproszeni do lektury wybranych fragmentów komiksów, po których następuje dyskusja na temat: a) sposobu skonstruowania danego fragmentu poprzez wykorzystanie określonych elementów/zabiegów wizualnych, b) narracyjne konsekwencje określonych technik graficznych.

W etapie drugim uczestnicy i uczestniczki otrzymują konkretne przykłady bardziej rozbudowanych – wizualnie i fabularnie – tekstów komiksowych, wpisujących się w szerszy kontekst tematyczny. Słuchacze i słuchaczki powinny móc zapoznać się z jak najbardziej rozbudowanymi fragmentami komiksów, aby uniknąć powierzchownego i fragmentarycznego oglądu całości. Po lekturze, wraz z osobą prowadzącą warsztaty przystępują oni do dyskusji i analizy przeczytanych komiksów. Ważna jest tutaj przede wszystkim rola edukatora/edukatorki, który/a powinien/powinna umieć powiązać elementy ideologiczne oraz wizualną specyfikę określonych tytułów.

W etapie trzecim uczestnicy i uczestniczki przystępują do realizacji własnego projektu komiksowego. Może on dotyczyć ogólnego zagadnienia/problemu o charakterze społecznym, politycznym czy ideologicznym. Ważne jest, aby uczestnicy i uczestniczki potrafili w swoim projekcie wykorzystać jak najwięcej elementów charakterystycznych dla komiksowego komunikatu oraz, aby potrafili oni właściwie zaprojektować całość narracyjną (np. poprzez użycie specyficznego stylu komiksowego montażu).

Uwagi do przebiegu przedsięwzięcia

W przypadku proponowanego kursu kluczowe okazuje się podtrzymywanie u uczestników i uczestniczek nieustannego przekonania o potrzebie wnikliwego podejścia do omawianych przykładów. Zbyt często bowiem interpretacja komiksu polega na powierzchownym jedynie potraktowaniu danego materiału, jako „oczywistego” poprzez swój specyficznie „skrótowy” wizualno-językowy charakter. Uczestniczki i uczestnicy, mogący w ten sposób spłyć całość przekazu, powinni być nieustannie zachęcani przez edukatora/edukatorkę do wnikliwego wczytywania się w prezentowaną treść oraz poszukiwania w niej przekazów nie tylko jawnie wyeksplikowanych, ale i kryjących się pomiędzy zauważalnym materiałem wizualnym i językowym.

8
3

Ewaluacja

Ostateczną ewaluacją projektu mogłyby stać się zarówno końcowe ankiety wypełniane przez uczestników i uczestniczki, jak i zrealizowane przez nich projekty komiksów, które w najbardziej namacalnym stopniu powinny stanowić konkretną realizację przyswojonych w trakcie kursu kompetencji.

Preferowane kompetencje edukatorki kulturowej/edukatora kulturowego

Kluczowym aspektem w przypadku omawianego projektu jest prowadzenie go przez osobę posiadającą solidne zaplecze historyczno-teoretyczne oraz praktyczne dotyczące medium komiksowego. Nie powinna być to osoba mająca „ogólne” pojęcie o opowieściach obrazkowych, a raczej edukator/ka głęboko zaangażowany/a w tematykę

komiksową, umiejący/a wydobyć kluczowe treści techniczne oraz ideologiczne z wybranych przykładów. Dopuszczalne jest tu oczywiście prowadzenie zajęć przez dwójkę animatorów/animatek – jednego będącego specjalistą od analityczno-interpretacyjnego podejścia do komiksu oraz drugą, posiadającą praktyczne doświadczenie w przygotowywaniu komiksów.

Źródło

Punktem wyjścia dla proponowanych zajęć są kursy *Komiks uczy! O zastosowaniu opowieści obrazkowych w szkole* oraz *Komiks w szkolnej ławce – o zastosowaniu opowieści obrazkowych w szkole podstawowej i gimnazjum* przeprowadzone dla nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych we współpracy z Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu w latach 2014–2016.

Początki fotografii — camera obscura i światłoczułość

Temat

Warsztaty historycznych i alternatywnych metod fotograficznego obrazowania – działania praktyczne, mające charakter edukacyjno-popularyzatorski, zawierające elementy historii fotografii i mediów pokrewnych oraz podstawy zjawisk światłoczułości i ciemni optycznej. Zajęcia prowokują do rozmowy na temat sposobów pojmowania i roli fotografii – w zakresie praktyk amatorskich, profesjonalnych, artystycznych, naukowych, itp. Wprowadzają elementy historii sztuki, podstawy perspektywy. Dzieci/młodzież uczestnicząca w zajęciach poznaje fotografię poprzez bezpośrednie doświadczenie narzędzia oraz procesów zdjęciowych – eksperymentują z papierami światłoczułymi, budują własne aparaty fotograficzne, samodzielnie wykonują oryginalne fotografie, negatywy i odbitki pozytywowe.

Grupa odbiorcza

Dzieci i młodzież w wieku powyżej 9 lat, uczniowie i uczennice szkół podstawowych (klasy czwarte i starsze), gimnazjów oraz szkół średnich. Uczestnicy i uczestniczki mogą być poproszeni o przyniesienie przedmiotów i materiałów takich jak gazety czy liście (dzień I), czy zamykanych puszek do kawy lub herbaty, z których wykonywać będą aparaty (dzień II).

Diagnoza

Nauczanie plastyki w szkołach gimnazjalnych i średnich sprowadza się zazwyczaj do prostych zadań plastycznych, często realizowanych w formie krępującej rozwój kreatywności – jednoosobowo, w ławkach i na kartkach formatu A4. Jednocześnie, wobec ogromnego upowszechnienia narzędzi cyfrowych, fotografia jest pasją wielu młodych ludzi. Głównym źródłem ich wiedzy na ten temat jest internet, z wyszukiwarkami sugerującymi odpowiedzi powierzchowne albo mogące wprowadzać amatorów/amatorki fotografii w koleiny wszechobecnych zdjęć typu *selfie*, *beauty*, *food*, *fashion*, *lifestyle* itp. Powszechne jest myślenie, że jakość fotografii zależy od ceny aparatu (smartfona) czy użycia odpowiedniego oprogramowania.

Serwisy takie jak Instagram i Facebook, oparte na obrazie wirtualnym, upowszechniają najbardziej pospolite konwencje i użycia fotografii, oparte na software urządzeń mobilnych – z pozoru zróżnicowanym, lecz realizującym identyczny program aparatu/kamery. Owa kamera zaś pozostaje narzędziem o niezrozumiałym i mało inspirującym technicznie charakterze – skomplikowanym, ale już nie w ten fascynujący sposób, co tradycyjne zegary sprężynowe. Aparat jest dziś minimodułem, wtopionym gdzieś wewnątrz smartfona, trudnym do wyodrębnienia i samodzielnego modyfikowania.

Główne cele

- rozbudzanie kreatywności w oparciu o wyjście poza standardowe rozwiązania i konwencje;
- popularyzowanie działań i eksperymentów opartych o realne narzędzia i materiały;
- pełniejsze określenie znaczeń fotografii, jej pierwotnej roli i współczesnego funkcjonowania;
- motywowanie do podejmowania działań o alternatywnym charakterze;
- rozróżnienie wirtualnej i materialnej postaci obrazu;
- lepsze rozumienie znaczenia archiwalnych fotografii rodzinnych, zbiorów muzealnych czy internetowych zasobów fotografii XIX i XX wiecznej;
- oswojenie podstawowych zagadnień z zakresu perspektywy, optyki i zjawisk opartych o światłoczułość.

Zakładane efekty

Projekt pokazuje fascynującą drogę, jaką przeszła fotografia od śmiałego pomysłu na „mechaniczne rysunki” z początku XIX wieku po obrazowanie cyfrowe, tak już zakorzenione we współczesnej kulturze, sztuce i nauce. Warsztaty zachęcać mają do podejmowania własnych prób i eksperymentów fotograficznych, a przy okazji wprowadzać podstawy działania aparatu, wyjaśniać procesy oparte o zjawisko światłoczułości czy podstawy optyki. Mogą stanowić okazję do pogłębionego omówienia tych zagadnień na regularnych zajęciach plastycznych (historia sztuki, fotografia, podstawy kompozycji, perspektywa, światłocień), z fizyki (podstawy optyki), chemii (procesy redukcji i wymiany, fotosynteza) czy techniki i informatyki (budowa i działanie aparatu, kamery, zapis cyfrowy i edycja zdjęć) albo stanowić ich praktyczne uzupełnienie.

Projekt ma zachęcać prowadzących/e, instruktorów/instruktorke do współpracy z innymi pedagogami/pedagożkami – specjalistami/specjalistkami w poszczególnych dziedzinach – taka interdyscyplinarna wymiana wiedzy i umiejętności owocować może przedsięwzięciami zespołowymi, w które młodzież zaangażuje się tym chętniej – im szersze otrzyma wsparcie.

Prowadzący/a warsztaty, może dowolnie poszerzać wybrane moduły, wprowadzając je do regularnych zajęć; może szukać rozwinięcia w takich działaniach jak eksperymenty z szablonami, kserokopiarkami, projekcjami, zdigitalizować ich wyniki itp.

Czas i miejsce działania

Warsztaty najlepiej realizować w blokach trzydniowych:

- po 2 godziny lekcyjne dziennie dla mniejszych grup (ok. 10–15 uczestników);
- po 4 godziny lekcyjne dziennie dla liczniejszych grup (do 25 uczestników).

Na każdy dzień zaplanowany został odrębny program – jeśli to konieczne, można ograniczyć się do realizacji tylko jednego (pierwszego) dnia lub dwóch (pierwszego i drugiego) dni warsztatu.

Idealnym miejscem do przeprowadzenia zajęć będzie pomieszczenie znajdujące się na parterze, z niewielką ilością okien i widokiem na plac, boisko, ulicę itp. Łatwe wyjście na zewnątrz budynku może być korzystne, ale nie jest konieczne.

Działania dobrze planować w okresie wiosennym, letnim, lub wczesno-jesiennym, w godzinach okołopołudniowych.

Metody działań

Pokazy i działania praktyczne z komentarzem prowadzącego/prowadzącej. W zajęciach aktywny udział biorą uczestnicy i uczestniczki, wpływając na ich rezultat swoimi pomysłami, inwencją i współpracą w mniejszych zespołach.

Narzędzia

Zapotrzebowanie na zajęcia z grupą 10–15 uczestników i uczestniczek:

a) Narzędzia i materiały ogólnodostępne:

- nożyczki, klamerki, sznurek do wieszania zdjęć, linijka, suszarka do włosów, nieduża latarka;
- wiadro 10-litrowe, 3 zbiorniki o pojemności min. 2,5 litra - najlepiej 5-litrowe po wodzie demineralizowanej (supermarket – dział motoryzacyjny lub gospodarczy);
- 4 płaskie naczynia o wymiarach dna około 20 x 30 cm (dowolne kuwety lub pojemniki z tworzywa sztucznego);
- 3 pary szczypiec do wyjmowania zdjęć z naczyń wypełnionych cieczą (mogą być kuchenne, z tworzywa lub metalu);
- gumowa ściągaczka do wody (jak do mycia okien), duży lejek;
- ocet (spirytusowy, 10%);
- szyba grubości ok. 3–5 mm, wielkości około 30 x 40 cm (brzegi szlifowane, można dodatkowo zabezpieczyć oklejając je taśmą);
- arkusze czarnego papieru 100 x 70 cm (ze sklepu plastycznego) do zasłonięcia okien; w przypadku dużych okien można użyć czarnego papieru w roli lub grubej folii budowlanej;
- tanie okulary do czytania o dużych szklach i małej sile, np. „+0,5” lub „+1” (jedna para);
- czarna taśma klejąca, jakiej używa się do izolacji przewodów elektrycznych (5 rolek po 20 m);
- 2–3 czerwone żarówki o mocy 25W do wkręcenia w lampki w sali;
- czarna matowa farba akrylowa w spreju;
- pinezki z plastikowymi końcówkami (jak do tablic ogłoszeniowych);
- papier ścierny o drobnym ziarnie (np. „180”);
- zamykane metalowe puszki do kawy lub herbaty (przynoszą uczestnicy zajęć).

b) Materiały fotograficzne (do kupienia w internetowych sklepach fotograficznych):

- wywoływacz pozytywowo – koncentrat na 2,5 litra (np. Tetenal Eukobrom 250 ml);
- utrwalacz uniwersalny – koncentrat na 2,5 litra (np. Tetenal Superfi x 250 ml);
- światłoczuły papier stałogradacyjny na podłożu polietylenowym, o gradacji miękkiej lub normalnej, powierzchni błyszczącej – 2-3 opakowania formatu 13 x 18 cm/25 szt. (np. Fomaspeed 13 x 18 cm/25, normalny, połysk).

Wywoływacz, ocet i utrwalacz rozcieńcza się w trzech osobnych zbiornikach, uzupełniając każde z nich wodą do objętości około 2,5 litra (proporcje 1:10, czyli 250 ml roztworu + 2250 ml wody). Tak przygotowane ciecze opisujemy kolejno „wywoływacz”, „przerwywacz” i „utrwalacz” – gotowe są do wielokrotnego użycia w okresie do kilku miesięcy.

Salę, w której odbywać się będą warsztaty, należy wcześniej całkowicie zaciemnić. Zalecam użycie arkuszy czarnego papieru: warto je dociąć i wpasować do rozmiarów poszczególnych skrzydeł okiennych tak, aby przykrywały, oprócz samej szyby, połowę szerokości ramy z każdego brzegu. Następnie przykleić papier do ramy czarną taśmą wzdłuż każdej krawędzi (dookoła) – umożliwia to korzystanie z okna np. w celu wywietrzenia sali, bez zdejmowania osłony. Taśma izolacyjna najlepiej się do tego nadaje, gdyż po późniejszym odklejeniu nie pozostawi śladów. Do zaciemniania dużych okien (np. całej ściany) można użyć grubej folii budowlanej – podwójnej warstwy, jeśli okaże się to konieczne. Szczelność zaciemnienia jest bardzo istotna – należy zabezpieczyć też ewentualne prześwity pod drzwiami itp. W miarę możliwości pomieszczenie należy opróżnić z krzesel, mniejszych mebli itp. Potrzebne będzie słabe czerwone oświetlenie, zapewniające swobodę poruszania się i wspólnej pracy – należy ustawić je bezpiecznie pod ścianą i skierować w sufit. (Siła tego światła nie powinna być zbyt duża: zgasiwszy „białe” oświetlenie w zaciemnionej sali, przez chwilę możemy prawie nic nie widzieć, aż po 2–3 minutach wzrok przyzwyczai się na tyle, że światło czerwone będzie wystarczające. Jeśli tuż po zgaszeniu światła białego, czerwone pozwala bez trudu zobaczyć wnętrze w sali, oznacza to, że jest ono zbyt silne lub źle ustawione). Na środku sali potrzebny będzie stół roboczy – np. dwie szkolne ławki.

Harmonogram przedsięwzięcia

Dzień I

Camera obscura i światłoczułość

W szczelnie zaciemnionej sali, po zgaszeniu światła, dzieci wykonują niewielki, około centymetrowy otwór w czarnym papierze zasłaniającym okno. Światło wpadające do wnętrza projektuje odwrócony obraz widoku zza okna na przeciwległej ścianie, widoczny często także na bocznych ścianach, suficie, a nawet podłodze. [Zjawisko to, nazywane *camera obscura* (łac. ciemny pokój), znano już w starożytności

i wykorzystywano m.in. do obserwacji zaćmienia słońca, a w późniejszym okresie, po wprowadzeniu soczewki, do wykonywania szkiców pomagających w rysunku czy malarstwie]. Podczas tego eksperymentu obraz może początkowo wydawać się słabo widoczny – oko potrzebuje kilku minut, aby zaadaptować się do widzenia zmkowego, pozwalającego rozróżniać szczegóły w słabszym świetle. Jeśli sala jest duża, lub na dworze jest pochmurno, można dla rozjaśnienia obrazu powiększyć otwór do kilku centymetrów, jednak wyrazistość (ostrość) projekcji będzie wówczas nieco mniejsza.

Następnym krokiem jest próba modyfikacji, jakiej dokonano w XVIII wieku, po upowszechnieniu szkieł powiększających. Do wykonanego otworu przykładają się jedno ze szkieł okularowych (+0,5 przy dużym wnętrzu, gdzie obraz projektowany jest kilka metrów od otworu; +1,0 przy odległości około 2 metrów). Dla polepszenia ostrości można modyfikować średnicę dziurki – im mniejsza, tym obraz ciemniejszy, ale bardziej wyraźny. [W aparacie fotograficznym taki otwór, o zmiennej wielkości, nazywa się przysłoną i ma on wpływ na tzw. *głębokość ostrości*, soczewka zaś to już prosty obiektyw]. Warto zwrócić uwagę, że gdyby do ściany przyłożył kartkę papieru, może odrysować rzutowany widok – postępowano tak często dla prawidłowego wykreślenia *perspektywy*. Uczestnicy i uczestniczki warsztatów znajdują się więc w ogromnym, prymitywnym aparacie fotograficznym. (Jeśli usytuowanie sali na to pozwala, można zachęcić któregoś z uczestników do wyjścia na zewnątrz i wykonania dowolnych gestów w kierunku otworka/soczewki – reszta grupy łatwo dostrzeże ruch „zawieszonego” do góry nogami kolegi). Gdybyśmy chcieli użyć takiego aparatu do zrobienia zdjęcia, potrzebna byłaby jeszcze elektroniczna matryca, jaka występuje w aparatach cyfrowych lub inny materiał światłoczuły jakiego używano w XIX i XX wieku w tzw. aparatach analogowych – umieszczony w miejscu projekcji, mógłby zarejestrować obraz. [Pionierzy i pionierki fotografii, znając narzędzie *camera obscura*, od początku XIX wieku eksperymentowali z różnymi materiałami i substancjami – większość z nich oparta była na chemicznych związkach tzw. soli srebra, których po dziś dzień używa się do produkcji *światłoczułych* materiałów fotograficznych. Jedną z opracowanych wówczas metod polegała na pokrywaniu warstwą światłoczułą kartek papieru i naświetlaniu ich w *camera obscura* – efektem był obraz o odwróconej tonalności (negatyw), ale dobrze widocznych szczegółach widoku, z którego następnie wykonywano odbitki pozytywowe. Metoda ta, zwana procesem negatywowo-pozytywowym, z różnymi modyfikacjami stosowana była powszechnie do końca XX wieku, a obecnie wykorzystywana jest głównie w praktyce artystycznej, badaniach naukowych czy archiwistyce].

Kolejnym krokiem jest prezentacja i udostępnienie do eksperymentów materiału światłoczułego. Korzystać będziemy z dostępnych jeszcze, ale już głównie w sklepach internetowych, światłoczułych papierów fotograficznych, wywoływacza, przerywacza i utrwalacza (sporządzonych jak w opisie powyżej i rozlanych do trzech kuwet). Zaczynamy od zaklejenia wykonanego wcześniej otworu i włączenia czerwonego oświetlenia w sali. [Światło czerwone jest dla naszego papieru „bezpieczne” – nie naświetla go]. Wyjąwszy kilka kartek z opakowania, rozdajemy je uczestnikom, a pozostały papier szczelnie pakujemy. Wszyscy mogą teraz przyjrzeć się arkuszom, które otrzymali – strona błyszcząca to strona pokryta warstwą światłoczułą i to na niej ułożyć mają teraz swoje dłonie (najlepiej kładąc papier na stole). Następnie włączamy normalne (białe) oświetlenie w sali na 5 sekund i gasimy je. Po zdjęciu dłoni z papieru, uczestnicy i uczestniczki nie zauważą w nim żadnej zmiany – to dlatego, że światło działało zbyt krótko, by mógł pojawić się obraz. [Gdyby poddać papier kilkuminutowemu naświetlaniu w bardzo silnym świetle słonecznym, jego efekty byłyby już widoczne]. Kiedy przeniesiemy nasze papiery do wywoływacza, obraz pojawi się jednak – bardzo szybko i z dużą intensywnością, ujawniając czerń w miejscach nieoświetlonych przed światłem (białe dłonie na czarnym tle). Aby obraz nie znikł, trzeba go teraz utrwalić przez przeniesienie papieru na 10 sekund do przerywacza i na minimum 2 minuty do utrwalacza. [Przerywacz usuwa resztki wywoływacza z papieru, a utrwalacz usuwa z niego, pozostające w nienaświetlonych miejscach, związki światłoczułe].

Na koniec otrzymane *fotogramy* płucze się w wodzie przez około 2 minuty, intensywnie nimi poruszając. Suszenie nie trwa długo – najlepiej zebrać gumową ściągaczką nadmiar wody z powierzchni zdjęć i powiesić je na klamerkach do całkowitego wyschnięcia.

Opisaną próbę z dłońmi warto powtórzyć z wykorzystaniem liści (trzeba je docisnąć do papieru szybko), przedmiotów układanych na papierze, szablonów itp. – każdorazowo jasność uzyskanego obrazu zależy od czasu naświetlania: jeśli powstał obraz będzie zbyt jasny, należy wydłużyć czas naświetlania światłem białym; odwrotnie – za ciemne zdjęcia wymagać będą poprawki przy krótszym naświetlaniu. To świetna zabawa, której warto poświęcić trochę czasu, aby każda osoba mogła zrobić sobie własny, niepowtarzalny fotogram.

Dzień II

Budowa aparatów otworkowych

Korzystając z przyniesionych zamykanych puszek do kawy/herbaty, uczestnicy i uczestniczki warsztatów zbudują własne przenośne *camera obscura*, w których umieszczą papiery światłoczułe i dokonają pierwszych naświetleń „otworkowych” (większe grupy podzielić można na 2-osobowe zespoły).

Na początek w każdej puszcze wykonać trzeba niewielki otworek – najlepiej mniejszy od grubości ostrza pinezki (nakłuć tylko do lekkiego przebicia metalowej ścianki). Wieczko, jeśli zrobione jest z tworzywa przepuszczającego choćby najmniejszą ilość światła (sprawdzić to można przykładając silną latarkę do pokrywki), należy zakleić czarnym papierem i taśmą tak, aby mieć pewność, że do środka światło nie dostanie się inną drogą niż przez wykonany przez nas otworek. Jeśli to możliwe, warto sprawdzić też szczelność samego zamknięcia, przez włożenie do puszek włączonych latarki, zamknięcie jej i obejrzenie z różnych stron przy zgaszonym świetle. Trzeba też zadbać o wygodną metodę zakrywania otworka od zewnątrz puszek – może to być np. odklejany kawałek czarnego papieru, zasuwana opaska itp. (po ustawieniu puszek w wybranym miejscu, otworek będzie odsłaniany i zasłaniany na ustalony czas naświetlania). Teraz pozostaje już tylko wyczernić wnętrza puszek, przez wymalowanie ich akrylową farbą w spreju lub wyklejenie czarnym papierem (z pominięciem wykonanej dziurki). W przypadku młodszych grup, najlepiej jeśli pomaluje je instruktor/ka; starsi uczestnicy i uczestniczki mogą zrobić to sami.

Podczas gdy otwarte puszki schną w przewiewnym miejscu, uczestnicy i uczestniczki przygotowują salę do następnego etapu – sprzątajną stół, rozkładają na nim kuwety z roztworami i wodą jak w pierwszym dniu warsztatów, włączają czerwone oświetlenie.

Jeśli wszystko jest gotowe, a farba wewnątrz puszek już wyschła, można przystąpić do pierwszego próbnego naświetlenia. Przy czerwonym oświetleniu każda z osób biorących udział w zajęciach musi umieścić w swojej puszcze arkusz papieru fotograficznego w taki sposób, aby jego błyszcząca strona zwrócona była ku otworkowi (światło wpadające przez dziurkę ma projektować obraz na papier światłoczuły, tak jak padał on na ścianę w *camera obscura* urządzonej w sali). Jeśli kartka nie trzyma się sama, trzeba ją podkleić. Dobrze jest podpisać ją niezmywalnym cienkopisem, aby łatwiej rozpoznać swoją próbę. Po zamknięciu puszek i oklejeniu czarną taśmą szczeliny pod wieczkiem, upewniamy się, że otworek jest zakryty. Jeśli wszyscy są gotowi, a opakowanie

z papierem jest bezpiecznie zamknięte, można włączyć białe światło i wyjść z puszkowymi aparatami na dwór.

Pierwsze zdjęcia mają potwierdzić, że puszki są szczelne i pomóc określić czas naświetlania. Uczestnicy stawiają puszki na stabilnym podłożu, kierują otworki na wybrany widok i odsłaniają je na czas: 30 sekund przy słonecznej pogodzie lub 2 minut – gdy jest pochmurno. Podczas wykonywania zdjęcia puszki stoją nieruchomo, nie powinno się ich trzymać w rękach. Po zasłonięciu dziurek wracamy do naszej *ciemni*, aby w czerwonym świetle wyjąć z puszek naświetlone papiery i wywołać je postępując jak w pierwszym dniu warsztatów. W ciągu około minuty na wywoływany papierze powinien pojawić się negatywowo obraz! Po zakończeniu procesu i przeniesieniu zdjęć do wody, włączamy białe światło i analizujemy pierwsze próby. Zależy nam na tym, aby dało się rozpoznać jak najwięcej szczegółów – jeśli obraz pojawia się szybko i robi bardzo ciemny, następnym razem trzeba będzie naświetlać go krócej o połowę czasu. Jeśli kartka jest jasna, a na niej tylko zarys obrazu, naświetlać ją trzeba dwa razy dłużej. Ustalony czas należy zapisać na spodzie puszek zaznaczając, jakiej pogody dotyczą. Jeśli u któregoś z uczestników/uczestniczek papier jest całkowicie czarny, może oznaczać to, że puszka nie jest wystarczająco szczelna lub nie została dobrze zaklejona po zamknięciu – przy pierwszych próbach to się zdarza i nie powinno zniechęcać do dalszych eksperymentów.

Aby otrzymać obraz pozytywowo, korzystamy z doświadczeń z fotografiami z pierwszego dnia warsztatów. Wysuszony (można użyć suszarki do włosów) negatyw w czerwonym świetle układa się obrazem do dołu na papierze światłoczułym zwróconym emulsją ku górze. Aby ściśle do siebie przylegały, dociska się je szybką (podobnie jak postępowaliśmy z liśćmi). Następnie naświetlamy białym światłem przez około 10 sekund i wywołujemy jak zawsze. Powstały obraz będzie już pozytywową „stykówką” – jej jasność regulować możemy czasem naświetlania przez szybką (im dłużej trwa, tym pozytyw będzie ciemniejszy). Warto zapamiętać ten najlepszy czas, gdyż sprawdzi się on przy większości stykówek z pozostałych negatywów. Możliwe jest wykonanie dowolnej ilości kopii pozytywowych z jednego negatywu.

Dzień III*Wykonywanie zdjęć*

Uczestnicy i uczestniczki przynoszą wykonane przez siebie aparaty otworkowe – trzeci dzień zajęć polega na wykonywaniu autorskich cykli zdjęć, poznaną wcześniej metodą. Warto zwrócić uwagę na szeroki kąt widzenia aparatów i ich *anamorficzny* charakter (w przypadku okrągłych puszek). Ostrość zdjęć, choć niekiedy mało dokładna (gorsza tam, gdzie wykonano zbyt duże otworki), zawsze jest taka sama dla przedmiotów znajdujących się blisko i daleko od otworka – umożliwia to zabawy z planami, które mogą wydawać się „płaskie”. Świetnym eksperymentem będą też naświetlenia w ruchu – osoby poruszające się znikną ze zdjęć lub staną się przezroczyste!

Dzień IV (opcjonalnie)*Skanowanie i konwersja negatywów do pozytywów, analiza zdjęć*

Jeśli do współpracy zaproszony/a został/a nauczyciel/ka informatyki lub mamy dostęp do skanera i programu do edycji zdjęć, można podczas warsztatu porzucić na papierowych negatywach, a ich wersje pozytywowe wykonać przez skanowanie i inwersję cyfrową w ewentualnym IV dniu warsztatów.

Z oczywistych względów przedstawiony opis zawiera tylko informacje niezbędne do skutecznego przeprowadzenia warsztatów. Rozwinięcie wszystkich zagadnień wymagałoby obszerniejszego tekstu, na który nie ma tutaj miejsca. Choć nie są one konieczne do prawidłowego przebiegu zajęć, zachęcam do wyszukania informacji na ich temat – kursywą zaznaczyłem terminy, których liczne objaśnienia bez trudu znaleźć można w sieci internetowej.

Uwagi do przebiegu przedsięwzięcia

U niektórych osób, po zgaszeniu światła i zmianie widzenia z dziennego na zmrokowe towarzyszyć może lekkie uczucie zachwianej równowagi, które ustępuje wraz z adaptacją oczu do widzenia w słabym świetle – w ciągu 1–2 minut.

Roztwory wywoływacza i utrwalacza nie są szkodliwe w przypadku zachłapania, mogą jednak (bardzo rzadko) wywoływać podrażnienia u osób uczulonych na ich składniki (m.in. metol, hydrochinon) – dlatego na wszelki wypadek należy unikać bezpośredniego kontaktu, a umoczone w nich dłonie

przepłukać zimną wodą i dobrze umyć. Szczypce do „łowienia” papieru będą wystarczającą pomocą. Ewentualne plamy na odzieży są całkowicie spieralne.

Wszystkie trzy zbiorniki z cieczami należy dobrać i opisać w taki sposób, aby nie można ich było pomylić z wodą do spożycia. Powinny być przechowywane w zamkniętej szafce, do której nie mają dostępu dzieci ani inne przypadkowe osoby.

Malowanie wewnątrz puszek farbą w spreju należy przeprowadzić poza salą, w której odbywają się zajęcia – najlepiej zrobić to na wolnym powietrzu.

Ewaluacja

Projekt w opisanej formie nie wymaga procesu ewaluacji.

**Preferowane kompetencje edukatorki kulturowej/
edukatora kulturowego**9
7

Działania praktyczne, po uprzednim przygotowaniu i przeprowadzeniu nieskomplikowanych prób, mogą podejmować nauczyciele/nauczycielki sztuki, edukatorzy/edukatorki zorientowani/e w podstawach historii sztuki. Wiedza z zakresu samej fotografii (np. techniki zdjęciowej) może być bardzo pomocna, ale nie jest konieczna – korzystne może być np. wsparcie ze strony nauczyciela/nauczycielki techniki lub osoby posiadającej podstawową wiedzę na temat działania aparatu fotograficznego. Wcześniejszy udział prowadzącego/prowadzącej w podobnych warsztatach również może być bardzo pomocny.

Źródło

Opisanymi metodami posługuję się od 2000 roku. Warsztaty o omówionym przebiegu prowadzę od 2005 – realizowałem je dla szkół, uczelni i ośrodków kultury oraz w ramach programu Pracowni Fotografii Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu. Wykorzystywałem je uczyłem nauczycieli i nauczycielki w ramach ich studiów podyplomowych oraz studentów i studentki arteterapii. Jako pedagog Katedry Fotografii, podobne działania prowadzę też ze studentami i studentkami Uniwersytetu Artystycznego.

Literatura poza literaturą

**Teoretyczno-kulinarne wprowadzenie
do kulturowej edukacji literackiej**

Temat

Scenariusz dotyczy pojedynczych zajęć akademickich, przeprowadzonych w ramach semestralnego kursu *Wiedza o literaturze*, przeznaczonego dla studentów kulturoznawstwa UAM. Ten instytucjonalny kontekst jest dla przebiegu projektu ważny, bowiem kulturoznawstwo wszelkie dziedziny sztuki (w tym literaturę) traktuje przede wszystkim jako elementy kultury, a ich wytwarzanie i percypowanie – jako praktyki kulturowe. Warsztaty mają zacięcie teoretycznoliterackie, jednakże proponowane rozważania przybierają tu raczej postać zabawy z teorią literatury i literaturą samą, i w rzeczywistości o innego rodzaju rozstrzygnięcia tu chodzi, niż czysto teoretycznoliterackie ustalenia zgodnie ze sformułowanym w tytule problemem.

W zaproponowanym scenariuszu tkwią dwa główne pomysły czy też na dwóch – niewykluczających się – podstawowych poziomach można całość rozplanować, zachowując adekwatne do potrzeb i sytuacji proporcje: albo poziomie bardziej teoretycznym, albo „ludycznym”. (Z doświadczenia wynika, że sama rozmowa o literackości, przeprowadzona z użyciem „kulinarnego” materiału, już jest dydaktycznie wartościowa, ale przede wszystkim stanowi rodzaj wspomnianej zabawy).

Grupa odbiorcza

Pierwotną dla projektu grupą odbiorczą byli studenci i studentki kulturoznawstwa, jednak późniejsze jego realizacje w różnych kontekstach pozwalają na wyodrębnienie dwóch takich grup (co jednocześnie wymaga za każdym razem przeformułowania scenariusza): 1) młodzież licealna oraz studenci i studentki (osoby pragnące rozwinąć swe kompetencje uczestników i uczestniczek kultury) oraz 2) edukatorzy kulturowi/edukatorki kulturowe (podnoszący/e swe kwalifikacje zawodowe oraz poszukujący/e inspiracji do własnych działań).

Wcześniejsze przygotowanie uzależnione powinno być od kilku czynników: czy w ogóle jest ono możliwe? z jaką grupą mamy do czynienia? w jakim szerszym kontekście zaplanowane są zajęcia? Warsztaty przeprowadzone mogą być w grupie zarówno około 10-osobowej, jak i na przykład 20-osobowej – odpowiednio do liczby uczestników

i uczestniczek dobiera się liczbę tekstów. Paradoksalnie okazuje się, że główne ćwiczenie przynosi ciekawsze efekty w liczniejszej grupie.

Diagnoza

Projekt zajęć nie jest poprzedzony diagnozą, ale raczej intuicją, że w potocznym odbiorze granice między poszczególnymi dziedzinami sztuki, a także granica między sztuką a niesztuką to zakorzeniona w kulturze i permanentnie odtwarzana siatka podziałów. W ten sposób reprodukowana jest też przekonanie, że sztuka, umieszczona „przez kulturę” w sferze wyższych wartości, jest nieosiągalna i do życia niekoniecznie potrzebna, a przede wszystkim – że nie ma ona nic z owym życiem wspólnego.

Główne cele

Zależnie od potrzeb i przygotowania grupy (a także pewnej elastyczności osoby prowadzącej), warsztaty – przeniesione poza macierzysty kontekst instytucjonalny – mogą mieć charakter mniej lub bardziej teoretycznoliteracki, jednak najważniejszym celem jest pokazanie, że literatura zawsze jest elementem kultury, że jej status w kulturze jest historycznie zmienny, że można o niej mówić także w obszarze codzienności (codziennych praktyk), oraz że – na koniec – pewna wiedza teoretycznoliteracka pozwala lepiej owo miejsce literatury w kulturze i nawet potocznie rozumianej codzienności rozumieć.

Zatem jeśli literaturę potraktować jako praktykę kulturową, na co dzień wytwarzaną i odbieraną, warto zapytać również o takie formy owej praktyki, z których nie zdajemy sobie do końca sprawy albo z którymi obcujemy trochę mniej świadomie, niż ma to miejsce w przypadku form zdecydowanie klasycznych i standardowych (jak pisanie/czytanie tekstu, który w kulturze ma już ustabilizowany status „sztuki”, „literatury”, „książki”).

Wybitny polski teoretyk literatury, Janusz Sławiński, tekst poświęcony podobnej problematyce kończy znamienym sformułowaniem: „Być może do tego srowadza się zasadniczy sens charakteryzowanych tu poczynań: kształtują naszą czytelniczą możliwość (i podejrzliwość) na *literaturę żyjącą poza literaturą*”.

Zakładane efekty

Oprócz konkretnej wiedzy, którą uda się podczas takich pojedynczych warsztatów przemyścić czy wprost przekazać (jej poziom będzie również zależał od tego, czy uczestnicy i uczestniczki będą mogli wstępnie się do zajęć przygotować, na przykład czytając fragmenty zaproponowanych tekstów teoretycznych), pierwszym i najważniejszym spodziewanym efektem jest zarażenie uczestników i uczestniczek przekonaniem, że literatura nie jest wyjętą z kontekstu kulturowego jakąś wyższą i niedostępną formą sztuki oraz że w codziennym otoczeniu można doszukiwać się jakichś cech literackości, co – być może – przyczyni się do nieco innego spojrzenia i na owo otoczenie, i na literaturę samą.

W przypadku zaś grupy uczestniczek i uczestników, którzy są edukatorami/edukatorkami kulturowymi i proponowany warsztat miałby być dla nich formą doskonalenia zawodowego czy rozwijania kompetencji, projekt – oprócz gotowego scenariusza, realizowanego *in statu nascendi* – daje cały szereg innych możliwości realizacyjnych. Na bardzo różnych przykładach (reklamy telewizyjnej i prasowej, haseł wyborczych, tekstów piosenek, ogłoszeń matrymonialnych, etc.) można śmiało pracować wokół problematyki zacierania się granic pomiędzy sztuką a niesztuką, między sztuką a potoczną codziennością.

Czas i miejsce działania

Na opisywane zajęcia zwykle wystarczała akademicka jednostka lekcyjna (półtorej godziny), trzeba jednak pamiętać, że umieszczone one były w szerszym kontekście całego programu przedmiotu, wraz z możliwością wcześniejszego przygotowania się uczestników i uczestniczek oraz możliwością wielokrotnego nawracania do poruszonych wątków na etapach późniejszych. W sytuacji pozainstytucjonalnej opisywane warsztaty mogłyby trwać trzy godziny zegarowe (z przerwą), tak by przeznaczony czas pozwolił na szersze wprowadzenie do problematyki (zależnie od potrzeb danej grupy), na bardziej wyczerpującą dyskusję (zależną od przygotowania i potrzeb grupy), na uważną ewaluację, a także na chociażby pobieżne przyjrzenie się innym wariantom scenariuszowym (w których zaproponowane byłyby inne niż „kulinarne” przykłady materiału do pracy).

Metody działań

Punktem wyjścia do napisania scenariusza nie były „typowe” akademickie zajęcia humanistyczne (z tekstem w rękę, polegające na jego rekonstrukcji i wspólnym dochodzeniu do zrozumienia najistotniejszych tez i treści), ale zajęcia pomyślane od razu jako warsztatowa próba zmierzenia się z trudnym zagadnieniem teoretycznym. Czytanie tekstów „na żywo”, dyskusja o nich z użyciem argumentów teoretycznych, bardziej jednak przekonań i intuicji – wszystko to zbliża omawianą propozycję do projektu z zakresu edukacji literackiej czy kreatywnego pisanie, niż stricte teoretycznoliterackiego.

Poza tym zajęcia te pomyślane jako pierwsze w całym cyklu miały zawsze tę zaletę, że „zmuszały” do zabranii głosu wszystkim uczestników i uczestniczki, co pozwalało się poznać, ale także – z perspektywy osoby prowadzącej – rozpoznać istotne dla przebiegu późniejszych zajęć elementy: poziom intelektualnego i erudycyjnego przygotowania, zaangażowania w pracę oraz stopień zintegrowania grupy.

Praca warsztatowa odbywa się w małych, 2- lub 3-osobowych zespołach, tak by w ich ramach dokonywała się już dyskusja nad tekstem (w razie konieczności – moderowana czy konsultowana dyskretnie przez osobę prowadzącą). Cała zaś grupa uczestników i uczestniczek bierze potem udział w rozmowie na temat i przeczytanych/obejranych materiałów, i wstępnych ustaleń czy intuicji zespołów.

Narzędzia

Potrzebne są wcześniej przygotowane kserokopie materiałów do pracy (według poniżej rozpisanej propozycji) oraz tablica, tak by wszyscy uczestnicy i uczestniczki widzieli „wyniki” dyskusji i podejmowanych decyzji (w przypadku braku tablicy wystarczy duży papier, umieszczony na środku wspólnego stołu/podłogi – wszystko zależnie od liczebności grupy i warunków przestrzennych).

Przygotowanie tekstów:

- fragmenty tekstów dobrane są tematycznie, materiałem najczęściej przeze mnie wykorzystywanym jest temat kuchni, jedzenia, gotowania itp.;
- teksty (fragmenty) wyjęte są z kontekstów – to znaczy uczestnicy i uczestniczki otrzymują kserokopie, tak by fizyczny kontekst książki lub czasopisma (wraz z szeregiem kluczowych informacji, takich jak autor, tytuł, kwalifikacje

gatunkowe, itp.) nie zakłócał systemu pierwszych skojarzeń; na kserokopiach zatarte są również inne wskazówki, które mogłyby kierować rozmowę w stronę inną niż tekst oraz jego typograficzne i językowe ukształtowanie;

— dany tekst ma przyporządkowany numer, tak by z łatwością można było nanosić wyniki dyskusji na tablicy/wspólnym arkuszu pracy – oraz by na etapie późniejszym można było do tej numeracji (i „właściwego” czytelnika/zespołu się odwoływać);

— zestaw przykładowych fragmentów (w przypadku znanej liczby uczestników i uczestniczek można ten zestaw przygotować bardzo precyzyjnie, w innym przypadku – wskazane jest obmyślenie możliwych sytuacji awaryjnych; oczywiście, dobór tekstów jest tu całkowicie dowolny, a w przypadku literackich tekstów tematycznie związanych z kuchnią z pewnością każda osoba prowadząca znajdzie swoje ciekawe przykłady¹; ważny jest ich proporcjonalny, reprezentatywny dobór; we wskazanym zestawie dobór kserowanych stron z danej książki jest dowolny, odpowiednie komentarze pojawiają się wówczas, gdy może to mieć znaczenie w kluczowych rozstrzygnięciach):

1. Kserokopia przykładowego przepisu kulinarnego z „magazynu kobiecego” lub branżowego/sprofilowanego czasopisma (ważne, by był mocno „przeestetyzowany” w zakresie użycia fotografii i języka: „poetyckie” wprowadzenie, wyszukana nazwa itp).
2. Georges Perec, *81 prostych przepisów dla początkujących*, przeł. T. Pióro, „Literatura na Świecie” 1995, nr 11–12 [kilka początkowych stron].
3. Susana Osorio Mrozek, *Meksyk od kuchni. Książka niekucharska*, przeł. M. Raczkiewicz, Universitas, Kraków 1999 i wyd. nast.
4. Peter Mayle, *Jeszcze raz Prowansja*, przeł. Z. Zinserling, Prószyński i S-ka, Warszawa 2000 i wyd. nast. [lub inna, podobna książka tego autora].
5. Frances Mayes, *Pod słońcem Toskanii. U siebie we Włoszech*, przeł. Z. Kierszys, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999 i wyd. nast. [lub inna, podobna książka tej autorki].

1. Pomagają w tym zresztą ułożone już antologie: *Kuchnia literacka*, wybór tekstów J. Tomkowski, przepisy B. Jakimowicz-Kelin, Świat Książki, Warszawa 2009; B. Deptuła, *Literatura od kuchni*, Wydawnictwo W.A.B. – Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa 2013.

6. Maria Iwaszkiewicz, *Z moim ojcem o jedzeniu*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1980; lub Twój Styl, Warszawa 1995.
7. Laura Esquivel, *Przepiórki w płatkach róży*, przeł. E. Komarnicka, PIW, Warszawa 1993 lub wyd. nast.
8. Małgorzata Musierowicz, *Łasuch literacki, czyli ulubione potrawy moich bohaterów*, a5, Poznań 1991 lub wyd. nast.
9. Isabel Allende, *Afrodyta. Opowiadania, przepisy i innego rodzaju afrodyzjaki*, przeł. B. Fabjańska-Potapczuk, A. Rurarz, Muza, Warszawa 1999, 2001.
10. Olga Tokarczuk, *Dom dzienny, dom nocny*, Ruta, Wałbrzych 1998 lub wyd. nast. [wybrane strony poświęcone grzybom i „grzybości” – m.in. 51, 127, 165].
11. Edward Pasewicz, przykładowe utwory z tomu *Wiersze dla Róży Filipowicz*, Biuro Literackie, Wrocław 2004 (np. *Kurczak w jabłkach*, *Ciasteczka z kruchych pojęć*).

Harmonogram przedsięwzięcia

I. Teoretyczne wprowadzenie

– którego poziom musi być dostosowany do grupy wiekowej oraz uwzględniać możliwość wcześniejszego przygotowania (lub jego brak).

„Zagajenie” powinno rozpoczynać się serią pytań: czy są jakieś granice pomiędzy literaturą a nieliteraturą? jeśli są – jak je wskazać? co się kryje pod pojęciem „literatura”? (które jest przecież historycznie zmienne; na potrzeby warsztatu warto od razu kierować skojarzenia w stronę „literatury pięknej” i współczesnego pola semantycznego tego pojęcia); a co pod pojęciem „nie-literatura”? (na potrzeby warsztatu, nawet zaznaczając uproszczenie czy ułatwienie przyjęte dla uwyrażnienia pewnych mechanizmów, warto od razu wskazywać tu na obszar „tekstu użytkowego” czy „literatury użytkowej”).

W tym miejscu także (uzależniając przebieg tej części od przygotowania grupy, wspomnianego – jeśli to możliwe – lekturą zadanych wcześniej artykułów) należałoby przeprowadzić powtórzenie/uporządkowanie wiedzy teoretycznej, czyli fachowych prób odpowiedzi na pytanie, co to jest literatura, odwołując się także do intuicji uczestników i uczestniczek zajęć (wiedzy potocznej) oraz do wiedzy uzyskanej na kolejnych etapach szkolnej i pozaszkolnej edukacji polonistycznej. Na razie będą tu potrzebne informacje, które dotyczą wyłącznie samego *tekstu*, bowiem takie właśnie materiały ćwiczeniowe (czyli wyjęte z kontekstów kserokopie) otrzymają uczestnicy i uczestniczki w ćwiczeniu właściwym.

Zwracamy więc uwagę na skojarzenia z wyglądem tego tekstu (jego edytorskie/typograficzne rozczłonkowanie), co pozwoli odtworzyć szereg konkretnych wiadomości związanych konwencjami (i reformami) zapisu poetyckiego i prozatorskiego. Dalej – na sam język, jego „inność” w stosunku do języka codziennej komunikacji. Także – na perspektywę czytającego („łatwość”/„trudność” lektury – w zakresie ukształtowania językowego; działanie wyobraźni – w stosunku do możliwej „konkretyzacji” świata przedstawionego; możliwość odgadnięcia kontekstu czytanego fragmentu, jego „przynależności” bądź „przeznaczenia”).

Odwołując się do proponowanego rozdziału książki Jonathana Cullera, na koniec tej krótkiej części warto prowokacyjnie zadać za badaczem pytanie, co pozwoli uczynić na koniec warsztatu ważną klamrę: czy te (wszystkie wyżej wymienione) pytania, dotyczące granic literatury, mają jakiegokolwiek znaczenie?

II. Ćwiczenie właściwe

– polega na rozdaniu 2-, 3-osobowym grupom wcześniej przygotowanych kserokopii (po jednej na grupę), ich lekturze, krótkiej „wewnątrz-grupowej” dyskusji, mającej doprowadzić do uzgodnienia stanowiska.

Zadanie jest proste: czy tekst, który grupa otrzymała, należy do świata „literatury” (wcześniej już wstępnie ograniczonego do „literatury pięknej”), czy „nie-literatury” (dla ułatwienia – czy jest on tekstem użytkowym?). W ćwiczeniu skupiamy się na tym, co widać (rozczłonkowanie, zabiegi edytorskie itp.), oraz na języku (najczęściej mamy tu do czynienia z fragmentami większych całości, zatem w grę w mniejszym stopniu wchodzi argument „przebiegu fabularnego” itp.).

Konieczne jest podkreślenie, że decyzja nie musi być jednoznaczna, ale każda musi być poprzedzona zebraniem odpowiednich argumentów.

III. Wspólna dyskusja

– polega na próbie ustosunkowania się do zadanego pytania i podjęciu decyzji w kwestii „literackości” otrzymanego materiału.

Uczestnicy i uczestniczki (podgrupy) kolejno zdają sprawę ze swego zadania, opisują swój przypadek, szukają argumentów na literackość bądź nieliterackość tekstu, przywołują w tym celu konkretne

wiadomości lub intuicje, co prowadzić ma do podjęcia decyzji i umieszczenia tekstu na „osi literackości” – czy jest ona „literaturą”, czy „nieliteraturą”, czy też może znajdujemy powody, by umieścić go gdzieś pośrodku...

Z doświadczenia wynika, że umiejętne zadawanie dodatkowych pytań, „utrudnianie” konkretnej odpowiedzi prowadzi do – z jednej strony – coraz większego wahania kolejnych osób/grup, z drugiej zaś – do coraz większej precyzji w określaniu miejsca tekstu na „osi literackości”, najczęściej już nie na jej krańcach (dodatkowo to miejsce określane jest względem przypadków już na osi umieszczonych).

IV. Interpretacja wyników wspólnej pracy

Oczywiście, „oś literackości” za każdym razem przybiera inne oblicze, jednakże status dobranych tekstów oraz umiejętnie moderowana rozmowa nieodmiennie prowadzą do uzyskania jakiegoś „efektu pogranicza”: część tekstów znajduje się na krańcach osi, jednakże część znajduje swe miejsce „pomiędzy”. Oto kilka z możliwych do odnotowania na tym etapie wniosków (zależnie od przygotowania grupy):

— do analizy tekstów (i decyzji o ich „przynależności”) używaliśmy argumentów teoretycznych (obojętnie, w jakiej grupie prowadzone są warsztaty, ale nawet intuicje dotyczące „innego” języka czy zapisu w postaci wersów stają się takimi teoretycznymi argumentami), które pozwoliły – czy słusznie? – przyporządkować jakiś tekst do „literatury”; wniosek, że to teoria decyduje o tym, że coś jest literaturą;

— na uzyskanie „efektu pogranicza” wpływ ma heterogeniczność tekstów, które dziś uważamy za literackie (symptomatycznym przykładem, do którego warto się odnieść – ze względu na niezwykłą popularność – będzie tu współczesny reportaż, ale także biografia, autobiografia, wszelkie książki mające charakter *dokumentu*, dziś coraz mocniej spokrewnionego z beletrystyką);

— „literackość” jest stopniowalna (nawet teksty uznane wstępnie za użytkowe mogą być interpretowane w kategoriach literackich, co może prowadzić do wniosku, że nie istnieje jakiś zupełnie neutralny poziom języka, że nasze codzienne „języki” są jednak jakoś osobnicze i nacechowane);

— w tym momencie może nastąpić „odkrycie kart” (to znaczy przyporządkowanie kolejnym tekstom-numerom konkretnych tytułów (oczywiście najbardziej skuteczne jest pokazanie fizycznie istniejących książek/czasopism, z których pochodzą kserowane fragmenty));

— wreszcie – w kontekście całego scenariusza i zgodnie z głównym jego celem, w którym mowa jest o wiedzy o literaturze jako edukacji kulturowej

– wniosek najważniejszy: o tym, że coś jest literaturą, w rzeczywistości często decydują czynniki zgoła pozaliterackie, takie jak („działające” osobno lub w konfiguracjach):

Kontekst – tytuł, podtytuł, rodzaj/estetyka okładki, sam fakt „bycia książką”, wreszcie nazwisko autora, które może odwoływać do utrwalonych skojarzeń; Umberto Eco nazwałby te czynniki „paratekstem”, natomiast w kontekście ćwiczenia warto wrócić do kilku omówionych wcześniej przypadków: 1) pierwsza lektura *81 prostych przepisów dla początkujących* Pereca byłaby przecież zupełnie inna, gdyby od razu – jako „parateksty” – pojawiły się tu nazwisko autora czy miejsce druku („Literatura na Świecie”); 2) *Łasuch literacki* Musierowicz dla niektórych czytelników jest integralną częścią *Jeżycjady*, traktowaną jako fragment literackiej kolekcji, dla innych zaś z powodzeniem książka ta może stać na półce z innymi książkami i publikacjami kulinarnymi, pełniąc czysto użytkowe funkcje.

Konwencja – ostatecznie to zawsze człowiek-czytelnik decyduje o tym, czym jest literatura; może to być grono znawców czy arbitrów, ale także osób komercyjnie zainteresowanych takim obrotem sprawy (głównie wydawcy); najważniejsza jest tu jednak rola czytelnika/czytelniczki, który sam określa swoje literackie potrzeby – w tej sytuacji ta a nie inna książka dla tego konkretnego czytelnika będzie pełniła funkcję literatury w jego życiu.

Oba omówione powyżej czynniki paradoksalnie odpowiadają na początkowe pytanie (czy szukanie cech literatury ma w ogóle jakieś znaczenie?) i zawierają się we wspólnej konstatacji na temat drogi, jaką refleksja o literackości przeszła: *od esencjonalnego do funkcjonalnego pojmowania literatury*.

*Bibliografia dla osoby prowadzącej warsztaty, ewentualnie do wykorzystania w celu uprzedniego przygotowania uczestników i uczestniczek:

Teoria

1. K. Bartoszyński, *Od „naukowej” wiedzy o literaturze do „świata literackości”*, „Teksty Drugie” 1990, nr 5–6.
2. J. Culler, *Co to jest literatura i czy pytanie to ma jakiegokolwiek znaczenie*, w: tenże, *Teoria literatury*, przeł. M. Bassaj, Prószyński i S-ka, Warszawa 1998.

3. M. Głowiński, *Poetyka wobec tekstów nieliterackich*, w: tenże, *Poetyka i okolice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
4. H. Markiewicz, *Wyznaczniki literatury*, w: tenże, *Główne problemy wiedzy o literaturze (Prace wybrane, t. III)*, Universitas, Kraków 1996.
5. J. Sławiński, *Jedno z poruszeń w przedmiocie*, w: tenże, *Teksty i teksty (Prace wybrane, t. III)*, Universitas, Kraków 2000.

Interpretacja

1. A. Barańczak, *Poetyka współczesnych przepisów kulinarnych*, „Teksty” 1975, nr 4.
2. E. Dobosiewicz, *Jedzenie w literaturze i „jedzenie literatury”*, w: *Podmiot i tekst w literaturze XX wieku. Warsztaty interpretacyjne*, red. H. Gosk, A. Zieniewicz, Elipsa, Warszawa 2006.
3. K. Zabierowska, *Gawędy kulinarne Lucyny Ćwierczakiewiczowej. Komunikaty nakłaniające*, w: *Z problemów współczesnego języka polskiego*, red. A. Wilkoń, J. Warchała, Wyd. UŚ, Katowice 1993.

Uwagi do przebiegu przedsięwzięcia

Mimo „ludycznego” charakteru, warsztaty zakładają przekazanie sporej dawki wiedzy, zatem podstawową trudnością podczas przygotowań do nich będzie dostosowanie poziomu trudności do poziomu wiedzy uczestników i uczestniczek, a także elastyczne reagowanie na przebieg pracy w zespołach i wspólnej rozmowy. Niektóre sprawy mogą okazać się oczywiste, niektóre zaś będą wymagać powtórzenia.

„Kulinarne” przykłady powinny być atrakcyjnym i bliskim rzeczywistości kulturowej każdego z uczestników i uczestniczek, jednakże – w razie potrzeby – odwoływać się można od razu do innych skojarzeń z „literaturą poza literaturą”, być może do tej rzeczywistości konkretnych osób jeszcze bardziej przystawalnych (np. do sloganów reklamowych czy tekstów piosenek).

Ewaluacja

W ramach standardowej ewaluacji, która ma miejsce w kontekście akademickim, przewidziany jest czas na pytania uczestników i uczestniczek dotyczące kwestii merytorycznych (czy wszystko jest zrozumiałe? o czym nie zdążyliśmy porozmawiać? czy wszyscy zgadzają się z konkluzjami, do jakich wspólnie doszliśmy? itd.). Natomiast sama jakość przeprowadzonych zajęć podlega zwykle standardowej ocenie pod koniec całego kursu (ankiety elektroniczne).

Poza tymi ramami z całą pewnością zaproponować można formę ewaluacji dotyczącej samego warsztatu – jego przebiegu oraz jego „skuteczności” w próbie pokonania pewnego teoretycznoliterackiego problemu. Najbardziej odpowiednią formą wydaje się tu runda tych i innych (zgodnie z potrzebami i wymogami na przykład całego cyklu zajęć) pytań.

Preferowane kompetencje edukatorki kulturowej/edukatora kulturowego

Idealnie by było, gdyby na kompetencje edukatorki/edukatora składało się wykształcenie polonistyczne (zwłaszcza teoretycznoliterackie), bowiem dyskusja na zaproponowany temat wymaga jednak pewnej biegłości, jeśli chodzi o literaturę przedmiotu. Teoretycznych prób odpowiedzi na pytanie, czym jest literatura, istnieje wiele, w dodatku refleksja ta (właściwie kluczowa dla teorii literatury w ogóle) ma również charakter historycznie zmienny (a zatem trzeba by również znać przebieg sporu, przynajmniej w wymiarze teorii XX-wiecznej).

Wydaje się jednak, że dobrze przygotowany/a humanista/humanistka, który/a swe działania poprzedzi lekturą polecanych opracowań, z powodzeniem poprowadzić może warsztaty na podobny temat i z pomocą zaproponowanego scenariusza jako modelu wyjściowego. Ów poziom teoretycznej biegłości, o której mowa, w dużej mierze zależy też od grupy uczestników i uczestniczek (wiadomo bowiem, że jest różnica pomiędzy dyskusją na temat „literatury poza literaturą” z młodszymi czy starszymi dziećmi a studentami studentkami kierunków humanistycznych, nie mówiąc o – na przykład – zakładanej również grupie już doświadczonych edukatorów/edukatorek).

Źródło

Scenariusz powstał na podstawie sylabusa do pojedynczych zajęć, realizowanych w ramach przedmiotu *Wiedza o literaturze*, obowiązkowego dla programu kulturoznawstwa, studiów I stopnia (pierwszy rok) UAM.

Co nowego na Osiedlu Chrobrego?

Warsztaty dźwiękowe i mikroskopowe

1
1
0

Współautorka warsztatów dźwiękowych:

Kinga Mistrzak

Współautorka warsztatów mikroskopowych:

Irena Rabęda

Temat

Warsztaty, które opisuję, odbyły się na poznańskim Piątkowie, w ramach projektu edukacyjno-kulturalnego *Bloki Animacji*, towarzyszącego Festiwalowi Filmów Animowanych Animator w 2016 roku¹. Przez prawie cztery miesiące, od kwietnia do połowy lipca współpracowaliśmy z mieszkańcami i mieszkankami dzielnicy, proponując im udział w seansach kina osiedlowego i co sobotnich warsztatach, które sfinalizowaliśmy wystawą prac uczestników i uczestniczek w Piątkowskim Centrum Kultury „Dąbrówka”. Podstawową ideą działań była próba animowania mieszkańców i mieszanek, zakwestionowanie anonimowości blokowisk, zainicjowanie działań twórczych w przestrzeni, w której nie realizowano dotąd prawdopodobnie żadnego pogłębionego, długofalowego projektu kulturalnego oraz zwrócenie uwagi mieszkańców i mieszanek na potencjał kulturotwórczy przestrzeni, w której na co dzień żyją. Początek wspólnych działań wyznaczyły zrealizowane dwukrotnie warsztaty dźwiękowe pt. *Co słysząc na osiedlu Chrobrego?* przeprowadzone na terenie osiedla. Razem z współautorką warsztatów Kingą Mistrzak starałyśmy się uwrażliwić uczestników i uczestniczki na środowisko akustyczne, w którym na co dzień funkcjonują. Szczególnie intensywnie badałyśmy z mieszkańcami i mieszkankami dwie sfery dźwiękowe; podczas pierwszego warsztatu sonosferę, obejmującą tzw. pejzaż dźwiękowy, czyli środowisko audialne człowieka, a podczas kolejnej soboty fonosferę – którą stanowią dźwięki, wytwarzane przez ludzki aparat mowy. Z kolei podczas warsztatu pt. *Czego nie widać na osiedlu Chrobrego?* przeprowadzonego we współpracy z biologką Ireną Rabędą, uczestnicy i uczestniczki badali i przyglądali się osiedlu w makro i mikroskali korzystając z mikroskopów i binokularów. W efekcie powstały filmy, w których zarejestrowane ścieżki dźwiękowe zostały zestawione z obrazami pochodzącymi spod mikroskopu. W przypadku obu typów warsztatów ich istotą było skierowanie uwagi mieszkańców i mieszanek na te obszary codziennego doświadczenia, które bywają niedostrzegane, zmarginalizowane czy traktowane z lekceważeniem, a stanowią o istocie miejsca zamieszkania. W ramach poniższego scenariusza opiszę kilka możliwych wariantów twórczego opracowywania zebranych za pomocą rekordera i mikroskopu materiałów.

1. W ramach *Bloków Animacji* odbyło się 10 warsztatów. W poniższym scenariuszu opisuję 3 wybrane warsztaty z takim założeniem, że dobrze się uzupełniają i mogą stanowić osobny scenariusz/projekt spotkań.

Grupa odbiorcza

Projekt był dedykowany mieszkańcom i mieszkankom poznańskiego Piątkowa, w tym przede wszystkim os. Chrobrego, odbiorcom i odbiorczyniom powyżej 10 roku życia, młodzieży, dorosłym, seniorom, seniorkom. Staraliśmy się budować warsztaty w taki sposób, by miały rys międzypokoleniowy, by odpowiadały na deficyt weekendowych działań kulturalnych w tej dzielnicy Poznania oraz by uczestnictwo w nich było maksymalnie otwarte. Spotkania odbywały się około południa w soboty, w związku z czym mimochodem nabierały charakteru warsztatów rodzinnych. Projekt można zrealizować wśród osób powyżej 10 roku życia, również w grupach zorganizowanych i stałych, których łączy miejsce zamieszkania (uczestnicy i uczestniczki lokalnych klubów seniora czy osiedlowych domów kultury).

Diagnoza

Warsztaty były częścią etapu diagnostycznego całego projektu *Bloki Animacji*. Podczas realizowanych wywiadów terenowych starałyśmy się zweryfikować potrzeby (w tym także kulturalne) mieszkańców i mieszanek osiedla Chrobrego. Istotną różnicą w stosunku do podobnych warsztatów „zbierania opowieści” było wciągnięcie już na tym etapie, w proces inicjowania rozmów i zadawania pytań samych uczestników i uczestniczki warsztatów. To wpłynęło na zmniejszenie dystansu między rozmówcami, gdyż obie strony znały dobrze swój „fyrteł”, problemy i pozytywne aspekty miejsca, w którym na co dzień funkcjonują.

Zebrane podczas wywiadów informacje pozwoliły z jednej strony na umocnienie pewnych przesłanek, z drugiej na odrzucenie innych. Mogliśmy dowiedzieć się między innymi, że mieszkańcy i mieszkanki rzadko korzystają z oferty kulturalnej na osiedlu, gdyż jest ona bardzo skromna i mało interesująca. Okazało się również, że na os. Chrobrego nie funkcjonuje żadne miejsce spotkań, pozwalające na zawiązywanie i umacnianie kontaktów międzysąsiedzkich. Z drugiej strony mieszkańcy i mieszkanki są generalnie zadowoleni z miejsca zamieszkania, zazwyczaj wśród największych pozytywów wskazują rozległe tereny zielone i kilka parków. Powołując się na te opinie, zaproponowaliśmy uczestnikom i uczestniczkom na kolejnym etapie udział w warsztatach mikro-skopowych, w trakcie których mogli eksplorować z bliska ten obszar, który wydaje im się szczególnie atrakcyjny i potencjalnie dobrze znany.

Główne cele

- skonfrontowanie uczestników i uczestniczek z otaczającą rzeczywistością, w tym przede wszystkim ze sferą audialną i rzeczywistością makro oraz mikro. Wspólne diagnozowanie uniwersalnych problemów i zalet przestrzeni, w której mieszkańcy i mieszkanki funkcjonują na co dzień. Zwrócenie uwagi na marginalizowany w obliczu kultury wizualnej fenomen słuchu;
- wypracowywanie wspólnych pomysłów i rozwiązań służących polepszeniu jakości środowiska akustycznego otoczenia;
- uwrażliwianie słuchu (technika R. Murraya Schafera tzw. „czyszczenie uszu”), techniki medytacyjne, omówienie zagadnień związanych z pojęciem pejzażu dźwiękowego, akustyki, audiosfery, sono- i fonosfery. Zapoznanie uczestników i uczestniczek z narzędziami do rejestracji dźwięku (rekorderzy Zoom);
- wprowadzanie eksperymentalnych, niecodziennych form realizacji działań warsztatowych, w tym zaskakujących połączeń fonii i obrazu. Poszukiwanie i odkrywanie miejsc przy pomocy dźwiękowych spacerów (tzw. *soundwalks*), wyszukiwanie charakterystycznych dźwiękowo punktów (tzw. *soundmarks*) oraz badanie osiedla w mikro i makroskali przy pomocy mikroskopów;
- animowanie do działań lokalnej społeczności. Stwarzanie okazji do inicjowania zdarzeń, spotkań, spontanicznych rozmów z mieszkańcami i mieszkankami osiedla i pierwszych działań grupowych. Stwarzanie podatnego gruntu pod zawiązanie się grupy, wspólnoty.

Zakładane efekty

Warsztaty dźwiękowe z zakresu fonosfery i sonosfery stanowiły tylko część rozbudowanego, realizowanego trzy miesiące projektu edukacyjno-kulturalnego na os. Chrobrego. Mimo to, można je z powodzeniem przeprowadzić jako działania jednorazowe – gdy chcemy zdiagnozować potrzeby mieszkańców i mieszanek czy skonfrontować ich z problemami przestrzeni, w której żyją. Można je też rozbudować tak, by finalnie zrealizować audycję dźwiękową, słuchowisko, przewodnik dźwiękowy czy nawet zaprojektować akustykę uciążliwej przestrzeni na nowo i spróbować wdrożyć zmianę podczas konsultacji społecznych.

Czas i miejsce działania

Czas trwania warsztatów i zasięg miejsc można modyfikować zgodnie z potrzebami i możliwościami. Warto zarezerwować sobie minimum 2,5 godziny na spacer, podczas którego uczestnicy i uczestniczki będą wyląwiać dźwięki z otoczenia oraz 2,5 godziny na wywiady z mieszkańcami i mieszkankami. 2,5 godziny trwały także warsztaty filmowo-przyrodnicze z wykorzystaniem mikroskopów. Warsztaty są realizowane przez większość czasu w przestrzeni osiedla, jednak niezbędne jest pomieszczenie, w którym odsłuchamy i zgramy zrealizowany materiał, a także dokonamy wstępnej selekcji nagrań razem z uczestnikami i uczestniczkami. Opcjonalnie możemy zorganizować dodatkowo wystawę prac w pobliskim domu kultury lub przestrzeni osiedla.

Metody działań

- metoda badawcza *storytelling*, która pozwala na odkrywanie indywidualnych ludzkich mitologii i narracji;
- idea spacerów dźwiękowych *soundwalks*, podczas których wyczulamy zmysł słuchu na otaczającą rzeczywistość;
- ćwiczenia medytacyjne, które mają za zadanie wyciszyć i uwrażliwić odbiorców na audiosferę;
- metody mapowania dźwięku z użyciem map okolicy;
- spacer przyrodnicze, w trakcie których zbieramy materiał do badań pod mikroskopami;
- pracujemy z mikroskopem, oglądamy osiedle w makro skali;
- realizujemy finalnie wystawę, filmy można zaprezentować na monitorach lub wyprojektować na ścianach budynków w przestrzeni osiedla.

Narzędzia

- lustrzanki cyfrowe;
- rekordery dźwiękowe typu Zoom oraz słuchawki;
- mikroskopy/binokulary;
- laptopy do zgrania i prezentacji materiału;
- prosty program do montażu (np. Movie Maker lub Adobe Premier);
- kilka zestawów krótkofalówek;
- druki map okolicy;
- pisaki;

- materiały do badań pod mikroskopem: pęsetki, szkiełka nakrywkowe i podstawowe, żyletki, pipetki, rękawiczki, chusteczki, barwniki, probówki;
- opaski na oczy;
- projektory lub monitory (wystawa).

Harmonogram przedsięwzięcia

1. Proces pozyskiwania dźwięków:

Co słyhać na os. Chrobrego cz. I/sonosfera

- powitanie;
- przeprowadzenie medytacji uwrażliwiającej na dźwięk z wykorzystaniem rejestratorów typu ZOOM i słuchawek wyostrzających odbiór dźwięków;
- objaśnienie działań w ramach warsztatu, omówienie zagadnień związanych z pojęciem audiosfery i sonosfery;
- podział na grupy;
- rozdanie map, flamastrów, opasek na oczy, wstępne wyznaczanie tras na mapie przez uczestników i uczestniczki;
- ćwiczenia z wykorzystaniem krótkofalówek – np. doprowadzenie jednej grupy do miejsca, w którym znajdują się pozostali uczestnicy i uczestniczki, jedynie dzięki wskazówkom dotyczącym słyszanych wokół dźwięków;
- spacer moderowany przez uczestników i uczestniczki, rejestracja dźwięków okolicy, odsłuchy otoczenia częściowo z zasłoniętymi oczami;
- zaznaczanie źródeł dźwięków na mapach;
- powrót do sali, wspólne odtwarzanie najciekawszych fragmentów nagrań;
- charakteryzowanie i wybieranie dźwięków pożądaných oraz zakłóceń i hałasów;
- wstępna selekcja materiału i podstawowy montaż najciekawszych zdaniem uczestników fragmentów nagrań;
- podsumowanie spotkania, krótkie omówienie kolejnych warsztatów.

Co słyhać na os. Chrobrego cz. II/fonosfera

- powitanie;
- objaśnienie działań w ramach warsztatu;
- rozdanie map, flamastrów, propozycji pytań spisanych na kartkach (pytania dotyczyły ulubionych miejsc, miejsc nieciekawych

i nieatrakcyjnych, potrzeb, miejsc kulturalnych, wspomnień z dzieciństwa, lokalizacji, odczuć związanych z przestrzenią, wspomnieniami związanymi z budową osiedla i przeprowadzką na osiedle etc.);

- rejestracja rozmów, dialogów ze spotkanymi mieszkańcami i mieszkankami;
- powrót do sali, wspólne odtwarzanie najciekawszych fragmentów nagrań;
- wstępna selekcja materiału i dyskusja z uczestnikami i uczestniczkami;
- podsumowanie spotkania.

2. Proces pozyskiwania obrazów:

Czego nie widać na os. Chrobrego? – film w mikroskopie

- powitanie;
- rozdanie materiałów: probówek i pęset;
- spacer przyrodniczy po osiedlu moderowany przez biolożkę;
- zbieranie materiałów (roślin, owadów, drobnych przedmiotów);
- przejście do sali, przygotowanie próbek do badania pod mikroskopem, zapoznanie uczestników i uczestniczek z zasadami działania mikroskopów i binokularów;
- oglądanie, wspólne omawianie i filmowanie przez okular oglądanych pod mikroskopem obrazów;
- podsumowanie spotkania.

1
1
6

3. Proces łączenia dźwięków i obrazów:

Spotkanie warsztatowe „Wideo opowieści”

Podczas spotkania uczestnicy i uczestniczki mogą ponownie odsłuchać i obejrzeć materiał wizualny. To ważne, by uczestniczyli w procesie selekcji i składania materiałów. Wraz z nimi realizujemy filmy paradokumentalne polegające na połączeniu i zmontowaniu w programie (np. Movie Maker lub Adobe Premiere) wybranych fragmentów wywiadów lub dźwięków z otaczającej nas rzeczywistości z obrazami spod mikroskopu.

4. Wystawa

Na wystawę zapraszamy uczestników i uczestniczki oraz mieszkańców i mieszkanki osiedla. Zrealizowane filmy prezentujemy na ścianach budynków lub w przestrzeni zaprzyjaźnionego domu kultury.

Dodatkowe warianty działań w ramach projektu:

A. Warsztat projektowania akustyki

Zgromadzone materiały dźwiękowe z obszaru *soundscape’u* możemy przeanalizować w dalszej części z uczestnikami i uczestniczkami również pod kątem dźwięków lubianych i pożądaných. Wówczas należy wyodrębnić je z nagrań i stworzyć auralizację czyli tzw. wizualizację dźwięku – wymodelować sytuację dźwiękową w przestrzeni, za pomocą wielokanałowego systemu odsłuchowego. Auralizacja to stosunkowo nowa i stale rozwijająca się dziedzina nauki, która pozwala tworzyć architekturę czy aranżować przestrzeń publiczną w taki sposób, by miały one prawidłową akustykę. Jest również częścią szerszych badań nad próbami tworzenia tzw. „cichych miast” czy „stref ciszy”, których ideą ma być stosowanie dobrych dźwięków jako kamuflażu dla hałasu. Wyniki działań mogą stać się przyczynkiem do opracowania realnego projektu zmian w otoczeniu, który finalnie może zostać zaprezentowany i wdrożony do realizacji przy wsparciu np. rady osiedla.

B. Osiedlowa kompozycja

1
1
7

Innym wariantem warsztatu może być także stworzenie wspólnego utworu inspirowanego popularnymi kompozycjami „relaksacyjnymi”. Tym razem sprzyjające, pozytywne dźwięki wyodrębnione i zarejestrowane podczas moderowanego spaceru staną się podstawą linii melodycznej. Tak skomponowany utwór możemy wyemitować w osiedlowym „Samie”, na przerwie w szkole czy w pobliskiej kawiarni.

C. Lokalny blog dźwiękowy

Zrealizowane materiały z zakresu sono- i fonosfery można również wykorzystać do stworzenia alternatywnych portali turystycznych w postaci popularnych blogów. Pracę nad tego typu portalami można rozwijać z uczestnikami i uczestniczkami nawet przez kilka miesięcy. Realizowane na bieżąco w ramach ćwiczeń terenowych nagrania, można sukcesywnie opisywać, grupować tematycznie i wprowadzać na strony.

D. Wideo opowieści

Materiał w postaci wywiadów można także rozbudować o obraz. W ramach projektu *Bloki Animacji* odbyły się także m.in. warsztaty z filmu mikroskopowego. Uczestnicy i uczestniczki udali się na spacer przyrodniczy, podczas którego zebrali różnorodny materiał do

próbówek. Następnie przygotowali preparaty z materiałem organicznym (wykorzystując fragmenty roślin, wodę z kałuży, owady, drobne przedmioty). W wyniku filmowania obrazu przez okular, powstały intrygujące, abstrakcyjne w formie filmy. Uczestnicy i uczestniczki mogli skonfrontować się z osiedlem z perspektywy makro i mikroskali. Razem z Kingą Mistrzak i osobami biorącymi udział w warsztatach podjęliśmy decyzję o połączeniu materiałów dźwiękowych z wizualnymi. W ten sposób powstały niezwykle dokumenty, w których abstrakcyjne obrazy i reakcje w połączeniu z osobliwymi opowieściami mieszkańców i mieszkańek wywołały niecodzienne asocjacje.

Ewaluacja

Ewaluacja miała charakter poza formalny. Uczestnicy i uczestniczki dokonywali oceny wszystkich warsztatów zrealizowanych w ramach *Bloków Animacji* na zorganizowanym w przestrzeni osiedla pikniku. Do rozwieszonych między drzewami linek przymocowywali kartki w trzech kolorach; na żółtych wypisywali pozytywne spostrzeżenia dotyczące działań, na czerwonych – negatywne, na niebieskich propozycje warsztatów na przyszłość.

Preferowane kompetencje edukatorki kulturowej/ edukatora kulturowego

Osoby podejmujące podobne przedsięwzięcia powinny posiadać odpowiednie kompetencje społeczne, ale także umiejętności techniczne, określoną wiedzę specjalistyczną. Dobrą strategią okazuje się współpraca osób reprezentujących różne dziedziny edukacji kulturowej. Tak więc osoba posiadająca praktyczną i teoretyczną wiedzę z zakresu sztuk wizualnych, a więc np. artysta/artystka może podjąć współpracę np. z animatorem/animatorką, aktywistą/aktywistką, osobą znającą lokalne środowisko lub naukowcem, badaczką. Choć i taka współpraca wymaga zawsze wypracowania zasad wspólnego działania, wzajemnego zrozumienia; sporo zależy również od stopnia poczucia wzajemnej odpowiedzialności i zaangażowania, które stanowią o powodzeniu projektu.

Źródło

Warsztaty w 2016 roku zostały zrealizowane w ramach projektu kulturalno-edukacyjnego *Bloki Animacji* towarzyszącego Festiwalowi Filmów Animowanych Animator (organizator: Estrada Poznańska). Inicjatorką projektu: Joanna Stankiewicz, koordynatorki projektu: Karolina Sikorska, Sylvia Czubała. Więcej informacji: fb/bloki animacji.

Oczywiste w teorii, trudne w praktyce

1
2
0

Temat

W edukacji kulturowej szczególnie przydatną formą działań są warsztaty twórcze. Dzięki nim efektywnie można realizować założenia projektów o charakterze procesualnym, opartych na współpracy kilku podmiotów. Nasuwa się w tym miejscu pytanie o istotę warsztatów twórczych. Pojęcie warsztatu obecnie stało się dość pojemne, co niestety pogarsza jego jakość. Poprzez warsztat twórczy nie rozumiemy działań opartych na nauce konkretnych czynności podnoszących kwalifikacje z wyznaczonego klarownie obszaru. Nie jest to praca realizowana w oparciu o schemat, o precyzyjnie nakreśloną drogę misternie opracowaną krok po kroku. Warsztat twórczy to nie recepta, po zrealizowaniu której czuć się będziemy bezpieczni, bo nie będzie nam dane „zblądzić”, „zboczyć” ze wskazanego kursu działań. Warsztat twórczy nie może opierać się na mechanicznych zachowaniach, tylko ma skłaniać do przełamującego schematy i konwenanse rozwoju osobowości.

Warsztaty dzielimy na czysto kreatywne i edukacyjno-kreatywne, które wyposażają uczestnika w bardzo konkretną wiedzę. Oba rodzaje praktyk umożliwiają łączenie wiedzy z przyjemnością kreatywnego działania. Doskonale wpisują się w tak popularną aktualnie metodę pracy projektowej. Umożliwiają łączenie w konstruktywną całość wiedzy i doświadczeń pochodzących z różnych obszarów nauki, sztuki oraz kultury szeroko rozumianej.

Grupa odbiorcza

W warsztacie twórczym może uczestniczyć bardzo zróżnicowana ilość osób. To nie ilość odbiorców świadczy o jakości propozycji projektowej. Ilość partycypujących w działaniach może być ściśle związana z charakterem, specyfiką grupy i nawiązywać do jej kondycji.

Istotniejszym od liczebności grupy jest innowacyjny pomysł, dzięki któremu nastąpi pewien progres z potencjalnością dalszego rozwoju. Odbiorcą natomiast może być każdy. Można założyć pracę indywidualną albo zespołową w zależności od celów warsztatu czy całego projektu. Grupa adresatów może być kształtowana pod względem wieku, społecznej przynależności, podobnej ilości i jakości wcześniejszych doświadczeń albo może być budowana w oparciu o kontrasty

i zestawienia różnych konfiguracji właściwości. Skład osobowy danej grupy może stanowić punkt wyjścia do przełamywania stereotypów i tworzenia nowych relacji i płaszczyzn współpracy, szczególnie w aspekcie projektów edukacyjno-kulturalnych. Czy sam fakt zaproszenia do zespołowej pracy przykładowo kuratora sądowego i cukiernika nie stwarza pewnej potencjalności wynikającej ze stworzenia nowego kontekstu...?

Diagnoza

Zadaniem warsztatów jest implikowanie rozwoju kreatywności tak bardzo pożądanej nie tylko w obszarze sztuki, ale i w wielu dyscyplinach nauki, a także na rynku pracy w kontekście wielu zawodów. Właśnie kreatywność, twórcze myślenie, umiejętność powoływania innowacyjnych rozwiązań z pogranicza różnorodnych obszarów jest jakością najbardziej pożądaną w wielu aspektach życia. Nie ma w tym zresztą niczego odkrywczego, gdyż to w konfrontacji z realiami budzi się twórcza refleksja. Pożądana kreatywność jest, niestety, skutecznie eliminowana z procesu rozwoju już od najmłodszych lat przez system edukacji instytucjonalnej. Sam biologiczny, społeczny i kulturowy proces rozwoju człowieka powoduje przyhamowanie wrodzonej dziecięcej odwagi zdobywania świata, poddawania otoczenia permanentnym badaniom. Obciążeni różnorodnymi kontekstami edukacji czy wychowania z eksperymentatorów, otwartych na zaskoczenie, przygodę i nawet na siłę oddziaływania niepowodzeń – zmieniamy się w istoty zachowawcze, pilnie przestrzegające granic wyznaczanych przez powszechnie uznane normy. Wiedza dynamiczna, która doskonale odnajduje się w obszarze warsztatów twórczych, jest łącznikiem pomiędzy teorią oraz posiadanym doświadczeniem a gotowością ich zastosowania w kontekście powołującym nową jakość, nowe rodzaje bytów.

Główne cele

Celem warsztatów twórczych jest konfrontacja uczestników ze wszystkim, co rozpoznane, znane i oczywiste. Warsztaty twórcze mają być przyczynkiem do stymulacji, do aktywizacji procesów myślowych. Mają powodować zastanowienie, zwątpienie, mają intrygować i skłaniać do formułowania indywidualnych poglądów. Powinny stać się inspiracją do poszukiwania i eksplorowania nowych, nieznanych obszarów generujących konieczność powoływania nowych jakości.

Celem warsztatów jest zatem rozbudzanie i rozwijanie twórczego myślenia, które poprzedza kreatywne działanie. W ten sposób rozumiemy ich ogólne przesłanie, jednak każdy z przygotowanych warsztatów ma swoje własne cele wynikające z opracowanego zadania, które powinno być bardzo konkretnie sformalizowane, tworząc jednocześnie przestrzeń na wielość odmiennych interpretacji.

Zakładane efekty

W warsztatach twórczych efekt końcowy nie jest najistotniejszy i z założenia jest nieprzewidywalny. Możemy próbować go jedynie dookreślić za pomocą przykładowo wybranej techniki czy materiałów udostępnionych do realizacji zadania albo ustalając pewne reguły postępowania w trakcie zajęć. Najważniejszy jest jednak proces, w którym partycypuje uczestnik/uczestniczka działań. Efekt jest trudny do sprecyzowania, ponieważ stawiając kogoś w nietypowej sytuacji twórczej, która wymaga bardzo osobistej refleksji, konieczności podjęcia indywidualnych decyzji nawet w kontekście grupy, nie możemy przewidzieć ostatecznie wyborów i możliwości przełożenia zdobytych doświadczeń na dalsze procesy rozwoju.

Efekt będzie taki, jaki będzie. Będzie taki, na jaki pozwoli sobie uczestnik/uczestniczka, na jaki pozwoli jego/jej kondycja i możliwości. Może się zdarzyć, że nie będzie efektu namacalnego, który by można rozpatrywać w aspektach wizualnych, może powstać praca efemeryczna, ulotna, bez mierzalnych parametrów. Nie oznacza to, że będzie gorsza od innych. Także tylko koncepcja, czy założenia powstałe podczas warsztatu mogą być wartością samą w sobie. Efekt końcowy jest zwieńczeniem całego procesu myślowego. Nie stanowi celu samego w sobie. Nie jest punktem zbieżnym wszystkich zaistniałych w trakcie zajęć postaw twórczych. Ma cechy osobnicze i nie podlega wartościowaniu w kontekście pozostałych realizacji. Najcenniejsze są przeżycia, emocje, doznania, wnioski powstałe w trakcie spotkań. W kontekście projektów edukacyjno-kulturowych można sobie pozwolić na tak otwarte podejście do realizacji działań aktywizujących kreatywność, w przeciwieństwie do tradycyjnego systemu edukacji, w którym założenia merytoryczne są bezlitośnie precyzyjne i niepodlegające „rozszerzeniu”. Obszar edukacji kulturowej jest idealnym ekranem, na który można rzutować szeroko rozumiane projekcje działań twórczych, rozwijających

wrażliwość i gotowość interpretacyjną rzeczywistości, czy to z obszaru nauki, sztuki czy szeroko rozumianej kultury. Warsztat stwarzając sztuczną sytuację, przywołuje jednak naturalne procesy, uruchamia emocje, budzi refleksje. Wspomniana powyżej kwestia niemożności dookreślenia efektu końcowego powinna powodować u animatora tworzącego/animatorki tworzącej projekt warsztatu twórczego pewną pokorę w doborze tematyki z zakresu psychologii. By poprzez warsztaty uruchamiać procesy psychologiczne, trzeba być prawdziwym specjalistą/specjalistką w tej dziedzinie. Specjalistą teoretykiem/specjalistką teoretyczką ale i praktykiem/praktyczką – czujnym, świadomym, a także odpowiedzialnym. Zakładając, że warsztat twórczy ma na celu wszechstronny rozwój osobowości, możemy spodziewać się, że uczestnictwo w zajęciach tego typu wpłynie na dalsze etapy kształcenia, choć nie jest możliwym w pełni przewidzieć, kiedy i w jakim stopniu.

Czas i miejsce działania

Warsztaty twórcze w zależności od projektu edukacyjno-kulturowego albo projektu kulturowo-edukacyjnego mogą odbywać się wszędzie i o każdej porze analogicznie do kultury, która wypełnia nasze miejsca, nasz czas, dotyka nas wszędzie, choć z różną intensywnością. Działać można w klasie w szkolnej, w sali muzealnej, w przestrzeni miasta, na łonie natury, w rozległym miejscu, w którym uczestnik/uczestniczka pozostanie na swój sposób „samotny/a”, w małym pomieszczeniu, gdzie dla kontrastu zostanie pozbawiony/a komfortowej przestrzeni osobistej. Miejsce może wskazywać różnorodną skalę parametrów. Może stać się punktem odniesienia, przyczynkiem do założeń projektu, być z nim zintegrowane albo wręcz przeciwnie – stanowić kontrast do założeń warsztatów twórczych. Miejsce może być znane i nieznanie, pozbawione kontekstów. Bywa przepełnione światłem porannym, oślepiającym blaskiem południa, a także przydymionym zmierzchem dnia. Miejsce może być pozbawione światła, uwaga jest zwrócona na zapach, materię itd.

Czas nie jest weryfikatorem jakości. Intensywność warsztatów jest kompatybilna do założeń działań. Czas musi być dostosowany do grupy odbiorców i odbiorczyń uwzględniając ich możliwości i specyfikę. Czas trwania całego projektu, na który może składać się wiele jednostkowych działań i warsztatów, musi być odpowiednio wyważony. Z jednej strony powinniśmy pozwolić na zatrzymanie się, przyzwalając na dokonanie analizy, pojawienie się refleksji oraz wniosków, z drugiej zaś możemy budować odpowiednie napięcie, sprzyjające zaangażowaniu się w pracę, by uniknąć osłabienia zapału twórczego.

Warsztaty twórcze kładąc nacisk na indywidualność uczestnika/uczestniczki i jego/jej osobniczy sposób percepcji, muszą uwzględniać jego/jej odmienność w stosunku do zapotrzebowania czasowego. Można oszacować mniej więcej, jak długo będzie trwał dany warsztat czy całościowy projekt, jednak liczyć się trzeba z tym, że ulegnie on pewnym modyfikacjom. Oczywiście, należy czuć, by pomimo zmian całość była zgodna z ramami organizacyjnymi, które powinny być uczestnikom i uczestniczkom znane i we właściwym momencie przywoływane.

Metody działań

Każdy warsztat twórczy generuje właściwą tylko jemu metodę albo metody. Są one nieprzekładalne, nieprzystające do innego warsztatu. Te same założenia czy ten sam projekt zrealizowany z inną grupą, nawet w tym samym wieku będzie czymś innym, ponieważ sytuacji warsztatu twórczego nie da się idealnie powtórzyć. Skoro podmiotem jest uczestnik/uczestniczka w aspekcie swej jednostkowości, to nie sposób tych samych relacji, reakcji i rozwiązań doszukać się w kolejnym układzie personalnym. W tym miejscu dostrzegamy kolejny kontrast w odniesieniu do systemu edukacji obowiązującego w większości placówek oświatowych.

Narzędzia

Materiałem może być wszystko – w zależności od założeń projektu i warsztatu. Warto już na płaszczyźnie materiałów doszukiwać się nowych narzędzi, stwarzających hipotetycznie zastosowanie niekonwencjonalnych rozwiązań. Pracować można z obiektami, fizycznymi elementami, ale także ze słowem, światłem, cieniem, powietrzem, wodą, ideą, myślą. Przydatne mogą być też materiały nam dobrze znane, ale czy na pewno w zupełności rozpoznane? Wyobraźmy sobie sytuację, w której dostajemy farby, kartkę w formacie 2,5 cm x 2,5 cm i do tego pędzel o szerokości 5 cm z założeniem, że kartka ma zostać naznaczona właśnie jego śladem. To nie jest, oczywiście, zadanie warsztatu, jedynie dookreślenie materiałów i narzędzi. Co się jednak okazuje, już sama zmiana w sposobie podejścia do elementu często wykorzystwanego rozszerza naszą percepcję. Nagle musimy zacząć myśleć, jak mam użyć tych narzędzi skoro one w pierwszej chwili wydają nam się niekompatybilne. Rozpaczliwie szukamy odpowiedzi, gotowego

rozwiązania, by poczuć się w miarę komfortowo. Tymczasem sami musimy wygenerować nietypowe rozwiązanie. Jeśli na taką postawę nałożymy jeszcze zadanie warsztatowe, zaczynamy poruszać się w obszarze kreacji. Zmuszeni jesteśmy stworzyć własną koncepcję, zając jakieś stanowisko wobec postawionego problemu.

Uwagi do przebiegu przedsięwzięcia

Inspiracją do stworzenia projektu czy warsztatu może być dosłownie wszystko: indywidualne i cudze doświadczenia, osoba, instytucja, pojęcie, dziedziny nauki, kultura, sztuka we wszystkich swych przejawach, codzienne życie, jego kontekst społeczny, gospodarczy, narodowy itd. Założenie zasadnicze i zadanie musi być czytelne i zrozumiałe. Dobrze sprobematyzowane zadanie jest kluczowe, gdyż stanowi punkt odbicia, punkt wyjścia. Jest to taki rodzaj „prowiantu” na drogę. A droga, w którą wysyłamy uczestnika/uczestniczkę zajęć, powinna uczyć go/ją samodzielności, wiary w swe możliwości, skłaniać do niczym nieskrępowanych działań twórczych. Bardzo trudnym jest zadanie wymyślenia projektu, warsztatu inicjującego coś, czego jeszcze nie było. Jest to nawet trudniejsze od działań artysty opracowującego koncepcję swej własnej pracy. Trudność ta wynika z konieczności pełnego uwzględnienia w koncepcji jednostki ludzkiej. Naszym zadaniem jest zaproponować komuś coś, co go postawi w sytuacji pozbawionej wcześniejszych pierwowzorów, która nie pozwoli na sugerowanie się wcześniej poznanymi „rozwiązaniami przedstawionego zadania”.

Musimy postawić uczestnika/uczestniczkę w pewien sposób „gołego”/„gołą” wobec postawionego zadania. Możemy jedynie wyposażyć go na drogę tworczą w pewne wskazówki, pewne wytyczne, nawet przekazać mu konkretne zasady (warsztat twórczy może mieć swe własne zasady) i dać zestaw narzędzi, ale nie możemy powiedzieć, co i jak ma robić. Osoba projektującą warsztat powinna być bezinteresowna nie oczekując, że uczestnicy i uczestniczki działań zaspokoją jej wyobrażenia o realizacji danego tematu. Z warszatem jest trochę jak z dzieckiem. Kiedy ma przyjść na świat, dokładamy wszelkich starań, by się na jego przyjście jak najlepiej się przygotować, uczymy się rzeczy często dla nas nowych albo odświeżamy zapas już posiadanych. Staramy się być merytorycznie bez zarzutu.

Wyobrażamy sobie, jakie to nasze dziecko będzie i kim zostanie, jak dorosnie. Urządzamy mu świat, by miało tak dobrze jak nikt inny, by miało wiele

1
2
6

Oczywiste w teorii, trudne w praktyce

możliwości, było kimś wyjątkowym, ważnym. W pewnym momencie musimy je jednak „zostawić”, pozwolić mu iść własną drogą – choćby pod prąd, choćby drogą niebezpieczną, nieoczekiwaną i niepożądaną, bo to jest jego życie. My powołaliśmy byt, stworzyliśmy mu warunki do rozwoju, a to, co stanie się później, nie może być projekcją naszych oczekiwań. Osoba projektująca warsztat twórczy musi więc potrafić się w odpowiednim momencie partnersko wycofać, by zostawić przestrzeń do działania uczestnikowi spotkań, niczego od niego nie oczekując. Wymaga to ogromnej dyscypliny oraz dystansu wobec samej siebie i wobec tego, co robimy.

Prowadzący/a powinien/powinna podążać za uczestnikiem/uczestniczką, wspierając go/ją przy podejmowaniu suwerennych decyzji. Wspieranie jest równoznaczne z wyciszeniem siebie i umiejętnością akceptacji, być może odmiennych od wyobrażonych, rozwiązań. Istotą warsztatu jest proces i nie liczy się – kiedy i z czym dotrzemy do mety – ale w jaki to uczynimy sposób, z jakim bagażem doświadczeń, z jakim samopoczuciem, z jaką otwartością na to, co nas otacza. Zresztą, o jakiej mecie mówimy, nie ma jednej mety, każdy/a z nas wytycza sobie sam punkt, do którego warto dotrzeć, by mieć poczucie spełnienia i rozwinięcia potencjału, jakim dysponuje.

1
2
7

Ewaluacja

Ewaluacja projektu jest elementem nieodzownym, procesem kilkuetapowym, integralną częścią planowania, realizacji i podsumowania działań. Składa się z rozeznania potrzeb grupy, z którą będziemy pracować, dokonania diagnozy tych potrzeb, a także postawienia problemu. Prowadzi do stworzenia założeń projektu i całej jego konstrukcji, potem do realizacji działań oraz w końcowej fazie – do oceny całości przedsięwzięcia. Szczególnie ewaluacja ex-post jest bardzo istotna. Dzięki krytycznemu spojrzeniu można ustalić efektywność projektu, jego słabe i mocne strony, zgodność zakładanych celów, wstępnych zamierzeń z efektem końcowym. W warsztatach efekt końcowy jest nieprzewidywalny w fazie założeń projektu, poprzez otwartość swych zasad na proces i kreowanie nietypowych sytuacji wyzwalających trudne do przewidzenia postawy twórcze. Poprzez dokonanie ewaluacji podsumowującej można poddać refleksji swą pracę, wyciągnąć wnioski, by rozwijać samą siebie, poprawić jakość swych kompetencji oraz umiejętności,

Bunt wyobraźni

a co najważniejsze – można sprawdzić, co należy zmienić, usprawnić, by dalsze działania z tą samą grupą czy z innymi były jeszcze bardziej dopasowane do faktycznych potrzeb.

Ewaluacja jest tak ważna, gdyż poprzez pytania, które stawia, można odpowiedzieć: jak nasze wyobrażenia, badania i diagnoza postawionego problemu warsztatu była kompatybilna z grupą adresatów; co uległo zmianie w trakcie procesu (warsztat zakłada zmiany w ramach swojej struktury); co nas zaskoczyło, a co potwierdziło nasz dotychczasowy sposób rozumowania. Warto pamiętać, że konkluzyjna ewaluacja nie jest tylko weryfikacją i porównaniem założonych celów z efektami działań, stanowi bowiem analizę wielopłaszczyznową. Istotny jest stopień zadowolenia uczestników i uczestniczek działań i wpływ projektu na nich. Ważna także jest ewaluacja zbiorcza, zakładająca możliwość wzajemnej nauki w oparciu o dialog, opinie powstałe w relacji nie tylko uczestnik – uczestnik, czy prowadząca – prowadząca, ale uczestniczka – prowadzący oraz prowadząca – uczestnik. Istotne, byśmy uczyli się pokory wobec tego, co robimy i byśmy z otwartością umysłu potrafili kreować nową rzeczywistość, która poddana konstruktywnej korekcie spowoduje nasz dalszy rozwój i będzie stymulować nasze działania w przyszłości.

1
2
8

Preferowane kompetencje edukatorki kulturowej/ edukatora kulturowego

Osoba przygotowująca projekt z zakresu edukacji kulturowej powinna podjąć decyzję, jaki aspekt kultury i w jakim kontekście jest istotny dla realizacji założeń tego projektu. Pojęcie kultury może być szerokie, ale przy projektowaniu działań wymaga bezwzględnego dookreślenia. Trzeba pamiętać, że założenia całości muszą być klarowne, czytelne dla odbiorców i odbiorczyń oraz dostosowane do ich możliwości, jednak niekoniecznie dostosowane do ich oczekiwań. Istotne i pomocne są takie pytania jak: po co powołuję projekt? jaki jest powód powstania koncepcji? do kogo ona jest adresowana? czy powołany zamysł ma potencjalność spowodowania jakiejś zmiany? na ile nowa koncepcja coś otworzy, zainicjuje? Edukator/ka kulturowy/a powinien/powinna tworzyć własną refleksję dotyczącą procesów zachodzących w kulturze, powinien/powinna posiadać świadomość aktualności. Oprócz wiedzy najistotniejsza jest bowiem gotowość przemyślenia tego, czego się doświadcza, przeżywa, tego, czego się dowiadujemy i uczymy. Bez umiejętności problematyzowania będzie trudno inicjować propozycje dla innych. Drugą istotną cechą edukatora/edukatorki jest umiejętność nawiązania kontaktu z drugim człowiekiem w relacji

indywidualnej i w relacji instytucjonalnej. Przy założeniu łączenia we wspólnym działaniu kilku partnerów konieczną jest umiejętność pracy w zespole, umiejętność wypracowywania kompromisów i znajomość potrzeb poszczególnych grup z danego projektu. Choć zabrzmi to banalnie, edukator/ka musi lubić ludzi, chcieć pracować dla nich, działać z nimi wspierając ich nawet poprzez konstruktywne spory. To cecha fundamentalna dla jego/jej zawodowej kondycji. Edukator kulturowy/edukatorka kulturowa zarówno w kontekście koncepcji całościowej projektu, jak i w kontekście poszczególnych warsztatów twórczych powinien/powinna być gotowy do konfrontacji ze stereotypami, panującymi zasadami. Chcąc poprzez swą propozycję zmienić istniejący układ, musi wykazać się innowacyjnością podejścia do problemu, a także odwagą wytyczania nowych granic. Wymaga to sporej otwartości w sposobach myślenia, pewnego rodzaju „nieskalanej dziewiczości” albo zdystansowania do posiadanej wiedzy i zdobytych doświadczeń.

1
2
9

Poradnik metodyczny.
Propozycje działań z zakresu edukacji i animacji kulturowej

redakcja:
Karolina Sikorska

wsparcie redakcyjne i korekta:
Sylvia Szykowna

współpraca:
Ewelina Banaszek, Katarzyna Chajbos,
Marta Kosińska, Bartek Lis, Jakub Walczyk

projekt graficzny i skład:
Bękart

wydawca:
Centrum Kultury ZAMEK
ul. Św. Marcin 80/82
61-809 Poznań
e-mail: cpe@cpe.poznan.pl
dyrektor: Anna Hryniewiecka

Poznań 2018

ISBN:
978-83-952788-1-5


CENTRUM PRAKTYK
EDUKACYJNYCH


CENTRUM
KULTURY
ZAMEK


POZnań*

Dofinansowano ze środków
Narodowego Centrum Kultury
w ramach Programu Bardzo Młoda Kultura



Utwór na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne
Bez utworów zależnych 3.0 Polska

