

Uniwersytet Jagielloński
Wydział Filozoficzny
INSTYTUT PEDAGOGIKI
Studia stacjonarne II stopnia

Nr albumu: 1134541

Anna Maria Olszak

**DOŚWIADCZANIE
MIĘDZYKULTUROWOŚCI.
EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA
W *INNEJ SZKOLE TEATRALNEJ*
TEATRU „WĘGAJTY”**

Praca magisterska

napisana pod kierunkiem

dr Julii Kluzowicz

Pracę przyjął

.....

(podpis promotora)

Opracowano zgodnie z Ustawą o prawie autorskim i prawach pokrewnych z dnia 4 lutego 1994 r. (Dz.U. 1994 nr 24 poz. 83) wraz z nowelizacją z dnia 25 lipca 2003 r. (Dz.U. 2003 nr 166 poz. 1610) oraz z dnia 1 kwietnia 2004 r. (Dz.U. 2004 nr 91 poz. 869) z późniejszymi zmianami

Kraków 2021

Spis treści pracy magisterskiej

Wstęp	5
Rozdział I - część teoretyczna	6
Problematyka badań w świetle literatury przedmiotu	6
1. Edukacja międzykulturowa	6
1. 1. Kultura- przedmiot badań nauk humanistycznych i społecznych.	6
1. 3. Podejścia do pedagogiki międzykulturowej - edukacja wielokulturowa i edukacja międzykulturowa	16
1.4. Kompetencje, kompetencje kulturowe, kompetencje wielokulturowe, kompetencje transkulturowe i kompetencje międzykulturowe.	22
2. Inna Szkoła Teatralna Teatru Wiejskiego Węgajty	30
2.1. Teatr alternatywny	30
2.2. Korzenie teatru alternatywnego	32
2.3. Kształtowanie się Teatru Węgajty	35
2.4. Inna Szkoła Teatralna	43
Rozdział II - część empiryczna	54
Założenia metodologiczne i organizacja badań własnych	54
Analiza i uzasadnienie problemu pracy	54
2. Zmienne i wskaźniki	57
3. Metody i techniki badań	60
4. Organizacja i przebieg badań	64
5. Trudności i przeszkody badawcze	66
Rozdział III - część empiryczna	67
Analiza i interpretacja i wyników badań własnych	67
1.1 Kompetencje międzykulturowe kształtowane podczas warsztatów Innej Szkoły Teatralnej	67
1.2 Wiedza - obszar kompetencji międzykulturowej	69
1.3 Rozziew jako świadomość różnic - obszar kompetencji międzykulturowych	73
1.4 Umiejętności - obszar kompetencji międzykulturowych	76
1.5 Postawy - obszar kompetencji międzykulturowych	81
2.1 Obecność międzykulturowości - sposoby nawiązywania do tematyki międzykulturowości podczas warsztatów Innej Szkoły Teatralnej	83
2. 2 Pieśni jako element międzykulturowości	84
2.3 Tańce jako element międzykulturowy	87
2.4 Obecność ludzi jako element międzykulturowy	88
2.5 Podróże jako element międzykulturowy	90

3. Wartości promowane przez Inną Szkołą Teatralną	93
4. Rola pedagoga w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych	96
5. Postrzeganie relacji z Innym/Obcym podczas warsztatów Innej Szkoły Teatralnej.	
Działania podejmowane wśród społeczności lokalnych	105
5.1 Inny, pochodzący z odmiennego terenu	106
5.2. Inny, bezdomny	107
5.3 Inny, osadzony w zakładzie karnym	108
5.4 Inny, stary i schorowany	109
5.5 Inny, uchodźca	111
Zakończenie	112
Bibliografia:	114

Wstęp

W niniejszej pracy podjęłam się próby opisu i analizy zjawiska Innej Szkoły Teatralnej prowadzonej przez Teatr „Węgajty”, zaliczany do teatru alternatywnego w kontekście edukacji międzykulturowej i kompetencji kulturowych, kształtowanych podczas warsztatów i wypraw. Inna Szkoła Teatralna jest częścią działalności Teatru „Węgajty” i składa się z trzech cykli wydarzeń. Kolęda, Zapusty i Allelujka to spotkania różnych pokoleń i kultur, w trakcie których odbywają się warsztaty prowadzące do wyprawy kolędniczej i powstania widowiska obrzędowego.

Powodem podjęcia tematu badawczego było moje wieloletnie zainteresowanie teatrem społecznym oraz edukacją międzykulturową. Po osobistym doświadczeniu pracy przy festiwalu Wioska Teatralna w „Węgajtach” od 2018 roku oraz uczestnictwie w Innej Szkole Teatralnej zdecydowałam się na analizę działalności teatru z podejścia edukacji międzykulturowej. Znaczącym atutem tej pracy jest fakt, że nie powstały jeszcze badania działalności Teatru „Węgajty” z tej perspektywy.

Praca badawcza składa się ze wstępu oraz dwóch części - teoretycznej i empirycznej. Pierwsza część podzielona została na dwa rozdziały, w której dokonuję przeglądu badań na temat edukacji międzykulturowej oraz działalności Teatru „Węgajty”. Część empiryczna składa się z dwóch rozdziałów: założeń metodologicznych i organizacji badań oraz analizy i interpretacji wyników badań własnych.

Rozdział I - część teoretyczna

Problematyka badań w świetle literatury przedmiotu

1. Edukacja międzykulturowa

1. 1. Kultura – przedmiot badań nauk humanistycznych i społecznych.

Głównym i podstawowym problemem z jednoznacznym zdefiniowaniem „kultury” jest fakt, że pojęcie to określa niezwykle złożony fenomen związany z ludzkim życiem. Pytając o kulturę, zadajemy jednocześnie pytanie o miejsce człowieka w świecie i jego związki z otaczającą go rzeczywistością - o wartości, normy, wzory. Refleksja nad definicją kultury pobudza do twórczych eksploracji licznych badaczy i badaczki reprezentujących dyscypliny humanistyczne i społeczne: pedagogikę, psychologię, socjologię, filozofię, antropologię, kulturoznawstwo i wiele innych.

Zastanawiając się nad słowem „kultura” warto spojrzeć na etymologię tego pojęcia. Otóż „kultura” wywodzi się od łacińskiego *cultus*, oznaczającego „uprawę”, „pielęgnowanie”. Początkowo *cultus* oznaczało tylko uprawę roli, ale już w czasach starożytnych zaczęło odnosić się również do „sposobu życia”, „wykształcenia”, „ogłady”, „wychowania”. Grzegorz Żuk zwraca uwagę, że w pochodzeniu słowa *kultura* zawarta jest ludzka potrzeba pielęgnowania i troski¹.

W I wieku p.n.e. pisarz rzymski Cicero przeniósł wspomniany termin na pole humanistyki, aby określić nim uprawę i uszlachetnianie życia duchowego. Wnioskować można zatem, że w pierwotnym ujęciu kultura była przeciwstawiana naturze; była ona rozumiana jako pewien ład narzucony przez człowieka, podporządkowany normom i

¹ G. Żuk, *O pojęciu kultury* [w:] *Szkice o dojrzałości, kulturze i szkole*, M. Karwatowska, L. Tymiakin (red.), Lublin 2016, s. 255-256.

wzorcom, a także jako narzędzie służące zaspokajaniu ludzkich potrzeb oraz realizacji ludzkich celów².

„Nie istnieje nic takiego jak niezależna od kultury natura ludzka”³. Oznacza to, że każdy człowiek jest zanurzony w kulturze, doświadcza jej i jednocześnie jest współtwórcą kultury. Złożoność, wieloaspektowość oraz niejednorodność zjawisk kulturowych przyczyniły się do powstania wielu różnych stanowisk teoretycznych. Różnice te polegają na akcentowaniu innych aspektów, użyciu odmiennej aparatury pojęciowej oraz zwracaniu uwagi na inne zależności i związki.

W latach 50. XX wieku A. Kroeber i C. Klukhohn sporządzili przegląd koncepcji kultury. Bazując na 257 różnych definicjach kultury podzielił je na sześć typów, akcentujących różne aspekty⁴. Wyróżniono:

1) definicje opisowo-numeratywne, nominalistyczne, opisowo-wyliczające; występujące w klasycznej postaci wczesnych definicji etnologicznych i dokonują wyliczenia elementów składowych kultury; (np. Definicja E.B. Taylora)

2) definicje historyczne – nacisk jest tu położony na czynnik tradycji konstytuujący kulturę, element zbiorowego dorobku i procesu dziedziczenia, przekazu doświadczenia (np. definicje K. Dobrowolskiego, S. Czarnowskiego);

3) definicje normatywne – akcentują podporządkowanie normom, wzorom, wartościom, modelom i zasadom wartościowania jako elementom kultury i właściwościom zachowań kulturowych (np. definicje A. Kroebera, T. Parsonsa);

4) definicje psychologiczne – uwzględnia się w nich psychiczne mechanizmy przyswajania kultury: procesy uczenia się, wytwarzania nawyków i internalizacji norm, podkreśla się wzajemne wpływy kultury i osobowości oraz kulturę traktuje się jako aparat przystosowawczy (np. definicje J. G. Herdera, S. Ossowskiego, R. Benedict, M. Mead, A. Kardiner);

5) definicje strukturalistyczne – podkreślają całościowy charakter poszczególnych kultur i wewnętrzne powiązania ich zasadniczych elementów (np. definicje R. Benedict, B. Malinowskiego);

² Hasło: *kultura* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 950.

³ C. Geertz, *The impact of concept of culture on the concept of man*, [w:] *New Views of the Nature of Man*, J. Platt (red.), University of Chicago Press, Chicago 1965, s. 112-113.

⁴ Hasło: *kultura* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 952.

6) definicje genetyczne – cechuje nacisk na źródła kultury, na wyjaśnianie pochodzenia kultury, określając ją przez przeciwstawienie jej naturze i jej charakter produktowi społecznego współżycia (np. definicje A. Kłoskowskiej, J. Kmity)⁵.

Definicja Edwarda Burnetta Taylora została sformułowana w 1761 roku: "Kultura, czyli cywilizacja w najszerszym znaczeniu etnograficznym, jest to pojęcie obejmujące wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawo, obyczaje i inne zdolności i przyzwyczajenia, zdobyte przez człowieka jako członka społeczeństwa"⁶.

Z kolei definicja Stefana Czarnowskiego brzmi: "Kultura jest dobrem zbiorowym i zbiorowym dorobkiem, owocem twórczego i przetwórczego wysiłku niezliczonych pokoleń"⁷.

Do wspomnianych wyżej definicji normatywnych należy pojęcie Kroebera i Parsonsa: "kultura to przekazane i wytworzone treści i wzory wartości, idei i innych symbolicznie znaczących systemów będące czynnikami kształtującymi ludzkie zachowania oraz wytwory stanowiące produkt zachowania"⁸.

Całościowy charakter kultury podkreśla definicja strukturalistyczna Malinowskiego: "Kultura jest [...] integralną całością, na którą składają się narzędzia i dobra konsumpcyjne, konstytucyjne statuty różnorodnych społecznych ugrupowań, ludzkie idee i rzemiosła, wierzenia, zwyczaje"⁹.

Przykładem modyfikacji typologii A.L. Kroebera i C. Kluckhohna jest następująca klasyfikacja definicji kultury, zawierająca pięć zasadniczych grup, gdzie przyjęto jednolite kryterium, jakim jest sposób ujmowania fenomenu kultury uważany za podstawowy dla danej dyscypliny humanistycznej:

- 1) definicje antropologiczne – ujmujące kulturę na ogół globalnie jako całość wytworów i działań ludzkich, wolne od wartościowania i treści podmiotowych i psychicznych, wyjaśniające kulturę poprzez funkcje społeczne i instrumentalne w stosunku do całości systemu i potrzeb biologicznych organizmu ludzkiego (operujące takimi pojęciami jak wytwór kulturowy, cechy i kompleksy kulturowe, areale i kręgi kulturowe, potrzeby, działanie, funkcja, instytucja, system itp.);
- 2) definicje filozoficzne – ujmujące kulturę jako ponad indywidualną rzeczywistość myślową (operujące takimi kategoriami jak idee, wartości, symbole i znaki, świadomość społeczna, kompleksy i konfiguracje kulturowe, socjalizacja, potrzeba, wartość, norma, wzory, modele, ideały, sądy normatywne i dyrektywne);
- 3) definicje socjologiczne – ujmujące kulturę jako wzory interakcji osób i grup (operujące takimi pojęciami jak struktura społeczna, rola społeczna, wzory i modele zachowań, interakcja, przekaz, informacja, komunikacja, znak, symbol itp.);

⁵ Tamże, s. 952.

⁶ E. B. Tylor, *Cywilizacja pierwotna*, Warszawa 1898, s.82.

⁷ S. Czarnowski, *Kultura*, Warszawa 1958, s. 12 [za:] M. Filipiak, *Socjologia kultury*, Wyd. UMCS 1996, s. 17.

⁸ A. Kroeber, T. Parsons, *The Concept of Culture and of Social Systems*, „American Sociological Review” 1958 nr 3, s. 583 [za:] A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 2007, s. 24.

⁹ B. Malinowski, *Czym jest kultura* [w:] *Antropologia kultury*, A. Mencwel (red.), WUW, Warszawa 2005, s.34.

4) definicje psychologiczne – kładące nacisk na wzajemne wpływy osobowości i kultury (operujące takimi kategoriami pojęciowymi jak postawy, motywacje, dyspozycje, zwyczaj, wzory i orientacje kultury, enkulturacja, socjalizacja, podstawowa struktura osobowości, osobowość modalna, instytucje pierwotne i wtórne itp.);

5) definicje historyczne – kładące nacisk na historyczne uwarunkowania zjawisk kulturowych, na ścisłą przestrzenno – czasową lokalizację badanych zjawisk, uchwycenie ich zmienności w czasie, mechanizmu przekazywania kultury i problematyki przemian kulturowych (takimi pojęciami jak tradycja, podłoże historyczne, zderzenie kultur, akulturacja, asymilacja, adaptacja, zmiana społeczna i kulturowa, ewolucja, dyfuzja itp.)¹⁰.

Z powyższego wywnioskować można, że kultura jest niejednorodnym i bardzo złożonym zjawiskiem, którego nie sposób ująć w jednej definicji czy teorii. Moim zdaniem poszczególne teorie kultury uzupełniają się wzajemnie, tworząc wieloaspektową mozaikę zjawiska kultury. Poniżej przedstawię różnorodne aspekty kultury, zbadane i opisane przez społecznych i humanistycznych badaczy oraz badaczki.

Ewa Nowicka, analizując definicje kultury, zwróciła uwagę na jej podstawowe aspekty:

- Kultura jest związana z człowiekiem,
- Kultura jest zjawiskiem ponadjednostkowym - społecznym,
- Kultura jest regularna, powtarzalna,
- Kultura jest zbiorem zjawiska wyuczonych,
- Kultura ma wymiar czasowy,
- Kultura ma wymiar przestrzenny,
- Kultura jest systemem,
- Kultura rozgrywa się w płaszczyźnie materialnej, behawioralnej, psychologicznej i aksjonormatywnej¹¹.

Barbara Olszewska-Dyoniziak twierdzi, że tak skomplikowanego zjawiska, jak kultura, nie da się określić za pomocą jednej definicji. Badaczka wskazuje na aspekty, które można uznać za fundamentalne:

- Kultura jest zjawiskiem społecznym,
- Kultura jest rzeczywistością kulturową,
- Kultura jest systemem symboli,
- Kultura jest powiązaną całością o charakterze instrumentalnym,

¹⁰ Hasło: *kultura* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 952.

¹¹ E. Nowicka, *Świat człowieka - świat kultury*, Warszawa PWN 2004, 56-71.

- Kultura jest zjawiskiem psychologicznym¹².

Marian Filipiak wyróżnia w każdym zjawisku kulturowym cztery zasadnicze aspekty: materialny, behawioralny, psychologiczny i aksjonormatywny. Aspekt materialny opiera się na fakcie, że zjawiska kulturowe powstały dzięki istnieniu przedmiotów materialnych. Aspekt behawioralny zwraca uwagę na to, że zjawiska kulturowe są związane z zachowaniami motorycznymi, zarówno zewnętrznymi (podejmowane czynności), jak i wewnętrznymi (przeżycia, odczucia). Płaszczyzna psychologiczna zjawisk kulturowych podkreśla znaczenie wartościowania, stawiania ocen, przyjmowania postaw, motywów oraz nadawanie znaczeń zarówno przedmiotom materialnym, jak i zachowaniom. Ostatnim aspektem wymienionym przez Filipiaka jest płaszczyzna aksjonormatywna, związana z normami i wartościami¹³.

Podsumowując swoje dywagacje o kulturze, Antonina Kłoskowska napisała, że globalne ujęcie kultury obejmuje różnorodne zjawiska: wytwory i obiekty ludzkiej działalności, działania same w sobie, a także stany psychiczne człowieka, czyli postawy, nawyki, dyspozycje, które stanowią o przeszłych i przyszłych działaniach¹⁴. Przyjmuję za autorką stanowisko, że kultura jest przejawem fizycznego świata, przyjmującym różnorodne postacie.

1.2 Kategorie pojęciowe - zróżnicowanie kulturowe, wielokulturowość, międzykulturowość.

Według Wojciecha Burszty zróżnicowanie kulturowe świata jest faktem, natomiast zadaniem nauki jest opisanie i wyjaśnienie tego faktu¹⁵. Z kolei według Zygmunta Komorowskiego wizje kulturowej przyszłości świata zamykają się w dwóch perspektywach:

- Zmierzania do zwartej jedności, w której różnice będą stopniowo zanikać;

¹² B. Olszewska-Dyoniziak, *Człowiek, kultura, osobowość. Wstęp do klasycznej antropologii kulturowej*, Wrocław, Atlas 2001, s. 28-30.

¹³ M. Filipiak, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996, s. 43-45.

¹⁴ A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 2020, s. 29.

¹⁵ W. Burszta, *Wielokulturowość. Pytania pierwsze* [w:] M. Kempny (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, s. 25

- Zachowania wielości różnorodnych kultur, niezbędnych do rozwoju¹⁶.

Pierwsza perspektywa zakłada zanikanie kultur i przywodzi na myśl ideologie totalitarne, które są skrajnymi koncepcjami trudnymi do osiągnięcia. Druga perspektywa jest bardziej realna - zakłada, że zróżnicowanie kulturowe jest warunkiem rozwoju współczesnych społeczeństw.

Na podstawie kryterium charakteru stosunków społecznych panujących w danym środowisku wyróżnia się modele zróżnicowania kulturowego: wielokulturowość i międzykulturowość. W modelu wielokulturowości różne kultury oraz grupy narodowe czy etniczne żyją ze sobą na tym samym terytorium, jednak nie oznacza to, że zachodzą pomiędzy nimi głębsze relacje. Raczej kontakty pomiędzy nimi mają miejsce na zasadzie przypadku. Odmienność i inność są postrzegane negatywnie i prowadzą do wzajemnej dyskryminacji. Społeczeństwo w tym modelu funkcjonuje jako odrębne grupy społeczne, które dbają o swoje interesy. Dochodzi pomiędzy nimi do izolacji, napięć i konfliktów, które wzmacniane są przez poczucie większości i mniejszości¹⁷.

W modelu międzykulturowym natomiast różne kultury i grupy narodowe czy etniczne żyją ze sobą na tym samym terytorium i zachodzą pomiędzy nimi głębsze, otwarte, trwałe i regularne interakcje. Relacjom towarzyszy wzajemny szacunek i zrozumienie odmiennych stylów życia, wartości i norm. Mieszkające obok siebie grupy społeczne tworzą formację ponad różnicami, z akceptacją inności i odrębności. Zróżnicowanie kulturowe w tym modelu staje się pretekstem do aktywności społecznej, politycznej i gospodarczej. Mieszkańcy starają się rozwiązywać konflikty i napięcia w trakcie negocjacji, współżyjąc ze sobą i dyskutując na tematy związane z ich rzeczywistością społeczną. Stosunki społeczne są rozpatrywane z perspektywy jednostek, którym daje się prawo do posiadania i wyrażania własnej tożsamości i odmienności¹⁸.

Kazimierz Krzysztofek wyróżnił modele radzenia sobie ze zróżnicowaniem kulturowym, które mają zastosowanie w odniesieniu do grup narodowych, etnicznych, a także poszczególnych jednostek:

1) fizyczna likwidacja mniejszości (wyniszczenie mniejszości przez dominującą większość)

¹⁶ Z. Komorowski, *Pluralizm-wielokulturowość-diaspora*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr. 2-3/1975, s. 259.

¹⁷ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa - przewodnik*, Impuls, Kraków 2008 s. 21-22.

¹⁸ Tamże, s. 22-23.

- 2) czyszczenie etniczne (usunięcie słabszej grupy z zajmowanego terytorium)
- 3) asymilacja (przemocowe i przymusowe upodobnienie mniejszości do większości, w sferze języka, kultury)
- 4) usankcjonowany pluralizm etniczny (odzwierciedla zasadę „żyj i daj żyć innym”, która z jednej strony zapewnia swobodę działania, a z drugiej może prowadzić do wyłączenie podkultury ze społeczeństwa)
- 5) integracja obywatelska (integracja grup społecznych przy poszanowaniu prawa do różnicy)¹⁹.

Przyjęcie określonego modelu zróżnicowania kulturowego pozostaje nie bez znaczenia dla prowadzonych badań naukowych oraz założeń edukacyjnych. Okazuje się bowiem, że dyskurs środowisk naukowych anglosaskich sytuuje się w modelu wielokulturowości, natomiast środowisko frankońskie preferuje model międzykulturowości.

Rafał Wiśniewski stwierdził, że

W samej dziedzinie komunikacji nastąpił wzrost zainteresowania komunikacją międzykulturową powodujący wytworzenie dość różnorodnych pojęć. Nie analizując głębiej tego zjawiska, można zaobserwować np. wymienne stosowanie pojęć „wielokulturowość” i „międzykulturowość”²⁰.

Pojęcie „międzykulturowość” jednak „oznacza coś więcej niż wielokulturowość w sensie kulturowej różnorodności, a także coś więcej niż tylko transkulturowość w sensie przekraczania poszczególnych granic”²¹.

Podobne stanowisko prezentuje Leszek Korporowicz, podkreślając, że „perspektywa międzykulturowości lepiej oddaje i akcentuje transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się, włączenia w obszar standardów i wartości kulturowych innych grup w sposób daleki od wymuszenia i asymilacji”²².

Kategoria wielokulturowości, według Denis Lacorne pojawiła się w 1941 roku w Stanach Zjednoczonych Ameryki przy publikacji recenzji dzieła Edwarda Haskella pod

¹⁹ K. Krzysztofek, *Wielokulturowość, demokracja i rynek kultury* [w:] „Pogranicze. Studia społeczne”, A. Sadowski (red.) Białystok 1999, t.8, s. 35-37.

²⁰ R. Wiśniewski, *O rozwoju kompetencji międzykulturowych – próba konceptualizacji pojęcia* [w:] Społeczne funkcje uniwersytetu w czasach dynamicznych zmian, J. Wyleżalek (red.), Wydawnictwo SSGW, Warszawa 2017, s. 96.

²¹ B. Waldenfels, *Topografia obcego*, Warszawa 2002, s. 117.

²² L. Korporowicz, *Wielokulturowość a międzykulturowość*, [w:] *U progu wielokulturowości*, M. Kempny (red.), Warszawa 1997, s. 69.

tytułem *Lance. Powieść o wielokulturowym człowieku*²³. Przedstawiono w nim powieść o nowym amerykańskim społeczeństwie przejawiającym się w wielorasowości, zróżnicowaniu kulturowym, kosmopolityzmie.

Marian Golka z kolei przyjmuje, że wielokulturowość to

Uświadomione współwystępowanie na tej samej przestrzeni dwóch lub więcej grup społecznych o względnie odmiennych kulturowych cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, wyznaniu religijnym, układzie wartości, które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami²⁴.

Innymi słowy, wielokulturowość to stan pluralizmu społeczno-kulturowego, który przejawia się w sposób obiektywny.

Według Przemysława Pawła Grzybowskiego wielokulturowość jako stanowisko ideologiczne ma związek z uczestnictwem mniejszości w kulturach. Za wartość uznaje się różnice etniczne, które w pewien sposób stanowią o odrębnej tożsamości. Istotnym aspektem w wielokulturowości jest fakt, że swoistość i odmienność każdej grupy społecznej, etnicznej czy narodowej powinna być szanowana przez grupę dominującą (przez większość). Wielokulturowość zwraca uwagę na heterogeniczność etniczno-kulturowego obrazu metropolitalnych, współczesnych społeczeństw, a także na specyfikę występowania wielości różnych tożsamości²⁵.

Peter McLaren, mając na względzie amerykańskie warunki, wyróżnił typy ideologii wielokulturowości, które znajdują odzwierciedlenie w praktyce społecznej:

- Konserwatywny (wielokulturowość kontrolowana; mniejszość traktuje się jako “dodatek” do dominującej kultury);
- Liberalny (zakłada równość międzykulturową, ale realnie nie realizuje postulatu równej edukacji grup mniejszościowych);
- Lewicowo-liberalny (podkreśla humanizm, który zaciera różnice kulturowe; zwolennicy skupiają się na podkreślaniu różnic związanych z płcią, klasą, rasą czy seksualnością);
- Krytyczny (odrzuca zarówno konserwatywne i liberalne tendencje do ujednolicania, jak i lewicowo-liberalne poszukiwania różnicy; według tej ideologii polityka

²³ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa - przewodnik*, Impuls, Kraków 2008, s. 25.

²⁴ M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, [w:] M. Kempny (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 2010, s. 64-65.

²⁵ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa - przewodnik*, Impuls, Kraków 2008, s. 27-28.

społeczna powinna dążyć w kierunku konstruowania kultury demokratycznej i otwartej na odmienność);²⁶

Zjawisko kulturowości uznano za naturalny efekt przemian cywilizacyjnych. Kraje, w których najbardziej widoczna jest ideologia wielokulturowa to Belgia, Holandia, Wielka Brytania, a także kraje skandynawskie, co wynika z kolonialnej przeszłości oraz polityką stosowaną wobec mniejszości²⁷.

Sformułowanie „międzykulturowy” pojawiło się w Stanach Zjednoczonych w latach 70. XX wieku i padło w kontekście nawiązywania interakcji pomiędzy osobami pochodzącymi z odrębnych kultur. W Europie termin pojawił się w 1975 roku we Francji i miał związek z szkolną problematyką²⁸.

O relacjach międzykulturowych na forum międzynarodowym mówiono podczas Konferencji Generalnej UNESCO w Kenii w 1976 roku. Zwrócono wówczas uwagę na konieczność otwarcia się współczesnych kultur na inne kultury. Również na konferencji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych oficjalnie dyskutowano na temat międzykulturowości. Początkowo termin poruszany był w kontekście imigrantów. Jednak w europejskich organizacjach międzykulturowość rozumiana była jako pewien sposób kształtowania się życia grup i jednostek wywodzących się z innych grup kulturowych. Ludzie pochodzący z odrębnych kultur organizują swoje życie, balansując pomiędzy współdziałaniem a konfliktem²⁹.

Dominique Bouchet zwracając uwagę na umiejscowienie człowieka w międzykulturowości wskazuje, że „żadna kultura nie istnieje w zamkniętej i jednolitej formie”³⁰. Kultury stanowią według niej formę transmisji wzorów i wartości kulturowych, które mają charakter procesualny i mogą ulegać zmianom. Ponadto, tożsamości człowieka nie otrzymuje się w formie „nadanej”, a kształtuje się ją w wyniku odniesienia do członków różnych grup kulturowych.

Według Martine Abdallah-Pretceille kategoria międzykulturowości umożliwiła spojrzenie na kulturę z trzech nowych perspektyw: subiektywistycznej, interakcjonistycznej i

²⁶ W. Burszta, *Wielokulturowość. Pytania pierwsze*, [w:] M. Kempny (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, s. 152-153.

²⁷ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa - przewodnik*, Impuls, Kraków 2008, s. 30.

²⁸ Tamże, s. 30.

²⁹ Tamże, s. 30-31.

³⁰ L. Korporowicz, *Wielokulturowość a międzykulturowość*, [w:] *U progu wielokulturowości*, M. Kempny (red.), Warszawa 1997, s.70-71.

sytuacyjnej. Perspektywa subiektywistyczna zakłada spotkanie pomiędzy dwiema jednostkami, które są już nosicielami pewnych cech kulturowych. Jednostki przyswoiły te cechy w sposób unikalny dla ich płci, wieku, środowiska czy osobowości. W tej perspektywie mówi się o spotkaniu jednostek, a nie kultur. Perspektywa interakcjonistyczna postrzega sytuację międzykulturową jako spotkanie przynajmniej dwóch uczestników. Odniesienie do Innego lub Obcego odbywa się poprzez wyjście z punktu widzenia Ja. W tym podejściu istotne jest uświadomienie sobie z jakiej perspektywy Inny/Obcy postrzega nas. Pozycja Ja jest w tym przypadku względna. Z perspektywy sytuacyjnej międzykulturowość nie opiera się tylko na różnicach norm i wartości, ale także zwraca uwagę na różnicę pozycji, statusów jednostek. Czynniki historyczne, ekonomiczne i polityczne sprawiają, że jeden z przedstawicieli danej kultury będzie postrzegany jako jednostka dominująca.

W międzykulturowym dyskursie na temat rzeczywistości społecznej kieruje się w stronę wielobiegunowości. Oznacza to, że relacje są określane przez serię interdefinicji, to znaczy, wzajemne relacje są uwikłane pomiędzy tym, „co subiektywne i obiektywne, indywidualne i zbiorowe, w odniesieniu do kontaktów między jednostkami i między grupami”³¹. Ogląd stosunków społecznych rozpoznaje człowieka jako aktywną jednostkę życia społecznego, to znaczy, że zawiera ją interakcjonistycznej perspektywie. Międzykulturowość jest dynamicznym stanem społeczeństwa, w którym zachodzą regularne relacje pomiędzy odmiennymi kulturowo przedstawicielami społeczeństwa. Taki stan wymaga uznania przez środowisko i ogólnej legalizacji.

Relacji międzykulturowych można doszukiwać się w przeróżnych oddziaływaniach społecznych zarówno w skali mikro, jak i makrospołecznej. Międzykulturowość jest takim stanem cechującym dany organizm społeczno-kulturowy, który zezwala na odmiennność i różnice kulturowe. W takim społeczeństwie kultury dają sobie pełne prawo do współegzystencji. Łączy się to również z zamieszkiwaniem wspólnego obszaru, z wzajemną konfrontacją i wymianą wartości, wzorów kulturowych i komunikatów. Można wówczas mówić o istnieniu kultury, pozostającej w dialogu z innymi kulturami³².

Podstawowymi warunkami występowania międzykulturowości są: ciągła komunikacja pomiędzy zróżnicowanymi kulturowo jednostkami, która prowadzi do poznania nawzajem różnic; utrzymywanie prawidłowych postaw w danych sytuacjach; nawiązywanie i

³¹ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa - przewodnik*, Impuls, Kraków 2008, s. 34.

³² Tamże, s. 35.

podtrzymywanie dialogu międzykulturowego, wiedza na temat systemów kulturowych oraz ich zawartości, która umożliwia efektywne, wzajemne interakcje; przygotowanie na zmienność sytuacji oraz otwartość na zbliżenie międzykulturowe³³.

Idea społeczeństwa międzykulturowego jest odpowiedzią na wyzwania, które stawia daleko idący postęp globalizacyjny. Współczesne systemy społeczno-kulturowe wymagają nowego typu relacji, będących gwarancją otwartości i tolerancji na różnice i odmienność.

1. 3. Podejścia do pedagogiki międzykulturowej - edukacja wielokulturowa i edukacja międzykulturowa

Pedagogika międzykulturowa pojmowana jest na dwa sposoby. Pierwszym z nich jest spojrzenie na „pedagogię”, czyli praktykę edukacyjną (podejmowane czynności wychowawcze), a drugim spojrzenie na „poddyscyplinę naukową”, czyli pedagogikę szczegółową, która wyrosła z praktyki edukacyjnej, posiadającą własny przedmiot zainteresowań, system pojęć i metodologię³⁴.

Rozwój pedagogiki międzykulturowej jako poddyscypliny ma związek z stopniem zaawansowania współpracy w naukach społecznych. Początki naukowej refleksji dotyczącej zróżnicowania kulturowego edukacji i oświaty wiążą się z pracami amerykańskiego Bureau for Intercultural Education (Biura do spraw Wychowania Międzykulturowego), powstałego w 1939 roku³⁵.

W 1943 roku opublikowano pierwszy tom tekstów na temat wychowania międzykulturowego. Przemysław Paweł Grzybowski wskazał, że uważa się tę książkę za zapoczątkowanie amerykańskiego dyskursu nad problemami zróżnicowania kulturowego w edukacji. W połowie lat 60. XX wieku doszło do współpracy pomiędzy pedagogami a antropologami, a pokłosiem tej kooperacji było sympozjum naukowe zorganizowane w 1975 roku w San Francisco. Spotkanie poświęcone było związkowi wielokulturowości a edukacji³⁶.

³³ M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, [w:] Kempny M. (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 2010, s. 61-63.

³⁴ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa - przewodnik*, Impuls, Kraków 2008, s. 101.

³⁵ Tamże, s.101-102.

³⁶ Tamże, s. 102-103.

Korzeni pedagogiki międzykulturowej w Europie z kolei upatruje się w latach 60. i 70. XX wieku w pracach na styku psychiatrii, psychologii międzykulturowej, antropologii, etnometodologii, teorii komunikacji i lingwistyki³⁷.

Celem pedagogiki międzykulturowej jest przygotowanie osób do funkcjonowania w ramach zróżnicowania kulturowego. Zakłada się, że każdy człowiek jest członkiem różnych zbiorowości, tym samym spotykając się z ludźmi, przynależącymi do innych zbiorowości. Jako ludzie, jesteśmy członkami przeróżnych grupach i nie jesteśmy w stanie przewyciężyć podziału na „my” i „oni”. Odmienność kulturowa jest obszarem, w którym spotykają się podmioty. Intensyfikacja zróżnicowania kulturowego sprawia, że relacje międzykulturowe przebiegają na innych poziomach - inaczej będzie wyglądać relacja ludzi pochodzących z innych kontynentów, a inaczej w przypadku spotkania się grup etnicznych zamieszkujących ten sam region. Mimo to, należy podkreślić, że „oddziaływań pedagogicznych uwzględniających międzykulturowość nie można ograniczać jedynie do obszarów wyrażające zróżnicowanych kulturowo”³⁸. Zdaniem autora cele pedagogiki międzykulturowej skupiają się wokół postaw wobec odmiennych kultur, kultury własnej, a także budowania wielowymiarowej tożsamości kulturowej. Kolejnym celem jest kształtowanie kompetencji w postaci wiedzy i umiejętności³⁹. O kompetencjach międzykulturowych będę pisać w późniejszym rozdziale.

Współczesna pedagogika międzykulturowa uważana jest za subdyscyplinę naukową, zajmującą się problemami jednostek i grup zróżnicowanych kulturowo. Podstawy tejże dyscypliny osadzone są w antropologii, socjologii, psychologii, językoznawstwie, historii i innych dyscyplinach naukowych. W metodologii pedagogiki międzykulturowej można mówić o dwóch podejściach, które odpowiadają odmiennym paradygmatom – o podejściu międzykulturowym lub wielokulturowym. Nie istnieje wyraźny i ścisły przedmiot pedagogiki międzykulturowej, natomiast można mówić o obszarach problemowych, które rysują się w określonych kontekstach edukacyjnych⁴⁰.

Badając edukację wielokulturową i międzykulturową bardzo trudno o ścisłości definicyjne. Wynika to z faktu, że owa terminy bywają używane jako synonimy, podczas gdy

³⁷ Tamże, s. 103.

³⁸ M.Sobecki, *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Humanistyczny wymiar kapitału ludzkiego*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości imienia Bogdana Jańskiego w Łomży, Łomża 2010, s. 77.

³⁹ Tamże, s. 77-78.

⁴⁰ P.P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa - przewodnik*, Impuls, Kraków 2008, s. 106.

niektórzy badacze wskazują, że istnieje pomiędzy nimi różnica. Często zdarza się, że autorzy i autorki nie precyzują terminów i finalnie nie wiadomo czy odnoszą się one do tych samych czy różnych zjawisk. Gunilla Holm i Harriet Zilliacus wskazali, że różnica wydaje się funkcjonować głównie ze względów geograficznych. W Europie preferowanym pojęciem jest edukacja międzykulturowa, podczas gdy szczególnie w Stanach Zjednoczonych, ale także i w innych krajach Ameryki Północnej, Australii i Azji używa terminu edukacja wielokulturowa. W Europie istnieje tendencja do postrzegania wielokulturowości jako koncepcji mniej dynamicznej charakteryzującą się różnorodnością kultur, podczas gdy międzykulturowość jest wykorzystywana do wskazywania interakcji i relacji pomiędzy różnymi grupami kulturowymi w zróżnicowanym kulturowo otoczeniu⁴¹.

Termin „wielokulturowy” opisuje zróżnicowany kulturowo charakter społeczeństwa ludzkiego i odnosi się nie tylko do elementów kultury etnicznej lub narodowej, ale również do różnorodności językowej, religijnej i społeczno-ekonomicznej. „Międzykulturowość” natomiast odnosi się do rozwijających się relacji między grupami kulturowymi. Międzykulturowość zakłada wielokulturowość oraz wymianę i dialog na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym lub międzynarodowym. Edukacja wielokulturowa wykorzystuje naukę o innych kulturach, aby osiągnąć akceptację i tolerancję dla innych kultur. Edukacja międzykulturowa ma na celu wyjście poza pasywne współistnienie, aby osiągnąć rozwijający się i zrównoważony sposób wspólnego życia w środowisku wielokulturowym społeczeństwa poprzez tworzenie zrozumienia, szacunku i dialogu między różnymi grupami kulturowymi⁴².

Edukacja wielokulturowa odwołuje się do modernistycznej kategorii różnorodności, która ma za zadanie ochronę grupy dominującej, a podporządkowanie i kolonizację mniejszości⁴³.

Zadaniami edukacji wielokulturowej są:

- Asymilowanie mniejszości ze społeczeństwem i zaznajamianie ich z kulturą dominującą, dzięki czemu następuje wyrównywanie szans wobec pozostałych obywateli;

⁴¹ G. Holm, H. Zilliacus, *Multicultural education and intercultural education: is there a difference?* [w:] P. Lang, *Dialogues on Diversity and Global Education*, Berlin 2009, p. 11-28.

⁴² *Unesco Guidelines for Intercultural Education*, Paryż 2006, UNESCO. s. 16-17.

⁴³ K. Kossak-Głowczewski, *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa a pytanie o „prywatne ojczyzny” — zarys problemu* [w:] *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz (red.) Białystok 1997, Transhumana, s. 59-60.

- Przekazywanie języka, historii i kultury społeczności dominującej - mniejszościom, przy zachowaniu zasady poprawności politycznej;
- Wychowanie ku tolerancji i wzajemnemu szacunkowi, zapobieganiu rasizmowi w celu zachowania społecznego spokoju;
- Uwrażliwianie na problem naznaczania grup etnicznych;
- Zwracanie uwagi na strukturalne pokrzywdzenie mniejszości etnicznych i wyrobienie w nich gotowości do starania się o poprawę realizacji i wyrobienie w nich gotowości do starania się o poprawę realizacji swych praw socjalnych, politycznych i kulturalnych;
- Przygotowanie ludzi do pracy i zgodnego współżycia w społeczeństwie wielokulturowym⁴⁴.

Tadeusz Lewowicki zwraca uwagę na najbardziej charakterystyczną cechę edukacji wielokulturowej, którą według niego jest: „bycie obok siebie” grup ludzi i ich kultur. To „bycie obok siebie” odbywało się zazwyczaj i odbywa w warunkach asymetrii, nierówności szans rozwojowych, możliwości wzajemnego oddziaływania. Grupy dominujące (w imieniu tych grup – elity władzy) wyznaczały zakres swobód dla grup mniejszościowych. Działania kojarzone z edukacją wielokulturową często nosiły i noszą piętno podejścia hegemonistycznego i instrumentalnego. Bardziej lub mniej ukrytym celem była asymilacja i utrzymanie społecznego pokoju. Edukacyjna ideologia „bycia obok” akceptowana była (i nadal jest) przez wiele grup mniejszościowych. Te ostatnie – skoncentrowane na zachowaniu własnej kultury i podtrzymywaniu grupowej tożsamości - widziały w edukacji wielokulturowej szansę na przetrwanie. Często rzeczywiście była to jedyna szansa. Naturalnym skutkiem tak pojmowanej i prowadzonej edukacji było i jest zachowanie różnych elementów tożsamości (języka, kultury, „minisystemu” własnej oświaty), ale jednocześnie izolacja, dystans między grupą mniejszościową i grupą dominującą. Rodziło to problemy społeczne, różnicowało statusy społeczne, różnicowało szanse życiowe. Zjawiska te występują także współcześnie⁴⁵.

U podstaw takiego modelu edukacji wielokulturowej stała idea oparta na asymilacji zróżnicowanych podmiotów społecznych. Proces, podczas którego dochodziło do

⁴⁴ B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom, 1997, s. 13.

⁴⁵ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, s. 25.

ujednociania praw oraz reguł nauczania i wychowania, ostatecznie doprowadził do rozproszenia tożsamości jednostek odmiennych kulturowo. Dominująca większość doprowadziła do rozpowszechnienia się edukacji jednokulturowej, a nie wielokulturowej. Postulowana wolność i równość zamieniła się w politykę na rzecz utajonego monokulturalizmu⁴⁶.

Na terytorium Polski funkcjonowało i nadal funkcjonuje wiele grup etnograficznych, językowych, etnicznych czy wyznaniowych. Historia państwa polskiego wskazuje na wydarzenia przyczyniające się do integracji kultur sąsiedzkich, a także dezintegrację Rzeczypospolitej podczas rozbiorów i powstań. W procesie kształtowania się państwa istniały dwie tendencje – pierwsza z nich dążyła do zachowania istniejącego status quo, natomiast druga kierowała się w stronę zmiany aktualnego porządku. Jerzy Nikitorowicz wskazuje na dualizm procesu rozwoju Polski. Z jednej strony wartością była jedność, kształtowano postawy otwarte i tolerancyjne, rozszerzano więzi i kontakty z innymi, oswajano się z nieznaną kulturą, natomiast z drugiej strony istniały podziały na „swoich” i „obcych”, do głosu dochodziły potrzeby narodowościowe, etniczne czy regionalne, które utrudniają rozwój procesu edukacji pluralistycznej i międzykulturowej⁴⁷.

Realizowanie pluralizmu w praktyce edukacyjnej musi uwidaczniać i prezentować życie grup, które społeczność tworzą. Jak napisał Jerzy Nikitorowicz „pluralizm musi rozpoznawać w sposób poważny tożsamości i prawa grup i musi reprezentować zbiorową tożsamość”⁴⁸. Innymi słowy, zarówno program, jak i metody nauczania muszą uwzględniać różnice kulturowe i tym samym dbać o przynależność jednostek odmiennych kulturowo do danej grupy, społeczeństwa.

Przyszłe społeczeństwa będą społeczeństwami wielokulturowymi. Edukacja międzykulturowa ma zadanie przygotowywać członków i członkinie wspólnoty do życia i współdziałania w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo⁴⁹. Bazując na edukacji wielokulturowej kieruje się ku integracji i tolerancji obejmując wszystkie podmioty biorące udział w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Edukacja wielokulturowa jest procesem,

⁴⁶ K. Kossak-Główniczewski, *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa a pytanie o „prywatne ojczyzny” — zarys problemu* [w:] *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz (red.) Białystok 1997, Trans Humana, s. 57.

⁴⁷ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995, s. 105.

⁴⁸ Tamże, s. 112.

⁴⁹ Tamże, s. 116-117.

który jest związany z ogólną reformą edukacji dla wszystkich uczniów i uczennic. Ma za zadanie odrzucać rasizm i dyskryminację w społeczeństwie, natomiast akceptować pluralizm reprezentowany przez wychowanków i nauczycieli.

Jerzy Nikitorowicz w *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa* przedstawił modelowe rozwiązania edukacji wielokulturowej i międzykulturowej reformujące szkolnictwo. Przytoczę je, zaznaczając, że postulaty wysunięte przez autora mają również zastosowanie do innych działań edukacyjnych, realizowanych poza systemem szkolnym, między innymi realizowanych przez organizacje pozarządowe. Działania reformujące sformułowane przez Nikitorowicza to:

A) traktowanie edukacji wielokulturowej jako edukacji antyrasistowskiej (zwracanie uwagi na nierówności w środowisku; tworzenie struktur wspomagających dzieci „mniejszościowe”);

B) traktowanie edukacji wielokulturowej jako edukacji podstawowej – zasadniczej (spojrzenie na koncepcję roli i uzasadnienia kultury i języków innych aniżeli grupy dominującej);

C) traktowanie edukacji wielokulturowej jako ważnej dla wszystkich uczniów (zainteresowanie wszystkimi uczniami na takim samym poziomie; dbałość o ukazywanie międzykulturowych związków);

D) traktowanie edukacji wielokulturowej jako przenikającej - rozprzestrzeniającej się (spowodowanie, aby środowisko było „prześiknięte” edukacją międzykulturową, a rodzice aktywni i zaangażowani w tworzenie zróżnicowanego kulturowo programu nauczania);

E) traktowanie edukacji wielokulturowej jako zmierzającej ku społecznej sprawiedliwości (łączenie teorii z krytyką i działaniem, tworzenie środowiska demokratycznego i wzajemnie się wspierającego);

F) traktowanie edukacji wielokulturowej jako procesu (proces charakteryzuje się złożonością, długotrwałością, relatywnością, intencjonalnością i interakcyjnością);

G) traktowanie edukacji wielokulturowej jako pedagogiki krytycznej (pedagogika krytyczna opiera się na doświadczeniach i punktach widzenia uczniów, pluralizm jest podstawą uczestnictwa w wartościowym społeczeństwie);⁵⁰.

W dialogu i nieustannej negocjacji z innymi powstają różne odczucia związane z kulturowością, zarówno regionalną, etniczną, jak i religijną. Potrzeba samookreślenia nie

⁵⁰ Tamże, s. 118-120.

zawsze zostaje spełniona przez fakt na dynamiczny rozwój zjawiska. Tożsamość kulturową nabywa się w procesie wychowania i samowychowania, doświadczając edukacyjnych równości poprzez naukę o swojej kulturze, jak i kulturach innych, wymianę wartości, kształtowanie świadomości równorzędności wszystkich kultur, szacunku dla tradycji, języka, religii i stylów życia, przeciwstawianie się wrogości i dyskryminacji wobec grup mniejszościowych⁵¹.

Edukacja międzykulturowa polega na wzajemnym wzbogacaniu się różnych kultur. Społeczeństwa, które unikają spotkań z odmiennością to społeczeństwa kształtujące zamknięte postawy. Natomiast otwarte społeczeństwa bazują na jego urozmaicheniu, bogactwie i różnorodności odmienności⁵².

1.4. Kompetencje, kompetencje kulturowe, kompetencje wielokulturowe, kompetencje transkulturowe i kompetencje międzykulturowe.

W procesie edukacji międzykulturowej podmioty biorące w niej udział zostają zaopatrzone w niezbędne kompetencje służące im do pełnego uczestnictwa w codzienności pełnej różnorodnych kontaktów kulturowych. Marta Bem w artykule *Kompetencje międzykulturowe - perspektywa i podejście na przykładzie Wielkiej Brytanii, USA, Francji, Włoch oraz Polski* wskazała na niezbędne do nabycia kompetencje i umiejętności, które są istotne w kontekście realizacji nowych zadań edukacyjnych, charakterystycznych dla XXI wieku: kompetencje kulturowe, kompetencje międzykulturowe, kompetencje wielokulturowe oraz kompetencje transkulturowe⁵³. Aby zrozumieć czym one są i czym się charakteryzują potrzebne jest zdefiniowanie pojęcia „kompetencji”.

W naukach społecznych terminem „kompetencja” najczęściej określa się pewną „znajomość rzeczy”⁵⁴. Definicja ta odnosi się do zakresu władzy, uprawnień, danego

⁵¹ Tamże, s. 121.

⁵² Tamże, s. 121.

⁵³ M. Bem, *Kompetencje międzykulturowe - perspektywa i podejście na przykładzie Wielkiej Brytanii, USA, Francji, Włoch oraz Polski* [w:] *Pogranicze. Studia społeczne, t. XVII, Edukacja międzykulturowa, cz. II*, J. Nikitorowicz (red.), Białystok 2011, Uniwersytet w Białymstoku, s. 168.

⁵⁴ R. Wiśniewski, *O rozwoju kompetencji międzykulturowych – próba konceptualizacji pojęcia* [w:] *Społeczne funkcje uniwersytetu w czasach dynamicznych zmian*, J. Wyleżalek (red.), Wydawnictwo SSGW, Warszawa 2017, s. 93.

zachowania⁵⁵, „zdolności do określonych obszarów zadań” oraz rezultatu procesu uczenia się⁵⁶. W badaniach nad kapitałem ludzkim określono, że kompetencje obejmują „wiedzę, umiejętności i postawy związane z wykonywaniem określonych czynności”⁵⁷.

Według Renaty Winkler, termin „kompetencja” również można ujmować na dwa sposoby: „jako zdolność do wykonywania czegoś, co z punktu widzenia funkcjonowania okazuje się niezbędne” lub „jako charakterystykę takich cech funkcjonowania podmiotu (lub samego podmiotu), które można określić mianem kompetentnych”⁵⁸.

Dudzikowa z kolei napisała, że

kompetencje są strukturą poznawczą opartą na wiedzy, doświadczeniach i przekonaniach danego człowieka, wskazującą, iż w konkretnej sytuacji jednostka jest w stanie kreować i wykonywać skutecznie zadania w celu osiągania w swej osobowości i zachowaniu zmian zgodnych z uznanymi przez siebie standardami⁵⁹.

Dudzikowa traktuje kompetencje jako „zdolność do czegoś, zależną [...] od znajomości wchodzących w nią umiejętności i sprawności [...], i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością”⁶⁰.

Według Madalińskiej-Michalak i Góralskiej⁶¹ kompetencje są rezultatem procesu uczenia się, a także są rozumiane jako zdolność do realizacji określonych zakresów zadań. Można stwierdzić, że kompetencje stanowią osiągnane przez wyuczenie się dyspozycje człowieka do wykonywanie pewnych czynności. Na strukturę kompetencji składają się: umiejętność adekwatnego zachowania, świadomość przyczyn i skutków danego zachowania oraz przejęcie odpowiedzialności za jego rezultaty⁶².

Rafał Wiśniewski stwierdził, że „różnorodność użyteczności terminu kompetencja skłania do uznania, że jest to jedno z zasadniczych narzędzi służących do analizy

⁵⁵ Hasło: *kompetencja*, K. Ziemiński [w:] *Mały słownik polsko-laciński*, L. Winniczuk (red.) Warszawa 1994, s. 208.

⁵⁶ J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencja emocjonalna nauczyciela*, Warszawa 2012, Wolters Kluwer Polska SA, s. 68.

⁵⁷ A. Strzebońska, M. Dobrzyńska, *Kompetencje jako przejaw kapitału ludzkiego* [w:] *Bilansu Kapitału Ludzkiego w Polsce*, J. Górniak (red.), Warszawa 2011, s. 27.

⁵⁸ R. Winkler, *Komunikacja w organizacjach zróżnicowanych kulturowo*, Warszawa 2013, s. 143.

⁵⁹ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 4/1993, s. 26.

⁶⁰ Tamże, s. 26.

⁶¹ J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012, Wolters Kluwer Polska SA, s. 68.

⁶² Tamże, s. 68.

współczesnego świata”⁶³. Autor na potwierdzenie swojej tezy przywołuje fakt, że w literaturze przedmiotu spotkać się można z różnymi kompetencjami i wymienia je jako kompetencje artystyczne, emocjonalne nauczycieli, emocjonalne i społeczne, intelektualne i emocjonalne, organizacyjne, menedżerskie, obywatelskie, zawodowe i stanowiskowe, moralne, informacyjno-komunikacyjne, tłumaczeniowe, transkulturowe czy wreszcie międzykulturowe. Nie będę jednak omawiać wszystkich wskazanych kompetencji, gdyż nie jest to przedmiotem mojego eseju. Na potrzeby niniejszej pracy omówię kompetencje kulturowe, wielokulturowe, transkulturowe oraz międzykulturowe.

Kompetencje kulturowe można rozumieć jako pewne zdolności do reagowania na wyjątkowe potrzeby populacji ludzi, których kultury są różne od tej, która dominuje na danym obszarze. Mówiąc innymi słowy, zdolności te pozwalają na funkcjonowanie w kontekście integracji kulturowej oraz wzorców zachowań, określonych przez grupę⁶⁴. Marta Bem definiuje kompetencje kulturowe jako „zespół nabytych cech, zdolności umożliwiających swobodne uczestnictwo w kulturze, zgodne z wartościami i normami”⁶⁵. Rozpoznane i nabyte treści kultury mogą zostać zmienione, a także przekazywane następnym pokoleniom.

Według Ireny Parfieniuk kompetencja kulturowa to

dyspozycja nabyta, część składowa określonego typu orientacji psychicznej – orientacji podmiotowej, która sprzyja nastawieniu negocjacyjnemu, dąży do poszerzenia podmiotowości innych, nastawieniu na takie zaspokajanie własnych oczekiwań, które nie stoją w sprzeczności z dobrem innych⁶⁶.

Natomiast Leszek Korporowicz uważa, że jest to „całokształt zdolności określających dynamikę procesów uczenia się, rozumiejącego uczestnictwa i transformacji treści kultury”⁶⁷.

Kompetencja kulturowa może być także traktowana jako:

⁶³ R. Wiśniewski, *O rozwoju kompetencji międzykulturowych – próba konceptualizacji pojęcia* [w:] Społeczne funkcje uniwersytetu w czasach dynamicznych zmian, J. Wyleżalek (red.), Wydawnictwo SSGW, Warszawa 2017, s. 94.

⁶⁴ D. Cowan, *Cultural competence: definition, delivery and evaluation*, „Ethnicity and Inequalities in Health and Social Care”, December 2009, 2(4) s. 27-38, [dostęp: 30.12.2020] https://www.researchgate.net/publication/233911153_Cultural_competence_definition_delivery_and_evaluation_Ethnicity_and_Inequalities_in_Health_and_Social_Care.

⁶⁵ M. Bem, *Kompetencje międzykulturowe - perspektywa i podejście na przykładzie Wielkiej Brytanii, USA, Francji, Włoch oraz Polski* [w:] *Pogranicze. Studia społeczne, t. XVII, Edukacja międzykulturowa, cz. II*, J. Nikitorowicz (red.), Białystok 2011, Uniwersytet w Białymstoku, s. 169.

⁶⁶ I. Parfieniuk, *Wielokulturowość a międzykulturowość*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, J. Nikitorowicz, M. Sobecki, (red.), Białystok 1999, s. 101.

⁶⁷ L. Korporowicz, *Socjologia kulturowa. Kontynuacja i poszukiwania*, Kraków 2011, s. 37.

postawa zakładająca, z jednej strony, pewną relatywizację w stosunku do naszej własnej kultury, pozbycie się nieuzasadnionej pewności, że tylko nasze własne wzory zachowania są właściwe, uświadomienie sobie ich względności i specyfiki naszego wychowania, a z drugiej – w przypadku imigrantów – chęć uczestnictwa w kulturze kraju przyjmującego⁶⁸.

Kompetencje wielokulturowe to coś więcej niż uprzejmość i empatia wobec ludzi z innych kultur. Kompetencje wielokulturowe polegają na działaniu poprzez wykorzystanie różnorodności kulturowej. Obejmuje to takie umiejętności, jak identyfikowanie reguł kulturowych, zmienianie i tworzenie grupowych norm kulturowych, komunikowanie się pomiędzy kulturami, radzenie sobie z konfliktami, rozwijanie relacji opartych na zaufaniu, zrozumienie ograniczeń i możliwości narzuconych przez mikrokontekst interakcji oraz podjęcie negocjacji w szczególnych przypadkach⁶⁹.

Marta Bem wskazuje, że „podstawowymi kompetencjami wielokulturowymi są: umiejętność pracy i zgodnego życia w społeczeństwie etnicznego pluralizmu oraz wiedza o odmiennych społecznościach kulturowych”⁷⁰.

Kompetencje transkulturowe

dotyczą zagadnień i problemów globalnych, które prowadzą do przemiany kultur. U podstawy chęci nabywania takich kompetencji leży chęć sprostania kulturowej i językowej kompleksowości współczesnych zjawisk oraz pewnej nieokreśloności wzajemnego przenikania elementów różnych kultur. Do podstawowych kompetencji transkulturowych należy nabycie kompetencji mediatora oraz umiejętność poruszania się w sytuacjach niejednorodnych kulturowo. Posiadanie takiej kompetencji sprzyja postawom otwartym wobec kulturowej odmienności i zapobiega wykluczającemu myśleniu w tej sferze⁷¹.

Kompetencja transkulturowa polega na umiejętności przystosowania się do różnych środowisk społeczno-kulturowych w dowolnym miejscu na świecie, z uprzednią znajomością lub bez znajomości orientacji kulturowych napotykanych przez nich ludzi i społeczeństw. Ta ogólna adaptacja kulturowa wymaga większego stopnia wyrafinowania oraz większej

⁶⁸ M. Ząbek, *Biali i czarni. Postawy Polaków wobec Afryki i Afrykanów*, Warszawa 2007, s. 409.

⁶⁹ L. Nardon, R. Steeres, C. Sanchez-Runde, *Developing multicultural competence*, „European Business Review”, January 2013, 01/2013, s. 1-8., [dostęp: 30.12.2020]
https://www.researchgate.net/publication/259639249_Developing_multicultural_competence.

⁷⁰ M. Bem, *Kompetencje międzykulturowe - perspektywa i podejście na przykładzie Wielkiej Brytanii, USA, Francji, Włoch oraz Polski* [w:] *Pogranicze. Studia społeczne, t. XVII, Edukacja międzykulturowa, cz. II*, J. Nikitorowicz (red.), Białystok 2011, Uniwersytet w Białymstoku, s. 168.

⁷¹ Tamże, s. 169-170.

świadomości i zrozumienia sposobu funkcjonowania kultury, niezależnie od specyfiki spotkania społeczno-kulturowego⁷².

Kompetencje transkulturowe wiążą się z możliwością korzystania z różnorodności, niezależnie od tego, czy odnosi się do jednej konkretnej kultury czy wielu różnych kultur. Kompetencje transkulturowe składają się z trzech elementów: rozpoznania dylematu kulturowego, szacunek do niego, zrozumienie owego dylematu oraz realizacja dylematu, czyli przełożenie świadomości na rzeczywiste zachowanie⁷³.

Rafał Wiśniewski wskazał na to, że problem kompetencji międzykulturowych nadal pozostaje w kategoriach niejednoznaczności⁷⁴. Tak się dzieje przede wszystkim dlatego, że kwestia kompetencji kulturowych jest uznawana za dość płynną, co oznacza, że dynamizm całego procesu może się zmieniać z biegiem czasu, jeszcze bardziej utrudniając dokładne uchwycenie problematyki⁷⁵.

Alina Szczurek-Boruta wskazała, że kształtowanie kompetencji międzykulturowych wyznacza sobie należne miejsce w edukacji, zwłaszcza w edukacji międzykulturowej⁷⁶. Alina Szczurek Boruta wyjaśniła, że

zainteresowanie kompetencją międzykulturową wynika z faktu, że warunkuje szacunek wobec inności oraz świadomość własnej tożsamości, stwarza możliwość lepszego i skuteczniejszego współdziałania, opartego na dialogu, którego niezbędnym elementem staje się znajomość kultury własnej i obcej. To, w konsekwencji, prowadzi do konieczności kształtowania w procesie edukacji wrażliwości oraz świadomości językowej, odgrywającej istotną rolę w procesie kształtowania tożsamości kulturowej⁷⁷.

Komunikację międzykulturową określa się jako „akt rozumienia i bycia rozumianym przez audytorium o innej kulturze”⁷⁸. Innymi słowy jest to zjawisko porozumiewania się ludzi różnych kultur, analizowane pod kątem partnerów biorących udział w dyskusji, a także kontekstu w jakim ma ona miejsce.

⁷² R. L. Lowman, *Transcultural Competence: Navigating Cultural Differences in the Global Community*, „American Psychological Association”, s. 8, [dostęp: 30.12.2020]
<https://www.apa.org/pubs/books/Transcultural-Competence-Series-Forward-and-Ch1-Sample.pdf>.

⁷³ Tamże, s. 8.

⁷⁴ P. Holmes, G. O'Neill, *Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters*, „International Journal of Intercultural Relations” 2012 (36), s. 707-718.

⁷⁵ R. Wiśniewski, *O rozwoju kompetencji międzykulturowych – próba konceptualizacji pojęcia*, [w:] *Spoleczne funkcje uniwersytetu w czasach dynamicznych zmian*, J. Wyleżalek (red.), Wydawnictwo SSGW, Warszawa 2017, s. 102.

⁷⁶ A. Szczurek-Boruta, *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*, „Pogranicze. Studia społeczne”, t. XXI, 2013, s. 155.

⁷⁷ Tamże, s. 157.

⁷⁸ Podaję za: J. Mikułowski Pomorski, *Komunikacja międzykulturowa*, Kraków 1999, s. 11.

Powszechnie uznany model interkulturowej kompetencji komunikacyjnej opracowany w 1994 roku przez Michaela Byrama wskazuje na cztery elementy: kompetencję językową, socjolingwistyczną, dyskursu oraz interkulturową⁷⁹.

W swoich późniejszych pracach Byram precyzuje pojęcie kompetencji międzykulturowej obejmujące następujące obszary: wiedzę (*knowledge*), świadomość (*awareness*), umiejętności (*skills*), postawy (*attitudes*)⁸⁰. Wiedza to informacje na temat świata, które sprawiają, że łatwiej adaptujemy się do zmieniających się warunków. Ponadto, Byram wskazuje, że wiedza odnosi się również do wytworów kultury i praktyk stosowanych zarówno przez jednostkę, jak i jego rozmówcę. Świadomość dotyczy różnic i podobieństw między kulturami oraz interakcji społecznych, w których zachodzą rozmaite procesy. Autor wskazuje również na umiejętności, obejmujące: obserwację rzeczywistości, komunikację, interpretację i ustalanie wzajemnych powiązań, analizowanie kultur w różnych kontekstach (np. historycznym, gospodarczym, geograficznym, społecznym). Ostatnim obszarem kompetencji międzykulturowej są postawy, w efekcie których dochodzi do gotowości komunikacyjnej oznaczającej otwartość, tolerancyjność, dociekliwość czy chęć do wyzbycia się uprzedzeń.

Kompetencje międzykulturowe to

zdolność do działania zgodnego i wrażliwego na oczekiwania partnera z innej kultury, do uświadomienia sobie różnic kulturowych oraz procesów wzajemnego przenikania pomiędzy własną a obcą kulturą, a przy tym pozostanie w zgodzie ze sobą oraz swoim pochodzeniem i dziedzictwem kulturowym w sytuacjach pośredniczenia między tymi kulturami⁸¹.

Prace badaczy sugerują, że kompetencje międzykulturowe obejmują trzy powiązane ze sobą wymiary: wrażliwość, świadomość i umiejętności. Wrażliwość odnosi się do zdolności jednostki do rozumienia i doceniania różnic kulturowych. Świadomość jest powiązana ze zdolnością rozumienia, jak kultura wpływa na myślenie, zachowanie i

⁷⁹ Podaję za: A. Liddicoat, *Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition*, „Babel” t. 36, nr 3, 2003, s. 9.

⁸⁰ M. Byram, *Cultural studies and foreign language teaching*, [w:] *Studying British Cultures. An Introduction*, S. Bassnett (red.), London 1997, s. 53-65.

⁸¹ M. Bem, *Kompetencje międzykulturowe - perspektywa i podejście na przykładzie Wielkiej Brytanii, USA, Francji, Włoch oraz Polski* [w:] *Pogranicze. Studia społeczne*, t. XVII, *Edukacja międzykulturowa*, cz. II, J. Nikitorowicz (red.), Białystok 2011, Uniwersytet w Białymstoku, s. 169.

interakcje. Umiejętności natomiast przekładają się na efektywną komunikację i interakcje międzykulturowe⁸².

Badaczka Darla Deardorff zaprosiła określonych ekspertów do podzielenia się poglądami na temat kompetencji międzykulturowych. Z jej badań wynika, że istnieje wiele różnych definicji kompetencji wśród ekspertów międzynarodowych, aczkolwiek udało im się stworzyć definicję najbliższą rozumieniu wszystkich badaczy: „zdolność do skutecznej i właściwej komunikacji w sytuacjach międzykulturowych w oparciu o swoją międzykulturową wiedzę, umiejętności i postawy”⁸³. Badacze zgodnie stwierdzili, że kompetencje międzykulturowe opierają się na umiejętnościach analitycznych i relacyjnych, a zwłaszcza na zdolności rozumienia światopoglądu innych. Deardorff zauważyła jednak, że element wiedzy i umiejętności w kompetencji międzykulturowej jest poprzedzony niezbędnymi postawami, w tym otwartością na inne kultury i szacunkiem dla nich⁸⁴.

Powyższy przykłady można podsumować słowami Rafała Wiśniewskiego: „Generalnie, współczesne definicje kompetencji międzykulturowych sprowadzają się do analizy kilku elementów, tj. motywacji, wiedzy, empatii, postawy, zachowania, umiejętności, kontekstu oraz rezultatów, z różnym naciskiem na poszczególne elementy”⁸⁵.

Ponadto,

B.H. Spitzberg i G. Changnon sugerują nawet, że mimo niewątpliwego bogactwa koncepcji dotyczących kompetencji międzykulturowych wiele z tych definicji identyfikuje te same elementy, które mogą być uporządkowane w pięciu grupach: motywacja (uczucia, emocje), wiedza (funkcje poznawcze), umiejętności (zachowania, działanie), kontekst (sytuacja, środowisko, kultura, związki międzyludzkie, funkcja) oraz rezultaty (postrzegana odpowiedniość lub efektywność, satysfakcja, rozumienie, intymność, atrakcyjność, wypełnienie zadania)⁸⁶.

Zdaniem Rafała Wiśniewskiego

⁸² C. Y. Chiu, D. Matsumoto, *Cross-cultural competence: Theory, Research and Application*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” 44 (6), s. 843, [dostęp: 30.12.2020], https://www.researchgate.net/publication/270520228_Cross-Cultural_Competence_Theory_Research_and_Application.

⁸³ D.K. Deardorff, *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*, „Journal of Studies in International Education”, 10/2006, s. 247-248.

⁸⁴ Tamże, s. 247-248.

⁸⁵ J.N. Martin, T.K. Nakayama, *Intercultural communications in contexts*, Nowy York 2007, s. 435-445.

⁸⁶ B.H. Spitzberg, G. Changnon, *Conceptualizing Intercultural Competence*, [w:] *Intercultural Competence*, D. Deardorff (red.), Thousand Oaks, CA 2009, s. 7.

kompetencje międzykulturowe to swoiste wyposażenie, zdolności, umiejętności, predyspozycje psychiczne i socjokulturowe jednostki pozwalające na odczytywanie, wymianę informacji i reagowanie podczas procesów komunikacyjnych. Rozwój kompetencji międzykulturowych jest splotem różnorodnych czynników, m.in. wiedzy, doświadczeń, motywacji, jak również treści prezentowanych w dyskursach publicznych. Proces nabywania kompetencji międzykulturowych ulega zintensyfikowaniu i pogłębianiu podczas kontaktu z przedstawicielami innych kultur, kiedy jest wyrażana intencja do owego kontaktu, oraz jest modyfikowany w trakcie interakcji⁸⁷.

2. Inna Szkoła Teatralna Teatru Wiejskiego Węgajty⁸⁸

2.1 Teatr alternatywny

Spór o definicję teatru alternatywnego zwraca uwagę na problemy w jednoznacznej próbie uchwycenia tego zjawiska⁸⁹. Dyskusje terminologiczne obecne w współczesnych naukach o teatrze proponują spektrum określeń na różnorodność jawiącej się dziedziny sztuki. Zainteresowanie temat używają wymiennie określeń takich jak:

teatr studencki, młody, otwarty, pozainstytucjonalny, nieoficjalny, niezależny, wolny, nowy, poszukujący, pokoleniowy, walczący, kreacyjny, teatr kontestacji, kontrkultury, współuczestnictwa, młodej inteligencji, offu-u, parateatr⁹⁰.

Wymienione propozycje Wojciecha Dudzika ukazują mnogość nazewnictwa stosowanego do określenia podobnych sobie bytów.

Zdaniem Dariusza Kosińskiego, historyka teatru, teatr alternatywny jest terminem używanym od lat 60. XX wieku⁹¹. Zdaniem wielu badaczy i badaczek wspólną cechą teatrów

⁸⁷ R. Wiśniewski, *O rozwoju kompetencji międzykulturowych – próba konceptualizacji pojęcia* [w:] *Społeczne funkcje uniwersytetu w czasach dynamicznych zmian*, J. Wyleżalek (red.), Wydawnictwo SSGW, Warszawa 2017, s. 102-103.

⁸⁸ Poniższy rozdział jest skróconym i zmienionym fragmentem pracy licencjackiej obronionym przeze mnie w 2019 roku na kierunku Pedagogika o specjalności animacja społeczno-kulturowa w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

⁸⁹ Hasło: *Teatr alternatywny*, [w:] *Słownik teatru*, D. Kosiński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2006, s. 163.

⁹⁰ W. Dudzik, *O teatrze alternatywnym*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 1995 nr 2, s. 74.

⁹¹ Hasło: *Teatr alternatywny*, [w:] *Słownik teatru*, D. Kosiński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2006, s. 163.

alternatywnych jest opór wobec dominujących instytucji i form życia teatralnego⁹², a także kwestionowanie sposobów działania, które są z nimi związane (jak na przykład hierarchia w pracy). W związku z tym twórcy i twórczynie związani z nurtem alternatywy proponują odmienną estetykę przedstawień, metody pracy twórczej, organizację zespołu oraz zachowanie relacji pomiędzy sceną a widownią.

Joanna Ostrowska poddała w wątpliwość skłonność do umieszczania pod hasłem „teatru alternatywnego” niemalże wszelkich form działalności teatralnej, pozostających poza teatrem repertuarowym ozgrywanym w instytucji⁹³. Moim zdaniem, w grupach teatralnych lokujących się w omawianym nurcie ważniejsze okazują się idee oraz światopogląd, aniżeli źródła finansowania. Współcześnie coraz więcej teatrów korzysta z środków państwa, dotacji i grantów tracąc pozorną niezależność. Nawiązując współpracę z instytucjami publicznymi sprawiają, że określenie „niezależności” i „nieinstytucjonalności” przestaje ich nazywać. W tym polu napięcia ujawnia się kryzys offu⁹⁴, obwieszczany przez badaczy i badaczki oraz artystów i artystki tego nurtu.

Janusz Majcherek, krytyk i historyk teatru wskazał, że sensem sztuki alternatywnej są idee światopoglądowe⁹⁵. Celem działania grup teatralnych jest przede wszystkim manifestowanie swoich poglądów, a także kontestacja rzeczywistości za pomocą środków artystycznych. Również twórcy zwracają uwagę, że u podstaw teatru alternatywnego leży coś więcej, niż tylko robienie własnego teatru⁹⁶. Spotkanie człowieka z człowiekiem, rozmowy o teatrze, dzielenie się z innymi, budowanie czegoś co jest wspólne – jakiegoś miejsca, przestrzeni w społeczeństwie służącego do wymiany myśli, twórczej eksploracji czy bycia ze

⁹² Patrz: M. Gołaczyńska, *Mozaika współczesności. Teatr alternatywny w Polsce po roku 1989*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 7. Hasło: *Teatr alternatywny* [w:] *Słownik współczesnego teatru*, M. Semil, E. Wyśińska, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1980, s. 338-339. Hasło: *Teatr alternatywny*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, tom *Teatr i widowisko*, Marta Fik (red.), Instytut Kultury, Warszawa 2000, s. 227.

⁹³ J. Ostrowska, J. Tysza, *Szkice o teatrze alternatywnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, s. 58-59.

⁹⁴ Patrz: E. Gramont, *Pesymizm alternatywy*, [w:] *Koniec teatru alternatywnego?* Katedra Filologii Polskiej WSP w Słupsku, Słupsk 1998, s. 133. T. Nyczek, *Alternatywny*, „Teatr” 2001 nr 4, s. 60. T. Kornaś, *Polskie alternatywne środowiska teatralne 1980-1989*, Wyd. Łódzki Dom Kultury i Towarzystwo Kultury Teatralnej, Łódź 1992, s. 1.

⁹⁵ J. Kasprzak, *Było fajnie*, „Nietak!t” 2016 nr 2-3, s. 9.

⁹⁶ Tamże, s. 38. A. Drozdowski, *Odpowiedzialność*, „Nietak!t” 2016 nr 2-3 s. 38.

sobą. Najważniejsze w działaniu środowisk alternatywnych jest hołdowanie ideom i wartościom, które nadają działaniom twórczym odpowiedni kierunek.

Dla Małgorzaty Semil i Elżbiety Wysińskiej „podstawową cechą teatru alternatywnego jest postawienie etyki przed estetyką”⁹⁷. Członkowie grup teatralnych „żyją teatrem”, to znaczy, że łączą swoje życie osobiste oraz sprawy prywatne z działalnością teatralną. Nie jest to dla nich uprawianie zawodu, ale możliwość samorealizacji, czynnego udziału w twórczej eksploracji bez względu na wykształcenie czy przygotowanie zawodowe.

W statucie Unii Teatru Alternatywnego napisano, że teatr alternatywny: „jest ruchem artystycznym i intelektualnym, który tworzy i ochrania wartości humanistyczne”⁹⁸. Dla założycieli jedną z najważniejszych kwestii miała być etyka, przejawiająca się w działalności teatrów społecznych, postulujących zmiany w otaczających ich środowisku.

Andrzej Siciński, socjolog, wyróżnił trzy sposoby posługiwania się sformułowaniem „alternatywny” Najważniejsze dla niniejszych rozważań jest ostatnie, brzmiące:

alternatywny to realizujący (lub proponujący) pewne odmienne hierarchie wartości, odmienne zachowania, [...] których odmiennosc polega na „ulepszaniu” zastanego świata. [...] Oparte na rozmaitych filozofiach, kładące nacisk na rozmaite aspekty kwestionowania życia społecznego i (lub) indywidualnego⁹⁹.

Właśnie to rozumienie słowa „alternatywny” wydaje mi się najbardziej odpowiednie dla analizowanego zjawiska.

Uważam, że osoby uprawiające sztukę alternatywną wyróżniają się pewnego rodzaju świadomością, która dotyczy problematyzowania i kontestacji zastanej rzeczywistości. Postawa tych osób cechuje się dystansem wobec kultury oficjalnej, wytwarzającej podziały społeczne. Dążąc w swoich działaniach do wkluczania oraz niwelowania klasowych podziałów wykonują w pewien sposób pracę u podstaw. Moim zdaniem to właśnie oddolne inicjatywy w społecznościach lokalnych mają jakąkolwiek potencjalną moc zmiany systemowej.

⁹⁷ Hasło: *Teatr alternatywny* [w:] *Słownik współczesnego teatru*, M. Semil, E. Wysińska, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1980, s. 338-339.

⁹⁸ J. Ostrowska, J. Tyska, *Szkice o teatrze alternatywnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, s. 76.

⁹⁹ A. Siciński, *Alternatywność jako element współczesnej kultury*, [w:] *Spontaniczna kultura młodzieżowa*, J. Wertenstein-Zuławski, M. Pęczak (red.), Wydawnictwo Wiedza o kulturze, Wrocław 1990, s. 10-11 [za:] J. Ostrowska, J. Tyska, *Szkice o teatrze alternatywnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, s. 78.

Podsumowując, zjawisko teatrów alternatywnych jest trudne do jednoznacznego zdefiniowania. Obecnie najczęściej wyróżnia się cechę pozostawania poza obrębem instytucji, co moim zdaniem współcześnie nie jest trafnym spostrzeżeniem. Hołdowanie ideom humanistycznym, splatanie życia z działalnością teatralną oraz dążenie do ukazania odmiennych, akceptowanych zachowań wydają mi się ważniejszymi kwestiami konstytuującymi współczesny teatr alternatywny.

2.2 Korzenie teatru alternatywnego

Z zarysowanej przeze mnie historii teatrów alternatywnych chciałabym zwrócić uwagę na dwa zjawiska – działalność Jerzego Grotowskiego oraz Stowarzyszenia Teatralnego Gardzienice. Powodem mojego wyboru jest fakt, że mówiąc po latach o inspiracjach Teatru Węgajty, Wacław Sobaszek bez wahania wymienia dwa główne kręgi: „Doświadczenie Gardzienic jest dla nas równie ważne, jak doświadczenie Teatru Laboratorium. W mojej edukacji to dwa główne filary [...]. Byłem na wyprawie Gardzienic około roku 1980, brałem też udział w różnych innych przedsięwzięciach Staniewskiego”¹⁰⁰. Z tego powodu omówię szerzej działalność podjętą przez Włodzimierza Staniewskiego, który zainspirowany Grotowskim podjął własne poszukiwania twórcze.

W pierwszych latach działalności Ośrodka Praktyk Teatralnych „Gardzienice” podstawową formą realizacji artystycznych zamierzeń były Wyprawy¹⁰¹. Wystawienie wieczornego spektaklu poprzedzały kilkudniowe piesze wędrówki po wsiach. Spektakl miał na celu prowokację reakcji lokalnych mieszkańców oraz nawiązanie więzi międzyludzkich, wytwarzających się podczas spotkania ze sztuką. Po spektaklu najczęściej odbywało się Zgromadzenie Wieczne, podczas którego wspólnie z mieszkańcami chodzono z muzyką od chaty do chaty.

¹⁰⁰W stronę tradycji żywej, Z Wacławem Sobaszkiem, dyrektorem Teatru Wiejskiego Węgajty, rozmawia Tadeusz Kornaś, "Teatr" 1977, nr 1, s. 40.

¹⁰¹Tamże, s. 37.

Wraz z artystycznym rozwojem „Gardzienic” Wyprawy nabrały innego charakteru i stały się sposobem pozyskiwania materiałów i inspiracji do realizacji kolejnych spektakli¹⁰². Jednak pomimo tego, tradycję wypraw kontynuowali inni twórcy i twórczynie z kręgu teatrów czerpiących inspirację zarówno od Włodzimierza Staniewskiego, jak i Jerzego Grotowskiego.

Tadeusz Kornaś wskazuje na istnienie pewnej „strefy wpływów pogrotowskich i pogardzienickich”¹⁰³, tym samym wyznaczając linię genealogiczną wśród teatrów alternatywnych korzystających ze swojego doświadczenia pracy z Grotowskim czy Staniewskim. Uczestnictwo w tych teatrach jest punktem odniesienia, pomimo faktu, że forma działalności i estetyka teatralna jest odmienna od tej postulowanej przez jednego i drugiego twórcę. Moim zdaniem obecnie funkcjonuje bardzo wiele grup teatralnych, korzystających ze spuścizny Grotowskiego i Staniewskiego. Co dwa lata rozpoczyna się nabór do kolejnej edycji Akademii Praktyk Teatralnych „Gardzienice” która kształci nowych twórców i twórczynie na bazie doświadczenia Staniewskiego. Ci artyści w późniejszym okresie swojej działalności korzystają z idei zaszczerpionych im podczas edukacji, a także przekazują ją innym podczas prowadzenia warsztatów czy treningów warsztatu aktorskiego.

Kolejnym ośrodkiem wywodzącym się z teatrów pogrotowskich i pogardzienickich jest Teatr Wiejski „Węgajty”¹⁰⁴, dla którego istotnym punktem w rozwoju była Olsztyńska Pracownia. Wskazane przeze mnie cechy zjawisk teatralnych oraz doświadczenia z nimi związane stały się pewną inspiracją dla późniejszej samodzielnej pracy różnych artystów i artystek. Nie sposób przedstawić linearną genealogię Węgajt, gdyż czerpała ona z wielu źródeł oraz spotykała na swojej drodze różnych ludzi, pochodzących z odmiennych środowisk.

Moim zdaniem ważne jest w tym miejscu odwołanie się do idei kontrkultury. Wacław Sobaszek mówiąc o podłożach kultury alternatywnej na gruncie polskim wskazuje na istotę oddziaływania tego zjawiska:

¹⁰²Tamże, s. 37.

¹⁰³T. Kornaś, *Inny teatr. Alternatywne historie*, [w:] *Kultura niezależna w Polsce 1989-2009*, P. Marecki (red.), Korporacja ha!art, Kraków 2010, s. 73.

¹⁰⁴Tamże s. 39.

To, co możemy nazwać kulturą alternatywną w Polsce i na świecie, wyłoniło się z kontrkultury. Jeśli myślimy o trwałości, o ciągłości kontrkultury, to prawdopodobnie mamy na myśli ten rodzaj trwania – w postaci różnych zjawisk alternatywnych. Miałem kiedyś wątpliwość, czy należy przyjmować nazwę „teatr alternatywny”, teraz myślę, że w jakimś szerszym sensie – tak¹⁰⁵.

Między innymi z tego względu zdecydowałam się na posługiwanie się terminem „teatr alternatywny”. Moim zdaniem jest ono najbardziej adekwatne do opisu podjętego przeze mnie tematu.

Początki kształtowania się Teatru Wiejskiego „Węgajty” nie zostały naznaczone żadną nazwą¹⁰⁶. Po publikacji książki Jawłowskiej artystci i artystki rozpoczęli dyskusje nad ideami kontrkultury, jednak nie chcieli określać tak swojej pracy. Przypuszcza się, że powodem mogą skojarzenia z rewoltą, czyli buntem przeciwko obowiązującej władzy. Normy obyczajowe i religijne w Polsce w tamtym czasie uniemożliwiały dokonywanie pewnych drastycznych przesunięć. Burzenie funkcjonujących wartości nie było dla twórców i twórczyń sposobem dokonywania zmian. Zachodnia kontrkultura nie nawiązywała do tradycji, natomiast zarówno w pracy Grotowskiego, Staniewskiego, jak i „Węgajt” zakorzenienie w lokalności i tradycji było podstawą twórczej działalności.

Kontestacja, niezależnie od tego, czy prowadzi do naiwnego optymizmu wyrażającego nadzieję szybkiej zmiany czy pogodzenia się z perspektywą długiej i ciężkiej drogi do „ziemi obiecanej”, czy do rozpaczliwego przeświadczenia o nieuchronności alienacji – jest zakwestionowaniem wszystkiego: kultury, polityki, organizacji społecznej, oczywistych form codziennej egzystencji, norm etycznych, wzorów i standardów zachowania. Całego sensu dotychczasowego istnienia¹⁰⁷.

- tak pisała Aldona Jawłowska. Moim zdaniem od razu można dostrzec pewne różnice pomiędzy kontrkulturą zachodnią a realizacją pewnych jej postulatów na polskim gruncie. Już sam fakt egzystencji w odmiennych formach ustrojowych uniemożliwiał całkowitą realizację postulatów zachodniej kontrkultury. Poza tym, Węgajty nie kwestionowały wartości życia społecznego. Wręcz przeciwnie – działania podejmowane przez artystów i artystki związane z podolsztyńską wsią skierowane były na umacnianie więzi międzyludzkich. Tadeusz Kornaś uważa, że „Bliżej Węgajtom z tamtych lat byłoby do

¹⁰⁵ *Wolność w systemie zniewolenia. Rozmowy o polskiej kontrkulturze*, A. Jawłowska, Z. Dworakowska (red.). Uniwersytet Warszawski, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 2008, s. 245.

¹⁰⁶ T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012, s. 209.

¹⁰⁷ A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1975, s. 10-11.

kolejnych faz kontrkultury, do budowania społeczeństwa alternatywnego, do utopii głębokiej ekologii”¹⁰⁸. Jednak węgajcka utopia nie była nastawiona walecznie i agresywnie do świata. Stawiała na spokojne egzystowanie. Węgajty nie chciały burzyć zasad i norm etycznych, nie podważały obecnie funkcjonującego modelu rodziny. Proponowały inne rozwiązania. „Był to teatr jak życzliwy dom”¹⁰⁹.

2.3 Kształtowanie się Teatru „Węgajty”

Powołanie Teatru Wiejskiego „Węgajty” nie było nagłym zdarzeniem, a wynikiem artystycznych zainteresowań jego twórców¹¹⁰. Impulsami do narodzin teatru były zarówno inspiracje działalnością Jerzego Grotowskiego i jego poszukiwania w dziedzinie kultury czynnej, wspomniane przeze mnie wcześniej gardzienickie wyprawy, jak i indywidualne eksploracje kulturowe, nazywane przez Sobaszków „teatrem potrzebnym”. Jednak zanim powstały „Węgajty”, wcześniej zawiązała się grupa przyjaciół i znajomych, społecznych działaczy i działaczek, artystów i artystek, chcących zmieniać codzienną rzeczywistość Olsztyna i okolic.

W 1977 roku powstała Interdyscyplinarna Placówka Twórczo-Badawcza „Pracownia”¹¹¹. Jej założycielami byli Krzysztof Gedroyć, Ryszard Michalski, Wacław Sobaszek i Ewa Wołoczko. O Pracowni pisali oni tak:

W naszych początkach inspiracja pochodziła raczej od sztuk plastycznych (po-sztuka) i form działania zainicjowanych w kręgach kultury alternatywnej. Pracownia funkcjonowała z wyboru jako dom kultury, a nie teatr czy inne miejsce, w którym robi się sztukę¹¹².

¹⁰⁸T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012, s. 210.

¹⁰⁹Tamże, s. 210.

¹¹⁰T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012, s. 187.

¹¹¹Tamże, s. 188.

¹¹²K. Gedroyć, R. Michalski, W. Sobaszek, E. Wołoczko, *Interdyscyplinarna Placówka Twórczo-Badawcza "Pracownia"*, [w:] *Parateatr II, Sztuka otwarta*, E. Dawidejt-Jastrzębska (red.), ZPR, Ośrodek Teatru Otwartego "Kalambur", Sekcja Wydawnictw i Zdarzeń Plastycznych, Wrocław 1982, s. 62. [za:] T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012, s. 188.

Moim zdaniem, z ich wypowiedzi można wyszczególnić fakt innowacyjności w podejściu do artystycznych wytworów człowieka oraz szczególne środowisko, w obrębie którego działała grupa. W lutym został sformułowany „Program Pracowni”. Nawiązywał on w swoich poszukiwaniach do sztuki performance'u i działań parateatralnych. Istotną część tej koncepcji była związana z kulturą alternatywną i ideami kontrkulturowymi.

Interesują nas zjawiska szersze niż sztuka, zjawiska twórczości, a wśród nich szczególnie te, których warunkiem jest wielorakość odbioru, aktywne uczestnictwo, uznawanie wartości, kolektywność i odwaga”¹¹³

- pisali twórcy. Założyciele zwrócili uwagę na kluczowy aspekt wspólnoty, w ramach którego dochodzi do powstania procesów kreatywnych. Działania Pracowni były zaprojektowane tak, by zachęcić odbiorców do czynnego uczestnictwa w wydarzeniach. Sztuka proponowana przez artystów i artystki była ściśle związana z ideami proponowanymi przez środowiska alternatywne. Innowacyjność Olsztyńskiej Pracowni polegała na tym, że stworzyli oni w pewien sposób ofertę skierowaną do młodych ludzi. Dotychczas w tej miejscowości nie funkcjonowało żadne alternatywne środowisko artystyczne. Dlatego też uważam, że powstanie placówki na tym terenie było ważnym wydarzeniem społecznym.

Pod koniec lat siedemdziesiątych do Pracowni dołączyła Erdmute Henkys, która przyjechała do Polski, aby studiować pedagogikę specjalną¹¹⁴. Jak wspomina, początek tego rozdziału rozpoczął się od zaproszenia jej przez Wacława Sobaszka na pokaz *Apocalypsis cum figuris* we Wrocławiu¹¹⁵. „To był przełom w moim życiu na pewno. Na pewno to było przejście. Kim innym człowiek może być – to zrozumiałam w zderzeniu z tym spektaklem”¹¹⁶. Działalność Pracowni była dla niej zaskoczeniem, ponieważ w ten sposób wyobrażała sobie realizację postulatów kontrkultury. O swoich wrażeniach mówiła: „Chodziło o to, żeby tworzyć różne małe przestrzenie odrębności, przestrzenie wolności, w

¹¹³Tamże, s. 62.

¹¹⁴T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012, s. 189.

¹¹⁵K. Kułakowska, *Błażnice. Kobiety kontrkultury teatralnej w Polsce*, Wyd. Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Warszawa 2017, s. 352.

¹¹⁶E. i W. Sobaszkowie, Rozmowa 05. Rozmawiała Zofia Dworakowska, [w:] *Wolność w systemie zniewolenia. Rozmowy o polskiej kontrkulturze*, A. Jawłowska, Z. Dworakowska (red.), Uniwersytet Warszawski, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 2008, s. 248.

tym sensie kontr¹¹⁷. Rozumiem przez to działalność, która opierała się na alternatywności wobec głównego nurtu i ideach funkcjonujących w większości. Miała ona na celu przeciwstawienie się wykluczeniom społecznym. Tworzenie wspomnianych przestrzeni odrębności sprawiało, że mniejszości nieuznawane przez środowisko miały możliwość realizacji siebie poprzez uczestnictwo w różnych artystycznych działaniach. W ramach owych przestrzeni jednostki otrzymywały poczucie wolności, akceptację ich indywidualności, a także szansę rozwoju.

Pracownia została zamknięta 13 grudnia 1981 roku w wyniku wprowadzenia stanu wojennego¹¹⁸. Mimo, że instytucja zakończyła swoją działalność, to związani z nią twórcy, twórczynie, uzyskali możliwość dalszej pracy i realizują projekty na Warmii do dzisiaj. Uważam, że omówienie działań podejmowanych przez Pracownię stanowi istotne wprowadzenie do powstania Teatru Wiejskiego „Węgajty”. Idee spajające środowisko alternatywy, ludzie spotkani w konkretnym momencie życia, charakter projektów, a także metody realizacji założonych celów – to wszystko miało ważny wpływ zarówno na doświadczenie Wacława i Erdmute Sobaszków, jak i na proces kształtowania się określonego światopoglądu mającego odzwierciedlenie w pracy społeczno-artystycznej..

„Postanowiliśmy zejść w artystyczne podziemie, uprawiać partyzantkę teatralną w lesie”¹¹⁹ – tak wspomina przeprowadzkę do Węgajt Erdmute Sobaszek. Impulsem do zmiany miejsca zamieszkania była chęć założenia biodynamicznego kolektywnego gospodarstwa rolnego przez Krzysztofa Łepkowskiego oraz jego przyjaciół. W okolicach Olsztyna pojawiła się możliwość zamieszkania w niedalekiej odległości od siebie. Na tamtym obszarze miała powstać niezależna placówka, pełna alternatywnych inicjatyw i działań.

Na Gospodarstwo Sobaszków składa się dom, stodoła oraz działka o dużej powierzchni. Do dzisiaj to miejsce stanowi siedzibę Ośrodka Teatralnego Węgajty. Dokładna lokalizacja Gospodarstwa to wieś Kolonia Węgajty, położona około 20 kilometrów od Olsztyna. Na bazie własnego doświadczenia czynnego uczestnictwa jako wolontariuszka podczas festiwalu Wioska Teatralna od 2018 roku oraz uczestniczka Innej szkoły Teatralnej

¹¹⁷Wolność w systemie zniewolenia. Rozmowy o polskiej kontrkulturze, A. Jawłowska, Z. Dworakowska (red.), Uniwersytet Warszawski, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 2008, s. 246.

¹¹⁸T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012, s. 193.

¹¹⁹Tamże, s. 194.

opiszę miejsce, do którego kilka razy w roku przyjeżdżają ludzie z całego świata, by uczestniczyć w zróżnicowanym programie organizowanych przez teatr wydarzeń.

Dom stanowi miejsce codziennego życia Wacława i Mute Sobaszków. W nim wydzielone jest miejsce na biuro. Natomiast przed stodołą, znajdującą się obok domu rozpościera się ogromna polana, której kończy się na skraju lasu. Teren zielony zagospodarowany jest w taki sposób, że znaleźć w nim można wydzielone różne mniejsze przestrzenie, dające schronienie i odrobinę prywatności. Znajduje się tam miejsce na ognisko, które stanowi istotny element integracji uczestników wydarzeń. Wieczne śpiewy i gra na instrumentach jednoczą wszystkich zebranych we wspólnej pieśni. W przestrzeni znajduje się również rozłożone indiańskie tipi – namiot dający cień lub będący miejscem zabaw dzieci, zawieszane na linach plecione z wikliny kosze czy wielki instrument muzyczny zajmujący kilka metrów. Na uboczu dostrzec można również cygański wóz intrygujący przyjezdnych gości. Przy wejściu do stodoły z lewej strony znajduje się kącik recyklingowy, będący świadectwem ekologicznych idei właściwych temu miejscu. W trakcie wydarzeń goście przybywający do Węgajt rozkładają na polanie koce, wygrzewają się na słońcu, dyskutują o życiu codziennym i sztuce.

Stodoła podzielona jest na dwie części. Jej przebudowanie przyczyniło się do powstania miejsca zwanego teatrem. W prawej części budynku mieści się sala teatralna, powstała w miejscu, gdzie kiedyś znajdowała się obora. Przed wejściem na salę mieści się foyer z kominkiem, mała łazienka i aneks kuchenny. Duże i wysokie pomieszczenie z ceglаныmi ścianami, pobielonymi w pewnych miejscach służy za miejsce, w którym odbywają się spektakle, warsztaty i spotkania. Nie ma tutaj wydzielonego miejsca na scenę i widownię. Oglądający mają do dyspozycji kilka drewnianych ławek, które ustawiane są w amfiteatralny sposób na czas trwania spektaklu.

W drugiej części zwanej klepiskiem znaleźć można miejsce do rozmowy. Tam odbywają się spotkania autorskie, rozmowy z zaproszonymi gośćmi. Za ścianą ukryta jest kuchnia, przygotowująca wegetariańskie potrawy. Na klepisku funkcjonuje także biblioteczka i kawiarenka. W tej przestrzeni odnaleźć można różne przedmioty – stare rekwizyty, obrazy, lalki, ceramikę. Stanowią one świadectwo upływającego czasu, ślady przeszłości. Mówią o wydarzeniach odbytych w tym miejscu. Są zapisem różnych historii, indywidualnych myśli uczestników warsztatów. Czasami są to prezenty od gości z całego świata lub pamiątki

przywiezione z wypraw z całego świata. Całe miejsce nasiąknięte jest pewną energią, którą trudno opisać słowami. Jest to pewien ładunek, suma tych wszystkich ludzi, którzy zostawili w Węgajtach pewną część siebie.

Całe gospodarstwo Sobaszków otoczone jest lasem, który często staje się przestrzenią artystycznej wędrówki. Organizowane są tam różne warsztaty, które za pomocą kontaktu z naturą realizują założony cel artystyczny i edukacyjny. Moim zdaniem otoczenie Teatru Wiejskiego Węgajty stanowi bardzo ważny warunek do realizacji określonych celów. Bliskość natury, życie ideami związanymi z ekologicznym stylem bycia stanowią potwierdzenie założeń teatru. Opisane przeze mnie wyżej warunki sprzyjają realizacji idei kultury czynnej, nawiązywaniu relacji międzyludzkich i relacji człowieka z przyrodą. Widoczne inspiracje Grotowskim i Gardzienicami zostały w tym wypadku dostosowane do warunków lokalnych i mieszkalnych. Sprzyjające otoczenie stanowi istotny element pracy artystycznej i społecznej. Uczucie komfortu i wyciszenia, poczucie bezpieczeństwa sprawia, że uczestnicy i uczestniczki proponowanych wydarzeń chętniej angażują się w akcje proponowane przez organizatorów, a także chętniej wracają do tego miejsca, tworząc je w aktywny sposób.

Na stałe do wsi Kolonia Węgajty Sobaszkowie sprowadzili się jesienią 1982 roku¹²⁰. Pierwsze działania przybrały formę warsztatów, które realizował stary zespół Pracowni. Wraz z upływem czasu sytuacja uległa zmianie. Coraz częściej rodzina Sobaszków zostawała sama, pozbawiona artystycznego towarzystwa. Stopniowo kontakty rozluźniały się, a potrzeba tworzenia znalazła swoje ujście w muzykowaniu.

To medium stało się podstawą większości podejmowanych w „Węgajtach” działań¹²¹. W wolnej chwili śpiewano i grano – pojedynczo, w parach i grupach. Za pomocą śpiewów i gry na instrumentach wszyscy uczestniczyli na własnych zasadach w tworzeniu żywej kultury. Muzyka stała się fundamentem, prowadziła (i nadal prowadzi) do powstania spektakli, a także stanowiła tło większości wydarzeń i podejmowanych działań jednoczących przybyłych gości, znajomych i przyjaciół.

¹²⁰Tamże, s. 194.

¹²¹Tamże, 196.

W tamtym czasie wielu gości i przyjaciół przebywało w Węgajtach. W zasadzie trudno powiedzieć, kiedy dokładnie powstał Teatr Węgajty. Rodził się on w trakcie spotkań, artystycznych poszukiwań, przyjacielskich rozmów. „Sami twórcy Węgajt uznają różne wydarzenia za moment narodzin teatru”¹²². Ten fakt pokazuje, że potrzeba czasu do stworzenia bytu, działającego w nowym miejscu na zupełnie nowych zasadach. Potwierdza to nieustanne bycie w pewnym procesie przez Sobaszków, poznawanie przez nich lokalnego otoczenia oraz ludzi znajdujących się w najbliższym otoczeniu.

Procesualny charakter bycia Węgajt nie stanowi jednak przeszkody w rozpoznaniu pewnych istotnych wydarzeń, które de facto przyczyniły się powstania teatru i rozpoczęcia artystycznej wędrówki ku sztuce teatralnej. Źródła podają, że to rozpoczęcie współpracy pomiędzy Sobaszkami a Wolfgangiem Niklausem i Małgorzatą Dzygadło-Niklaus przyczyniło się do powstania Teatru „Węgajty”¹²³. Doszło do tego mniej więcej w 1985 roku. Niklausowie trafili do Węgajt po pobycie w Ośrodku Praktyk Teatralnych „Gardzienicach”. Wolfgang Niklaus chciał wystawić swój spektakl u Sobaszków. Okazało się, że pomiędzy małżeństwami wytworzył się szczególny rodzaj komunikacji. Po pokazie przedstawienia Niklause w Węgajtach postanowiono o wspólnej pracy.

Latem 1985 roku wyprawiono się na Kurpie¹²⁴. Jednym z elementem wyprawy był spektakl Wolfganga Niklause. Wówczas rozpoczęły się węgajckie podróże i wyprawy, o których pisano:

W kwietniu i lipcu 1986 roku wędrowano przez wsie województwa łomżyńskiego, w październiku tegoż roku odwiedziono przemyskie, we wrześniu 1987 roku wsie: Assuny, Łęknica, Ostre Bardowo w Olsztyńskim, w sierpniu 1988 – roku niektóre miejscowości województwa nowosądeckiego (z Czarną Górą i Szaflarami), w styczniu tego roku – ponownie województwo łomżyńskie, a w lutym – nowosądeckie¹²⁵.

¹²²Tamże, 196.

¹²³Tamże, 196.

¹²⁴Tamże, s. 200.

¹²⁵J.S. *Do źródeł kultur etnicznych*, gazeta Olsztyńska, 4 VI 1989 [za:] T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012, s. 201.

Moim zdaniem częste wyprawy przyczyniły się do zdobycia dużego doświadczenia międzykulturowego. W owym czasie można było zanurzyć się w różnych odmianach kultur, poznać lokalne opowieści, legendy czy pieśni. Zdobyta wiedza i doświadczenie pozwoliły „Węgajtom” stać się pewnymi ekspertami w dziedzinie wypraw kolędniczych osadzonych w kulturze ludowej i teatrze obrzędowym. Poznane wytwory kultury były wykorzystywane w późniejszej działalności społeczno-kulturowej. W spektaklach śpiewano pieśni pochodzące z różnych regionów. Przywoływano teksty zanurzone w odmiennych tradycjach. Inspiracje kulturą ludową pozostały do teraz cechą wyróżniającą ten teatr spośród innych grup alternatywnych, a tradycja wypraw praktykowana jest do dzisiaj.

Tereny, które eksplorowano były „związane z mniejszościami religijnymi, narodowymi i kulturowymi”¹²⁶. Poznanie odrębności i poszukiwanie punktów wspólnych stanowiło silną potrzebę wędrujących. Czyżewski określił tę potrzebę bardzo dokładnie:

Była to raczej potrzeba takiego sposobu życia, która realizuje się poprzez wędrowanie, poprzez śpiewanie, poprzez spotkania z ludźmi, do których się dociera [...]. Myśmy jednak podchodzili do tego jak poeci, artyści, ludzie teatru, a nie jak etnografowie¹²⁷.

Podróżowanie realizowało się nie tylko w wymiarze fizycznym jako przejścia z jednego punktu do drugiego, ale również w wymiarze umysłowym, duchowym polegającym na odkrywaniu nowych zjawisk, wytworów kultury, podań, legend, pieśni.

Pierwszym spektaklem zrealizowanym przez Sobaszków i Niklausów był *Historie Vincenza. Historie dziwne, zaśnione, lecz niezmiernie wyraźne... o Prawdziwym Żydzie, Antychryście i Preoswiaszczonym Metropolicie*¹²⁸. Opis atmosfery, która panuje w Węgajtach podczas twórczej pracy i spotkania z innymi ludźmi najtrafniej opisuje Tadeusz Kornaś:

Teatr staje się pretekstem do spotkania i wzajemnego przebywania grupy ludzi. W normalnym teatrze widzowie po spektaklu rozchodzą się do domów, często nawet nie zauważając się wzajemnie. W Węgajtach granica spektaklu, choć ma on ściśle określony początek i koniec, nie ma w gruncie rzeczy

¹²⁶Tamże, s. 204.

¹²⁷*Tradycja i „Pogranicze”*. Z Krzysztofem Czyżewskim rozmawia Tadeusz Kornaś, „Konteksty-Polska Sztuka Ludowa” 1998, nr 1, s. 3-8. Przedruk [w:] T. Kornaś, *Aniołom i światu widowisko*, Wydawnictwo Homini, Kraków 2009, s. 167.

¹²⁸Tamże, s. 219.

żadnego większego znaczenia. Po spektaklu nadal wszyscy pozostają razem. Aktorzy przyjmują widzów w swoim domu (dosłownie). I nie ma tu już podziału na artystów i profanów. Do rana, przy wtórze harmonii, klarnetu i gitary, wszyscy śpiewają stare, tradycyjne pieśni: żydowskie, ukraińskie, polskie... ktoś z przyjezdnych opowiada o prawosławiu, ktoś inny mówi o hasydach. I tak, przy herbacie i chlebie własnego wypieku, znika gdzieś wzajemna obcość¹²⁹.

Moim zdaniem to doświadczenie bardzo trafnie opisuje fakt równościowej postawy twórców i twórczyń Węgajt. Rezygnacja z paternalistycznego podejścia do drugiego człowieka jest cechą działalności teatru. Ponadto, zarówno we wspólnej pracy, jak i zabawy nie są obecne żadne wykluczenia społeczne – ze względu na wiek, płeć czy pochodzenie. Nie stanowią one żadnego pretekstu do potraktowania człowieka inaczej niż na to zasługuje, czyli z szacunkiem. Węgajty uczą, jak podejść do innego z pełnym poszanowaniem jego odrębności, indywidualności. Binarne opozycje na „my” i „oni” zostają zniesione. Obcy człowiek staje się znajomym. Wydarza się to z uznaniem innych kultur, które nie stanowią przeszkody w rozmowie i wspólnym przebywaniu. Egalitaryzm stanowi ważne założenie ideologiczne teatru, realizowane od początków jego powstania.

Teatrolożka Joanna Wichowska napisała:

Lokalne-globalne, tradycyjne-nowoczesne, swoje-obce, społeczne-indywidualne, centrum-peryferie, kultura-natura, przeszłość-przyszłość - w Teatrze „Węgajty” od lat toczy się praca nad ustanowieniem nowych wzorców relacji między tymi klasycznymi binarnymi opozycjami. Punkty, w których spotykają się wspomniane przeciwieństwa (udowadniając swoją komplementarność) wyznaczają zarazem terytorium artystycznej praktyki Teatru, z roku na rok coraz szersze¹³⁰.

Innymi słowy, Teatr Wiejski „Węgajty” balansując pomiędzy pewnymi rozbieżnościami czyni je wzajemnym uzupełnieniem. Znoszenie binarnych opozycji czyni życie w społeczeństwie bardziej egalitarnym. Szukając połączeń pomiędzy przeciwieństwami „Węgajty” proponują czynne uczestnictwo w kulturze, które może pomóc w osiągnięciu celów. Kultura czynna po raz kolejny zdaje się sprzyjać poszukiwaniom powiązań pomiędzy kontrastowymi określeniami rzeczywistości społecznej.

¹²⁹T. Kornaś, *Węgajty*, „99. Nieregularny Magazyn Studentów PWST”, 1988, nr 1, s. 20.

¹³⁰J. Wichowska, *O odpowiedzialności – zamiast wstępu*, [w:] *Źródła i przyszłość. 4 żywioły work in progress*, J. Wichowska (red.), Stowarzyszenie „Teatr Węgajty”, Węgajty 2012, s. 7.

Podsumowując, Teatr Wiejski „Węgajty” nie powstał w próżni. Relacje zawiązane w Interdyscyplinarnej Placówce Twórczo-Badawczej „Pracownia” przyczyniły się do powstania teatru we wsi Kolonia Węgajty. W wyniku splotu różnych idei i koncepcji poznanych na drodze swojej pracy twórcy i twórczynie skierowali swoją działalność ku szeroko rozumianej kulturze wiejskiej, ludowej. Lokalne historie, gawędy, podania, stare pieśni i melodie stają dzięki ich pracy etnograficznym zapisem świata właściwym danemu obszarowi. Sens twórczości artystycznej „Węgajt” ujawnia się podczas międzyludzkiego spotkania blisko natury. Podczas wspólnego twórczego działania realizują się założenia kultury czynnej oparte na otwarciu się na nowe możliwości oraz kolektywną pracę. W takim środowisku Teatr Wiejski „Węgajty” projektuje swoją działalność społeczno-kulturową, której częścią jest Inna Szkoła Teatralna.

2.4 Inna Szkoła Teatralna

Spośród szerokiej działalności artystycznej i animacyjnej prowadzonej przez Teatr Wiejski „Węgajty” zdecydowałam się wybrać i opisać organizowaną od 2000 roku Inną Szkołę Teatralną. Tak nazywają gospodarze, Sobaszkowie „coroczny cykl kolędowania, zapustów i alilujek”¹³¹. Moim zdaniem fakt powtarzalności celebracji obrzędów związanych z kalendarzem wiejskim odgrywa istotną rolę w kształtowaniu tożsamości społeczności lokalnej, utrwalaniu ciągłości kultywowania tradycji oraz przekazywania dorobku kulturowego różnych mniejszości narodowych, religijnych i etnicznych.

Jedną z ważniejszych lektur, mającą wpływ na twórczość i działalność Sobaszków i Niklausów był tekst geologa i reżysera Mieczysława Limanowskiego *Rok polski i dusza zbiorowa*¹³². We fragmencie autor pisze: „Przeogromny świat woła o życie. Z mroków należy wywabić widza i zbudzić guślarsko stare obrzędy, zanucić dawne pieśni zbiorowe, tak, aby wrócił odwieczny korowód i mogły się odzywać imiona bogów zapomnianych”¹³³. Limanowskiemu zależało na spójności cyklu teatralnego i roku obrzędowego. Węgajty

¹³¹K. Kułakowska, *Błażnice. Kobiety kontrkultury teatralnej w Polsce*, Wyd. Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Warszawa 2017, s. 375-376.

¹³²T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012, s. 219.

¹³³M. Limanowski, *Rok polski i dusza zbiorowa*, "Konteksty – Polska – Sztuka ludowa" 1991, nr 3-4, s. 85-89.

konsekwentnie przyjęły ten postulat i zaczęły wyruszać w nieznane i znane tereny zgodnie z kalendarzem wiejskim. Podejmując się interpretacji słów Limanowskiego, „mroki”, w których pozostaje widz w celu jego wywabienia można porównać do biernego uczestnictwa w kulturze, polegającego na patrzeniu. Podjęcie się roli owego „guślarza” rozumiem jako przyjęcie postawy animatora, zachęcającego do aktywnego współdziałania. Realizacja tych założeń miała dokonać się między innymi w celebracji obrzędów wiejskich grup społecznych.

Teatrolożka Aldona Mikulska pisze, że „Kultura ludowa jest obszarem, który w najwierniejszej formie przechowuje rytualne gesty, starożytne zwyczaje, pierwotną hierarchię wartości moralnych, norm etycznych”¹³⁴. Rytuły są narzędziami, pozwalającymi utrzymać ład przez wzgląd na moc przywoływania pradawnego porządku rzeczy. Świadomość ich istnienia przez wieki umacniało życie społeczne i rytmizowało życie zbiorowości.

W latach 60. XX wieku właściwości rytuału zostały przenoszone na scenę w praktykach twórców teatralnych¹³⁵. Wówczas eksperymentowano z nowymi formami i poszukiwano odmiennych niż dotychczas sposobów artystycznej wypowiedzi. Doświadczenia parateatralne przeplatały się z rozmowami o spotkaniu, uczestnictwie, celebracji i świętowaniu. Wspólna praca zespołowa doprowadziła do zatarcia granic funkcjonujących w teatrze oraz zniesieniu barier wynikających z określonych konwencji. Taki typ działalności reprezentuje Eugenio Barba, będący pionierem ruchu nazywanym Trzecim Teatrem¹³⁶. Odrzuca on zarówno teatr głównego nurtu, bazujący na konwencjonalnej działalności, jak i skrajny teatr awangardowy. Odin Teatret Barby prowadzi twórczość artystyczną z różnymi grupami miejskimi i wiejskimi. Pracuje z mniejszościami, grupami robotniczymi czy wykluczonymi. Nie jest elitarny. Do nurtu „Trzeciego Teatru”, Aldona Mikulska zalicza również działalność Teatru Wiejskiego „Węgajty”.

Poszukiwanie odpowiedniego sposobu komunikacji i porozumienia pomiędzy artystami i artystkami związanymi z teatrem a mieszkańcami okolicznych wsi stanowi fundament pracy artystycznej „Węgajt”. Erdmute Sobaszek mówi, że szuka „swojego rodzaju

¹³⁴. Mikulska, *Odszukiwanie zapomnianych form: Węgajty*, [w:] *W stronę rytuału. Od Yeatsa do Węgajt*, M. Sugiera (red.), s. 223.

¹³⁵Tamże, s.223.

¹³⁶*Trzeci Teatr*, Z Jerzym Grotowskim rozmawia Richard Schechner, [w:] *Tysiąc i jedna noc. Związki Odin Teatret z Polską*, Z. Dworakowska (red.), Instytut im. Jerzego Grotowskiego, Wrocław 2014, s. 82.

języka uniwersalnego, czytelnego dla ludzi o różnym przygotowaniu intelektualnym”¹³⁷. Moim zdaniem, twórcy i twórczynie „Węgajty” nie chcą tworzyć elitarnego teatru, niedostępnego na innych. W taki sposób od wielu lat funkcjonuje instytucjonalny teatr repertuarowy, który nie dostarczając swoim odbiorców odpowiednich narzędzi proponuje spektakle i wydarzenia niedostosowane do widzów. „Węgajty” kładą nacisk na stworzenie wspólnej płaszczyzny porozumienia. Stawiają na pierwszym miejscu dostępność swojego teatru i proponowanych działań animacyjnych dla innych ludzi. Poszukiwanie wspólnego kodu językowego znalazło swoje ujście w teatrze obrzędowym.

Teatr obrzędowy jest nurtem teatru wiejskiego, polegającym na inscenizowaniu obrzędów i zwyczajów ludowych¹³⁸. Stopniowe zanikanie tego typu działalności wiejskiej zainspirowała badaczy teatru, etnografów, folklorystów i lokalnych społeczników do tworzenia takich widowisk. Tematyka inscenizacji dotyczy najczęściej zwyczajów związanych z rytmem natury i cyklu kalendarza wiejskiego, przemianami w życiu społeczności czy też czynnościami gospodarczymi i domowymi. Najważniejszą cechą teatru obrzędowego jest jego zakorzenienie w lokalnym i regionalnym kontekście. Moim zdaniem, zdecydowanym atutem skierowania się ku takiemu typowi teatru przez twórców i twórczynie „Węgajty” jest bezpośrednie spotkanie z drugim człowiekiem, a także odwołanie do wspólnych korzeni. Akt zbliżenia pobudza do wspólnej rozmowy, dyskusji czy działania. Ponadto, prezentacja spektakli opierających się w dużej mierze na zdarzeniach codziennego życia nie prowokuje sytuacji wykluczenia. W szerokiej gamie rocznego kalendarza i wiążącym się z nim przemian zarówno fizycznych, jak i duchowych jednostki mogą się odnaleźć i zreflektować nad własną egzystencją.

Według Erdmute teatr obrzędowy przekazuje „inny wymiar istnienia, nieznany już w zurbanizowanym świecie”¹³⁹. Moim zdaniem, inscenizowanie obrzędów lub zwyczajów ludowych jest zanikającą praktyką. W dobie rozwoju technologicznego coraz trudniej jest o

¹³⁷E. Sobaszek, *Pedagogika teatralna w akcji*, [w:] *Tisz Aneks. Kto kocha edukację? O edukacji w teatrze*, Ł. Jurasz-Dudzik, P. Rieth (red.), Wydawnictwo Instytutu Teatralnego im. Zbigniewa Raszewskiego, Warszawa 2008, s. 128.

¹³⁸ Hasło: *Teatr obrzędowy* [w:] *Encyklopedia Teatru Polskiego*, W. Dudzik, źródło: <http://encyklopediateatru.pl/hasla/168/teatr-obrzedowy> [dostęp: 19.03.2019].

¹³⁹E. Sobaszek, *Pedagogika teatralna w akcji*, [w:] *Tisz Aneks. Kto kocha edukację? O edukacji w teatrze*, Ł. Jurasz-Dudzik, P. Rieth (red.), Wydawnictwo Instytutu Teatralnego im. Zbigniewa Raszewskiego, Warszawa 2008, s. 126.

dość do celebrowanych tradycji. Przyczynia się to do zaniku wspólnych więzi międzyludzkich podtrzymywanych przez uczestnictwo w wydarzeniach ważnych z punktu jednostki dla niej samej, dla drugiego człowieka oraz całej społeczności, w której żyje.

Teatr Wiejski „Węgajty” wyrusza w wyprawy eksplorując tereny bogate w różne kultury¹⁴⁰. Można tam odnaleźć świadków zapominanej tradycji. Wędrowcy dążą do poznania cech wspólnych dla danego regionu oraz utrwaleniu tych indywidualności za pomocą śpiewu i gawęd. Chęć poszukiwania platformy porozumienia z drugim człowiekiem staje się przyczyną do tego, aby trzy razy do roku opuścić siedzibę we wsi Kolonia Węgajty i wyruszyć przed siebie. Tym samym teatr wpisuje się w kalendarz funkcjonujący w wiejskiej tradycji. Z wykorzystaniem czasowego cyklu zespół kultywuje określone obrzędy, nawiązując do jednych z najstarszych form parateatralnych. Pierwsza wyprawa ma miejsce zaraz po Nowym Roku, kiedy to teatr wyrusza z kolędą. Druga odbywa się w trakcie karnawału, a uczestnicy przyjmują zapustne maski. Ostatnia wyprawa w ciągu roku to chodzenie z „Alilujką” tuż po Wielkanocy.

„Dążymy do tego, by odwiedzić wszystkie domy danej wsi, nie zważając na wewnętrzne podziały. Jest to niezwykle trudne, czasami wręcz niemożliwe”¹⁴¹ - mówi Erdmute Sobaszek. Barwna karawana bogata w różnorodne postaci wędruje ze wsi do wsi ze światłem, muzyką i historią, puka w drzwi od domu do domu, aby razem z innymi śpiewać, tańczyć i czerpać radość ze wspólnego świętowania.

Wędrówkę całej grupy cechuje wewnętrzna forma, rytm, międzyludzkie porozumienie¹⁴². Muzyka jest nieodłącznym towarzyszem kolędników. Pieśni kształtowane są przez krajobraz i nastrój, które w danym momencie dominują. Wacław Sobaszek mówił: „Mam zaufanie do tego, że w muzyce kryją się możliwości wyprowadzenia z niej pewnych wątków dalej”¹⁴³. W ten sposób muzyka staje się czymś pierwotnym. Od niej wszystko się

¹⁴⁰T. Kornaś, *Polskie alternatywne środowiska teatralne 1980-1989*, Wyd. Łódzki Dom Kultury i Towarzystwo Kultury Teatralnej, Łódź 1992, s.29.

¹⁴¹E. Sobaszek, *Przygotowania do wyprawy* [w:] *Inna Szkoła Teatralna. Kolęda. Zapusty. Allilujki*, M. Kotlewska, E. Sobaszek, W. Sobaszek (red.), Teatr Węgajty/Projekt Terenowy, Węgajty 2007, s. 16.

¹⁴²T. Kornaś, *Polskie alternatywne środowiska teatralne 1980-1989*, Wyd. Łódzki Dom Kultury i Towarzystwo Kultury Teatralnej, Łódź 1992, s.29.

¹⁴³*Niezadane pytanie*. Rozmowa z Wacławem Sobaszkiem, kierownikiem zespołu Węgajty, Obieg marzec 1988, [za:] T. Kornaś, *Polskie alternatywne środowiska teatralne 1980-1989*, Wyd. Łódzki Dom Kultury i Towarzystwo Kultury Teatralnej, Łódź 1992, s. 28.

zaczyna. Dźwięki opowiadają historię, a słowa płyną swobodnie przy akompaniamencie muzyki. Dzięki temu każdy wyraz może zabrzmieć osobno, konkretnie. Muzyka i teatr są w „Węgajtach” nierozdzielne.

Wacław Sobaszek w tekście z 2012 roku *O przyszłości, źródłach i czterech żywiołach* napisał: „Parę lat temu podjęliśmy śmiałą decyzję. Postanowiliśmy każdy sezon Innej Szkoły Teatralnej, czyli sezon kolędowania, zapustów i alelujek, kończyć nowym spektaklem”¹⁴⁴. Każda z trzech corocznych wypraw organizowana jest przez Teatr Wiejski „Węgajty”, który zaprasza chętnych do wspólnego działania. W teatrze w środku lasu spotykają się stażyści i stażystki, animatorzy i animatorki kultury, ludzie „z wioski”, zainteresowani tematem i wspólną wyprawą. Przez kilka dni grupa przygotowuje repertuar w teatrze we wsi Kolonia Węgajty, aby potem wyruszyć w celu eksploracji terenów, zachowujących praktykę tradycyjnych obrzędów.

O charakterze warsztatów piszą również jego twórcy: „poznanie języka teatralnego to pierwsze główne zadanie dla uczestnika zajęć”¹⁴⁵. Teatralny język kolędowania składa się z pewnego stałego zestawu motywów: postaci i masek. Uczestnicy uczą się płynnego przechodzenia w role, improwizacji oraz szacunku do stałych i niezmiennych motywów. Innym walorem kolędowaniem jest obcowanie ze szczególną widownią – gospodarzami własnych domów. Ich nieprzewidywane zachowania i reakcje stanowią integralną część widowiska i wymagają od uczestników elastyczności w prowadzeniu swoich ról.

Po zarysowaniu obszaru, w którym sytuuje się zjawisko Innej Szkoły Teatralnej, a także przyjrzeniu się ideom i tekstom kultury, przewodzącym tą inicjatywą chciałabym opisać charakter każdej z trzech wypraw. Prezentacja myśli uczestników wyprawy wydaje mi się istotnym dopełnieniem omawianego przeze mnie zjawiska.

Tuż po Nowym Roku Węgajty wyruszają z kolędą. Wędrują po okolicznych wsiach, wsiach Beskidu Żywieckiego, Beskidu Niskiego, Bieszczad oraz Huculszczyzny¹⁴⁶. Celebracja odbywa się dwa razy - zgodnie z kalendarzem świąt katolickich i prawosławnych.

¹⁴⁴J. Wichowska, *O odpowiedzialności – zamiast wstępu* [w:] *Źródła i przyszłość. 4 żywioły work in progress*, J. Wichowska (red.), Stowarzyszenie „Teatr Węgajty”, Węgajty 2012, s. 19.

¹⁴⁵W. Sobaszek, E. Sobaszek, *Inna Szkoła Teatralna*, źródło: <http://teatrwegajty.eu/warsztaty/inna-szkola-teatralna/> [dostęp: 01.04.19].

¹⁴⁶ Kułakowska, *Błażnice. Kobiety kontrkultury teatralnej w Polsce*, Wyd. Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Warszawa 2017, s. 373-374.

Wędruje się w formie kolorowego korowodu od chaty do chaty, w których wystawia się Szopkę Noworoczną. Mariusz Gniadek pisał o tradycji kolędniczej na Warmii: „Przed Wigilią chodzono z Szemlem, w czasie świąt i nowego roku kolędowano z Kozą, a wszystko kończył przemarsz z gwiazdą podczas świąta Trzech Króli”¹⁴⁷. W trakcie kolędowania Węgajt obecne są wszystkie te elementy. Oprócz Szemla można spotkać również bociana, wielbłąda czy rogatą kozę z kozuchem. Odgrywane scenki, w których istotną rolę pełnią tradycyjne maski są tak samo ważne, jak kolędowanie, życzenia i wspólne radowanie.

„Żywa tradycja nie zawsze wróży coś dobrego”¹⁴⁸ - według Wacława Sobaszka warto przekraczać tradycję. Znajdują się w niej bowiem nacjonalizmy wynikające z ksenofobii różnych środowisk. Teatr Wiejski „Węgajty” w swojej pracy nie zamyka się w rutynie i nie powtarza bezrefleksyjnie skryptów funkcjonujących w kulturze. Ich działalność opiera się na terminie „tradycji żywej”¹⁴⁹. Według tej idei kultywowanie tradycji nie kończy się jedynie na rekonstrukcji obrzędów czy obyczajów. Ową „tradycję żywą” możemy rozumieć jako celebrację przeszłości w twórczy sposób. Z tego powodu obok tradycyjnych postaci w korowodach kolędniczych występują osoby związane z współczesnością. Powstają one w wyniku podjęcia ważnych tematów dla kolędników, biorących udział w wyprawie. W pewien sposób są one zapisem indywidualnych doświadczeń bohaterów warsztatów utrwalanym za sprawą tradycyjnej techniki tworzenia masek.

Teatralna wyprawa terenowa skupia się na tym co tu i teraz. Oderwanie od codziennych spraw, które zostają daleko za uczestnikami wyprawy sprawia, że czerpią oni całkowitą radość ze spotkania. „Wir kolędowania wkręca nas w swoje tryby. I już stoimy twarzą w twarz z ludźmi, wchodzimy do domów, ocieramy się o czyjeś życie”¹⁵⁰. W trakcie wyprawy kolędniczej pogłębia się proces komunikacji i akt bycia z drugim człowiekiem. „Gospodyni przynosiła świąteczne ciasta i kielbasy, a gospodarz przepijał do kolędników”¹⁵¹ – piszą uczestnicy wypraw. „Nieraz w ruch szły instrumenty: skrzypce, klarnet, akordeon i

¹⁴⁷M. Gniadek, *Kolęda: powrót do teatralnych korzeni*, „Teatr” 1997 nr 1, s. 44.

¹⁴⁸W. Sobaszek, *Schodzenie na ziemię* [w:] *Inna Szkoła Teatralna*, s. 57.

¹⁴⁹K. Kułakowska, *Błażnice. Kobiety kontrkultury teatralnej w Polsce*, Wyd. Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Warszawa 2017, s. 374.

¹⁵⁰W. Sobaszek, *O przyszłości, źródłach i czterech żywiołach*, [w:] *Źródła i przyszłość. 4 żywioły work in progress*, J. Wichowska (red.), Stowarzyszenie „Teatr Węgajty”, Węgajty 2012, s. 22.

¹⁵¹J. Welter, *Teatr Wiejski Węgajty: Raduj się ziemio*, „Gazeta Krakowska” nr 25 z 1 lutego 1993.

bęben” i cała grupa zostawała pochłonięta przez dźwięki muzyki, które prowadziły do wielogodzinnych tańców. Zmysłowe otwarcie umożliwia drogę do innych doświadczeń. Bodźce płynące z otoczenia zanurzone są w konkretnej kulturze wraz z całym jej dorobkiem.

„Wyprawa jest spotkaniem z tradycją”¹⁵², pisze Waław Sobaszek. W istocie, podczas wyprawy uczestnicy poznają lokalne konteksty, słuchają podań i legend, sami podają innym zasłyszane gawędy. Jednak na przestrzeni lat kołędowanie stało się bardzo interkulturowe. W warsztatach uczestniczą ludzie z innych kontynentów, z innych kultur, tradycji. Wyprawa staje się mieszanką, z której czerpiąc z różnorodności można stać się wspólnie działającą całością. Miejsca wypraw często stanowią obszary pogranicza – Suwalszczyzna to pogranicze polsko-litewsko-białoruskie, natomiast Beskid Niski to rejony łemkowsko-polskie. Tereny te są szczególne przez ich elastyczność i zdolność przystosowania się do nowych, pojawiających się w czasach globalizacji potrzeb. Zmiany pojawiają się wszędzie, nie tylko w obrębie wielkich miast, w których są szczególnie widoczne.

Druga wyprawa w ciągu roku nosi nazwę „Zapusty” i jest związana z karnawałem¹⁵³. Synkretyczne widowisko poprzedzone jest pochodem maszkaronów. Maski kształtem przypominają zniekształcone twarze ludzi i zwierząt. Owe maskary pochodzą z różnych tradycji – związanych z lokalnymi wsiami, jak i przybyłymi z daleka, z odległych kultur. Ostatkowe widowisko najczęściej przyjmuje charakter improwizowanej rozgrywki, nawiązującej interakcje z oglądającymi ludźmi. W trakcie tworzenia wyprawy, „Węgajty” wykorzystują tradycje Warmii oraz żydowskiego święta Purim. Uczestnicy pochodzący z różnych kultur mają znaczący wpływ na konstrukcję spektaklu poprzez stwarzanie swoich indywidualnych postaci. Istotną rolę odgrywają maski przygotowane przez przybyłych. Stanowią one dopełnienie tradycyjnych postaci i figur występujących na widowisku. Zapustny obrzęd kończy się rozplesem, czyli karnawałową zabawą pełną tańców i jedzenia. Zamyka ona dwutygodniowe wędrowanie barwnego korowodu.

¹⁵² W. Sobaszek, *O przyszłości, źródłach i czterech żywiołach*, [w:] *Źródła i przyszłość. 4 żywioły work in progress*, J. Wichowska (red.), Stowarzyszenie Teatr Węgajty”, Węgajty 2012, s. 24.

¹⁵³ K. Kułakowska, *Błażnice. Kobiety kontrkultury teatralnej w Polsce*, Wyd. Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszeńskiego, Warszawa 2017, s. 374-375.

Tuż po Wielkim Poście „Węgajty” wyruszają na wiosenne kolędowanie, zgodnie ze zwyczajem zachowanym na pograniczu polsko-litewsko-białoruskim¹⁵⁴. Miejscem docelowym jest Dziadówek, mała wiosna położona nad jeziorem Hańcza na Suwalszczyźnie. To tam uczestnicy Innej Szkoły Teatralnej wyprawiają się na „Allelujki“, „chodzenie z Alilujką” bądź „chodzenie po wołoczebnem“. Nazw jest wiele, jednak określają one wspólne wielkanocne kolędowanie.

Dziadówek jest miejscem, w którym od ponad dwudziestu lat Teatr Wiejski „Węgajty” zajmuje się utrwalaniem wczesnowiosennej tradycji „chodzenia po wołoczebnem”¹⁵⁵. W świadomości lokalnych mieszkańców funkcjonuje pewien antropologiczny mit założycielski. Opowiada on o pierwszym z wołoczebników, którego przesuwano po ziemi rolnej. Zgodnie z rytualnymi obrzędami miał on spełnić zadanie magiczne, zapewniające ziemi żyzność, a ludziom plony. Na dzień dzisiejszy, Dziadówek niestety nie może pochwalić się urodzajem ze względu na upadające rolnictwo. W tym miejscu Teatr Wiejski „Węgajty” prezentował spektakl, nawiązujący do korzeni i tradycji, jednak z mocnym przesunięciem akcentu w przyszłość.

Wacław Sobaszek zwraca uwagę na obecność nowicjuszy, młodych ludzi rozpoczynających przygodę z wyprawami¹⁵⁶. Podkreśla, że w spotkaniu z tradycją musi znaleźć się miejsce również na świeżość i autentyczność. Zachowanie postawy otwartej, ale i krytycznej jest konieczne w dzisiejszych czasach. W kulturze ludowej bowiem zachowują się różne stereotypy, występuje antysemityzm czy przemoc wobec zwierząt. Teatr Wiejski „Węgajty” podejmując się realizacji pewnych pieśni czy tekstów podchodzi do nich z właściwą sobie wrażliwością. Uczestnicy wyprawy dokonują pewnych przesunięć, zmian i cięć. Z jednej strony zachowują sens celebracji tradycyjnych obrzędów, a z drugiej pozostają w zgodzie z własnymi sumieniami, wyrażającymi niezgodę na przemocowe wzorce i zachowania.

Jedna z uczestniczek wyprawy, Katarzyna Łukasiewicz napisała: „przenosimy w inną rzeczywistość, jedziemy na wieś i chodzimy po kolędzie, od domu do domu, od wódki do

¹⁵⁴Tamże, s. 375-376.

¹⁵⁵W. Sobaszek, *O przyszłości, źródłach i czterech żywiołach*, [w:] *Źródła i przyszłość. 4 żywioły work in progress*, J. Wichowska (red.), Stowarzyszenie „Teatr Węgajty”, Węgajty 2012, s. 19-22.

¹⁵⁶Tamże, s. 24.

wódki, od ogórka do kielbasy”¹⁵⁷. Zanim jednak do tego doszło przez kilka dni pracowali w teatrze w Węgajtach. Urzeczywistnienie sensu całej warsztatowej pracy miało miejsce w Dziadówku.

„Rączki podnosim, o wołoczebne prosim”¹⁵⁸ – wołają Alilujnicy, odwiedzający wiejskie domostwa z pieśniami wielkanocnymi na ustach. Kolędowanie połączone jest z widowiskiem z maskami. Śpiewającym towarzyszą instrumenty muzyczne – bęben, kontrabas bądź dwumetrowa ligawka.

Po całym dniu kolędowania wieczorem odbywa się spektakl. Zgodnie z tradycją, drugiego dnia świąt odbywa się wielka uczta Alilujników „wielki bal – jajecznicza i sznabs”¹⁵⁹, zamykająca sezon Innej Szkoły Teatralnej. Coroczny cykl kolędowania, zapustów i alilujek dobiega końca. Nabór na kolejne spotkania warsztatowe połączone z wyprawą rozpocznie dopiero przed Bożym Narodzeniem.

Działania Teatru Wiejskiego „Węgajty” skupione są na wytwarzaniu różnorodnej wspólnoty realizującej się podczas wędrowania, kolędowania i świętowania. W Innej Szkole Teatralnej pod postacią kolędnika/kolędniczki kryje się figura animatora/animatorki kultury. Wypracowane przez lata idee i założenia związane z czynnym uczestnictwem w kulturze realizują się zgodnie z planem i celem. Tradycyjna i wiejska przestrzeń daje możliwość swobodnego i kreatywnego działania.

Polska rzeczywistość po transformacji ustrojowej wymaga ciągłego dialogu. Grzegorz Godlewski zwrócił uwagę na kwestię naszej nowej, „wyłaniającej się wielopodmiotowości”¹⁶⁰. Tradycyjne przekonania, funkcjonujące w powszechnym obiegu wymagają weryfikacji i negocjacji. Zróżnicowanie kulturowe wymaga dostrzeżenia odmienności i obcości. Rozumienie świata dla każdego człowieka jest inne, dlatego też potrzeba dialogu, aby móc pewne wzory i normy uzgodnić z uszanowaniem cudzej autonomii. Mówi o tym również zasada relatywizmu kulturowego, która polega na przyjęciu

¹⁵⁷K. Łukasiewicz, *Wyprawa Wielkanocna 2011*, [w:] *Źródła i przyszłość. 4 żywioły work in progress*, J. Wichowska (red.), Stowarzyszenie „Teatr Węgajty”, Węgajty 2012, s. 33.

¹⁵⁸K. Kułakowska, *Błażnice. Kobiety kontrkultury teatralnej w Polsce*, Wyd. Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszeńskiego, Warszawa 2017, s. 375-376.

¹⁵⁹G. Juzala, *Semantyka kolęd wiosennych. Studium folklorystyczno-muzykologiczne*, Wydawnictwo Instytut Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2012, s. 59.

¹⁶⁰G. Godlewski, *Animacja i antropologia*, [w:] *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, G. Godlewski i in. (red.), Wyd. Instytut Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2002, s. 60.

punktu widzenia drugiej jednostki bądź całej grupy. „Trzeba więc zobaczyć siebie w innych i innego w sobie”¹⁶¹. Działania „Węgajt” oscylują wokół poznania innego, nie zawsze oswojonego w umyśle jednostki. Różnorodność kulturowa stanowi źródło rozwoju twórczości. Stwarza grunt dla powstania przestrzeni międzyludzkich, w których zderzenia obcych tradycji mogą sprowokować do dyskusji na temat poczucia tożsamości. Przyswojenie pewnych postaw potrzebnych do zrozumienia siebie nawzajem sprzyja budowaniu świadomego społeczeństwa. Znoszenie granic zamiast stawianie murów cechuje działalność „Węgajt” na polu teatru społecznego.

Podsumowując, Teatr Wiejski „Węgajty” lokuje się w nurcie teatru alternatywnego, który proponuje i realizuje odmienne zachowania i hierarchie wartości mające na celu poprawę środowiska życia poprzez kontestację i problematyzowanie zastanej rzeczywistości. Jako oddolna i niezależna inicjatywa pozostaje poza instytucjonalnym charakterem pracy. Teatr dąży w swoich działaniach do włączania i niwelowania klasowych, wiekowych i rasowych podziałów, proponując twórcze uczestnictwo w kulturze oparte na demokratycznych i równościowych zasadach, które mają na celu wprowadzać realne zmiany w sposobie funkcjonowania społeczności lokalnych.

Wywodząc się z kręgu teatrów pogrotowskich i pogardzienickich otwarcie wskazują na inspiracje i idee leżące u podstaw ich działalności. Są to: *kultura czynna* Jerzego Grotowskiego oparta na aktywnym współtworzeniu sytuacji teatralnych i równorzędności partnerów w sytuacji twórczej, *ekologia teatralna* Włodzimierza Staniewskiego i poszukiwanie nowego naturalnego środowiska teatru, polegającego na połączeniu człowieka z naturą i praktykowania międzyludzkiego dialogu z dala od zgiełku miasta, a także *etos amatora* Krzysztofa Czyżewskiego, który okazał się manifestem środowisk kontrkulturowych określających pełne bycie człowieka w świecie, dążące do uszczęśliwienia jednostki. Wskazane idee wyznaczają kierunki budowania wspólnoty, mającej stać u podstawy stworzenia silnego i demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego.

Wykorzystując narzędzie jakim jest teatr, Sobaszkowie wzmacniają poczucie własnej wartości, pozwalają na indywidualne ekspresje doświadczeń, sprawiają, że uczestnicy

¹⁶¹Tamże, s. 60.

warsztatów czynili atut ze swojej inności z poszanowaniem godności i odrębności drugiego człowieka i jego kultury. Praktykowanie międzykulturowego i międzypokoleniowego dialogu może dokonać się w atmosferze akceptacji, równości i wsparcia. Działania polegające na otwarciu się na innego jest alternatywą zaproponowaną przez Teatr Wiejski „Węgajty” w celu zbudowania aktywnego i zintegrowanego społeczeństwa, zmieniającego swoje otoczenie na lepsze.

Rozdział II - część empiryczna

Założenia metodologiczne i organizacja badań własnych

1. Analiza i uzasadnienie problemu pracy

We wszelkich badaniach, w tym w badaniach pedagogicznych, główną rolę odgrywają problemy badawcze¹⁶². Istnieje twierdzenie, że trafne formułowanie problemów badawczych stoi u podstaw wszelkiego postępu w dziedzinach nauki. Poprawnie postawione pytanie badawcze w miarę precyzyjnie określa cel naszych badań, a także wskazuje na pole niewiedzy w interesującym nas obszarze. Problem zazwyczaj jest uszczegółowieniem celu badań. Dlatego też stanowi podstawę i punkt wyjściowy każdych liczących się w nauce badań. Pewien wyjątek od tego twierdzenia stanowią badania jakościowe. Na początku badań ograniczają się do ogólnego sformułowania, natomiast ich uszczegółowienie obowiązuje na dalszych etapach. Problemy badawcze powinny być sformułowane w sposób jasny, prosty i wyczerpujący. Czasami można tego dokonać dopiero po badaniach próbnych lub po opracowaniu wyników badań. Najbardziej pożądane są pytania badawcze, na które nauka jeszcze nie znalazła odpowiedzi. Zdarza się również, że istniejące badania są niezadowolające i niewystarczające, co staje się przyczyną do ich powtórzenia.

Rodzajami problemów badawczych są: problemy naukowo-badawcze, subiektywnie badawcze, „problemy dotyczące właściwości zmiennych i relacji między zmiennymi oraz problemy w postaci pytań rozstrzygnięcia i dopełnienia”¹⁶³. Problemy naukowo-badawcze obejmują obszar nieznanymi zjawisk, to znaczy dążą do odkrycia zjawisk dotąd niezbadanych. Pytania takie dotyczą tematów nieznanymi w nauce lub niezbadanych. Problemy subiektywnie badawcze dotyczą natomiast odkrywania zjawisk nieznanymi

¹⁶²M. Łobocki, Metody i techniki badań pedagogicznych, Kraków 2000, s. 23.

¹⁶³ Tamże, s. 24.

pytającemu. Stanowią one nowość dla osoby, która dopiero zgłębia dany obszar badawczy. Podejmując się pewnych rozważań naukowych, badacz lub badaczka nie mogą być pewni czy podejmują temat naukowo badawczy czy subiektywnie badawczy, ponieważ może okazać się, że nie dotarli oni do pewnych źródeł, które odpowiadają na ich pytanie badawcze. Problemami naukowo badawczymi są te pytania, na „które nie ma odpowiedzi w powszechnie znanym i dostępnym dorobku wiedzy pedagogicznej”¹⁶⁴.

Kolejnymi rodzajami problemów badawczych są pytania o wartości zmiennych. Charakteryzują one różne przedmioty i zjawiska, które należą do obszaru zainteresowań badacza lub badaczki. Natomiast pytania dotyczące zależności między zmiennymi to pytania o relacje łączące zmienne naszego badania albo przedmioty przy pomocy tych zmiennych określane. Wspomniane pytania o zmienne nie zawsze występują w prostej postaci. W tym przypadku wymaga się opisu, który pokazuje zarówno współwystępowanie jak i współzależności dotyczących ich właściwości. W badaniach pedagogicznych preferuje się problemy badawcze w formie pytań o relacje między zmiennymi, niż te dotyczące tylko właściwości określonych zmiennych¹⁶⁵.

W badaniach pedagogicznych spotkać można również problemy w postaci pytań rozstrzygnięcia lub dopełnienia. Na pierwsze z nich zazwyczaj otrzymamy odpowiedź „tak” lub „nie”, natomiast na drugie umożliwiają bardziej szczegółowe i bogatsze w informacje odpowiedzi. Treść i zakres pytań dopełniających rozpoczynają zaimki pytajne lub przysłówne, takie jak: „dlaczego?”, „kto?”, „co?”, „ile?”, „w jakim stopniu?”, „gdzie?”. Przedstawione formy to pytania otwarte, które umożliwiają swobodę wypowiedzi i nie sugerują odpowiedzi¹⁶⁶.

Głównym problemem badawczym niniejszej pracy jest pytanie: jakie kompetencje międzykulturowe u uczestników kształtują warsztaty Innej Szkoły Teatralnej Teatru Wiejskiego „Węgajty”?

Uszczegóławiając problematykę badawczą postawiono następujące pytania badawcze:

1. W jaki sposób warsztaty Innej Szkoły Teatralnej kształtują kompetencje międzykulturowe?

¹⁶⁴ Tamże, s. 24.

¹⁶⁵ Tamże, s. 24.

¹⁶⁶ Tamże, s. 25.

2. W jaki sposób warsztaty Innej Szkoły Teatralnej nawiązują do tematyki międzykulturowości?
3. Jakie wartości promuje warsztat Innej Szkoły Teatralnej?
4. Jakie postawy kształtuje uczestnictwo w warsztatach Innej Szkoły Teatralnej?
5. Jakie były przyczyny wzięcia udziału w warsztatach Innej Szkoły Teatralnej?
6. Jakie działania wśród społeczności lokalnej podejmują uczestnicy warsztatów Innej Szkoły Teatralnej?
7. Jaką wiedzę o kulturze zdobywają uczestnicy warsztatów Innej Szkoły Teatralnej?
8. Jaki związek z edukacją międzykulturową mają warsztaty Innej Szkoły Teatralnej?
9. Jaka jest rola pedagoga w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych?
10. W jaki sposób uczestnik postrzega swoją relację z Innym/Obcym?

W trakcie badań będą poszukiwane odpowiedzi na powyższe pytania badawcze.

Żyjemy w XXI wieku, czasach pełnych gwałtownych i dynamicznych zmian cywilizacyjnych. Procesy globalizacji przyczyniają się do zwiększenia zależności i integracji pomiędzy społeczeństwami, państwami i kulturami. Wzmoczone ruchy migracyjne wzmacniają różnorodność kulturową, co prowadzi do homogenizacji kultury, czyli zacierania różnic pomiędzy dwoma (lub więcej) odmiennymi kręgami kulturowymi. Z tego względu jednostki coraz częściej nawiązują interakcje z osobami o innym podłożu kulturowym. Co więcej, dyfuzja kultur prowadzi do szerokiej dystrybucji dóbr kulturowych na inne obszary. Tym samym doprowadziła ona do sytuacji, podczas której wszystkie jednostki aktywnie żyjące w społeczeństwie, na co dzień mają do czynienia z elementami pochodzącymi z innych kultur, zaadaptowanymi na rodzimym gruncie. Niemalże codzienne spotkania z innymi kulturami są bez wątpienia jednym z wyzwań współczesności. Pochylając się nad zjawiskiem wielokulturowości warto zwrócić uwagę na możliwość przygotowania jednostek do egzystencji w świecie pełnym procesów globalizacji. Jedną z możliwości wzbogacenia członków społeczności jest nabycie kompetencji międzykulturowych wykorzystując różne doświadczenia. W niniejszej pracy autorka opisuje proces nabywania kompetencji międzykulturowych poprzez uczestnictwo w warsztatach teatralnych, prowadzonych przez Wiejski Teatr „Węgajty”. Wykorzystując tradycyjne obrzędy, zakorzenione na pewnym obszarze kulturowym, „Węgajty” włączają uczestników i uczestniczki warsztatów pochodzących z różnych kręgów kulturowych do celebracji wiejskich zwyczajów. To jedna z

wielu płaszczyzn warsztatów teatralnych, które służą nabyciu kompetencji międzykulturowych. Uzyskanie odpowiedzi na postawione przez autorkę pytania badawcze wydaje się ważne i aktualne. Wypracowane przez „Węgajty” sposoby kształcenia kompetencji międzykulturowych za pomocą narzędzi teatralnych mogą posłużyć jako wzór dobrych praktyk, mających zastosowanie w innych organizacjach czy instytucjach kultury.

Jednym z podejść badawczych stosowanym w metodologii badań jakościowych jest rezygnacja z hipotez badawczych. Takie stanowisko wynika z przyjętej otwartej postawy badacza, natomiast nie wynika z braku założeń badacza. Istnieje przekonanie, że istnienie hipotezy precyzyjnie określa kierunek badań, tym samym ograniczając percepcję i odbiór badanego zjawiska. Redukcja możliwości interpretacji różnych zdarzeń badawczych może działać na niekorzyść badania. Stawiając hipotezy, badacz/ka może nieświadomie pominąć zagadnienia, o których istnieniu nie miał pojęcia¹⁶⁷.

Rezygnując z hipotez badawczych, autorka kierowała się przekonaniem, że wówczas poddałaby obserwacji tylko zdarzenia i zjawiska służące potwierdzeniu hipotez, natomiast prawdopodobne jest pominięcie całej gamy relacji, nieprzewidywalnych na etapie konstruowania narzędzia¹⁶⁸.

2. Zmienne i wskaźniki

Zmiennymi w metodologii nazywa się pewne podstawowe cechy konstytutywne jakiegoś zdarzenia lub zjawiska. Rolą badacza w sytuacji badawczej jest nazwanie zespołów zmiennych tworzących fakt, proces czy zdarzenie. Zmienne powinny być empirycznie poznawalne, mierzalne i opisywalne. Ustalenie zmiennych w procesie badania jakiegoś zdarzenia jest decyzją wskazującą pod jakimi aspektami badacz będzie analizował dane zdarzenie. Przyjęte zmienne mają na celu nadanie badaniu kierunku oraz określenie jego intencji. Zmienne mogą być wyrażone liczbowo lub jakościowo. Przykładami zmiennych wyrażonych ilościowo są: wskaźnik rozwodów, ilość telewizorów, zagęszczenie populacji.

¹⁶⁷ T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych* [w:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 57.

¹⁶⁸ Tamże, s. 58.

Natomiast przykładami zmiennych jakościowych są: przyczyny rozwodów, skutki nadmiernego zagęszczenia klas szkolnych czy recepcja przekazów telewizyjnych¹⁶⁹.

Jednak najbardziej istotną kwestią w przypadku zmiennych jest to, jakie mają ze sobą powiązanie. Część zmiennych wpływa na inne zmienne, druga część natomiast podlega wpływom wspomnianych zmiennych. Z tego można wnioskować, że występują dwa rodzaje zmiennych: zmienne zależne i zmienne niezależne.

W badaniach zmienne mogą pełnić różną rolę. W jednym przypadku jakaś cecha wpływa na ilość, jakość, kierunek zmian innej osoby. Jest więc zmienną niezależną. W dalszych analizach ta sama cecha jest przez nas analizowana w połączeniu z inną, która determinuje jej ilość, jakość lub kierunek rozwoju i wówczas jest zmienną zależną. (...) Natomiast klasyfikacja zmiennych na dwa podstawowe typy jest ogromnie ważna, bo określa kierunek badań a także rozwiązania techniczne warsztatu badawczego¹⁷⁰.

Zmienne - zarówno ilościowe, jak i jakościowe, wymagają pewnego opisu. W celu efektywnej komunikacji na temat zmiennych używa się określonych wartości opisowych. Są one empirycznymi czynnikami wskazującymi, czyli inaczej mówiąc wskaźnikami¹⁷¹.

Wskaźnik to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje¹⁷².

Jednym z rodzajów wskaźników jest wskaźnik definicyjny, który równocześnie definiuje zmienną. Na przykład rozmiar alkoholizmu można określić za pomocą wskazania ilości wypitego alkoholu, a bezpieczeństwo na drogach poprzez wskazanie ilości wypadków. Te zmienne mają najczęściej charakter ilościowy¹⁷³.

W nauce funkcjonują również wskaźniki empiryczne. Charakteryzują się one tym, że cechy (zmienne) pewnego zdarzenia lub zjawiska opisujemy na podstawie empirycznych obserwacji części zdarzeń (wskaźników), które pokazują bezpośredni związek pomiędzy owymi zmiennymi a wskaźnikami¹⁷⁴. Wskaźnik empiryczny opisuje zjawiska materialne i obserwowalne (zmienne). Jednak nie zawsze spotkać się można z tak prostym związkiem zależności. Zdarza się, że o badanym zjawisku możemy snuć tylko przypuszczenia na podstawie fragmentów dostępnych nam danych. Ponadto, pewne zdarzenia mogą mieć więcej

¹⁶⁹ Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 31-32.

¹⁷⁰ Tamże, s. 32.

¹⁷¹ Tamże, s. 33.

¹⁷² Tamże, [za:] S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970 r. II, s. 33.

¹⁷³ Tamże, s. 33.

¹⁷⁴ Tamże, s. 34.

niż jedną przyczynę i z takimi przypadkami należy postępować ostrożnie, to znaczy nie wysuwać pochopnych wniosków nie posiadając pełnego obrazu zjawiska. W takim przypadku szukamy innych faktów (wskaźników), które potwierdzałyby istnienie cechy, której istnienie podejrzewa badacz. W takim przypadku mamy do czynienia z wskaźnikami inferencyjnymi¹⁷⁵.

W niniejszej pracy autorka będzie posługiwać się następującymi zmiennymi zależnymi oraz wskaźnikami.

L.p.	Zmienna zależna	Wskaźniki
1.	Nawiązanie warsztatów Innej Szkoły Teatralnej do tematyki międzykulturowości.	Deklaracja respondenta o pojawieniu się informacji na temat międzykulturowości.
2.	Wiedza na temat innych kultur.	Deklaracja respondenta o zdobyciu wiedzy na temat innych kultur.
3.	Postawy otwartości poznawczej względem innych kultur.	Deklaracja respondenta o wykształceniu lub pogłębieniu postawy otwartości poznawczej względem innych kultur.
4.	Przyczyny wzięcia udziału w warsztatach.	Deklaracja respondenta o przyczynach wzięcia udziału w warsztatach.
5.	Działania wśród społeczności lokalnej podejmowane przez uczestników warsztatów.	Wypowiedź respondenta na temat działań podejmowanych wśród społeczności lokalnej.
6.	Sposób prowadzenia warsztatów przez pedagogów Innej Szkoły Teatralnej.	Wypowiedź respondenta na temat sposobu prowadzenia warsztatów przez pedagogów.
7.	Ilość języków obcych jakimi respondenci się posługują.	Deklaracja respondenta na temat ilości języków obcych

¹⁷⁵ Tamże, s. 34-35.

		jakimi się posługuje
8.	System wartości promowany przez Inną Szkołę Teatralną.	Wypowiedź respondenta na temat systemu wartości promowanego przez Inną Szkołę Teatralną
9.	Związek warsztatów Innej Szkoły Teatralnej z edukacją międzykulturową.	Wypowiedź respondenta na temat związku warsztatów Innej Szkoły Teatralnej z edukacją międzykulturową.
10.	Postrzeganie relacji z Innym/Obcym.	Wypowiedź respondenta na temat postrzegania jego relacji z Innym/Obcym

3. Metody i techniki badań

Pedagogika jest nauką interdyscyplinarną, co oznacza, że w swoich badaniach wykorzystuje elementy wiedzy innych nauk, między innymi socjologii, psychologii, filozofii i innych. W związku z tym w nomenklaturze metodologii pedagogiki można spotkać definicje zaczerpnięte z innych, wspomnianych nauk społecznych. Mając do wyboru wiele opracowań, badacze i badaczki dyscypliny Pedagogika korzystają z klasycznej pozycji *Metodologia pedagogiki społecznej* autorstwa Aleksandra Kamińskiego, w której zaprezentowano podział na metodę, technikę i procedurę badawczą¹⁷⁶.

Kamiński definiuje procedurę badawczą jako

sposób organizowania badań bardziej złożonych, wymagających opracowania bardziej skomplikowanego programu badań, należytego zgrania liczniejszego zespołu pracowników naukowych i przygotowania terenu badań, niekiedy zharmonizowania kilku metod badawczych¹⁷⁷.

¹⁷⁶ A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, R. Wroczyński, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1974, s. 49- 79.

¹⁷⁷ Tamże, s. 55

Najszerza znaczeniowo definicja metody określa „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”¹⁷⁸.

Z powyższego terminu można skonkludować termin technik badawczych, które definiuje się jako „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów”¹⁷⁹.

Studium przypadku to jedna z najczęściej wykorzystywanych metod w badaniach pedagogicznych¹⁸⁰. Na polskim gruncie początków tej metody upatruje się w działaniach Heleny Radlińskiej i Aleksandra Kamińskiego, twórców pedagogiki społecznej na rodzimym gruncie. W związku z możliwością szerokiego zastosowania tej metody w badaniach pedagogicznych, nagromadziło się wiele niejasności w rozumieniu jej statusu metodologicznego¹⁸¹.

W rozmaitych tekstach naukowych można spotkać z się określeniami: jakościowe studium przypadków, studium przypadku, studium indywidualnych przypadków. Warto zadać pytanie o przyczynę owego stanu rzeczy. Otóż wielu badaczy, również zagranicznych, stara się rozróżnić jakościowe oraz ilościowe studium przypadku. Głównym czynnikiem, który pozwala na odróżnienie tych dwóch metod badawczych są różnorodne paradygmaty badawcze, w obrębie przeprowadzanych badań. Wybrane paradygmaty w pewien sposób determinują sposoby poznania danego przypadku lub przypadków, a także decydują o możliwości uogólnienia wyników badań. Podstawowa różnica pomiędzy wspomnianymi metodami na polskim gruncie jest widoczna w nazwie. Studium indywidualnych przypadków prezentuje wyniki badań jednostek, które mogą być ukazywane w formie ilościowych zestawień oraz mogą być uogólniane na większe zbiorowości. Natomiast studium przypadku dotyczy pogłębionych badań nad jakąś jednostką, grupą, zdarzeniem czy zjawiskiem¹⁸². Powyższe rozważania prowadzą do stwierdzenia, że studium przypadku jest metodą badawczą stosowaną w strategii jakościowej.

¹⁷⁸ Tamże, s. 65.

¹⁷⁹ Tamże, s. 56.

¹⁸⁰ M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, cz.I, Kraków 2017, s. 165.

¹⁸¹ Tamże, s. 166.

¹⁸² Tamże, s. 167.

Dobre studium przypadku daje odbiorcy poczucie osobistej obserwacji zdarzeń oraz możliwość czynienia własnych uogólnień, które mogą występować na skutek zetknięcia z jego indywidualnymi doświadczeniami, przez konfrontacje z podobnymi przypadkami, które wzmacniają lub modyfikują wcześniej wysunięte wnioski¹⁸³.

Tym, co wyróżnia studium przypadku jest nie tylko fakt, że za jego pomocą poznajemy dogłębną istotę badanego zjawiska, ale również metoda ta prowadzi do powstania efektu, mającego postać szczegółowego oraz wieloaspektowego opisu¹⁸⁴.

Studium przypadku to metoda badawcza, pozwalająca badaczowi lub badaczce na dogłębne poznanie konkretnego przypadku/przypadków za pomocą holistycznego, wielostronnego przedstawienia. Warto podkreślić fakt, że niewykonalne jest przedstawienie wszystkich aspektów związanego z danymi przypadkiem. Każde ze zjawisk ma wiele uwarunkowań, przyczyn, skutków, cech charakterystycznych. Dlatego też konieczne jest wprowadzenie ram poznania badawczego. Eral Babbie stwierdził, że „ograniczenie uwagi do konkretnego przykładu czegoś jest zasadniczą cechą studium przypadku”¹⁸⁵. Ponadto każdy konkretny przypadek posiada swoje wewnętrzne ograniczenie, które jest spowodowane powiązaniem mnogości nakładających się na siebie czynników. Zdarza się, że owa złożoność komplikuje proces badawczy ze względu na wielość powiązań, ilość osób, sytuacji, przeżyć, zjawisk, doświadczeń, które to mogą decydować o specyfice studium przypadku. Z tego względu należy wyznaczyć ramy poznania.

W niniejszej pracy skupiam swoje rozważania wokół zagadnienia edukacji międzykulturowej obecnej w pracy teatralnej i społecznej Innej Szkoły Teatralnej Teatru Wiejskiego “Węgałty”.

M. Galewska-Kustra napisała, że „przypadek jest specyficznym, złożonym zjawiskiem funkcjonującym w określonym kontekście”¹⁸⁶. Z tego względu zdecydowałam się na badanie aspektów wielo- i międzykulturowości, które uwikłane są w sploty przeróżnych tożsamości kulturowych, mieszających się podczas artystycznej celebracji obrzędów wiejskich na polskich oraz zagranicznych terenach. Sama kanwa warsztatów, do których

¹⁸³ I. Koładkiewicz, M. Strumińska-Kutra, *Studium przypadku*, [w:] *Badania jakościowe*, D. Jemielniak (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012 s. 12.

¹⁸⁴ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 172.

¹⁸⁵ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 320.

¹⁸⁶ M. Galewska-Kustra, *Studium przypadku w pedagogicznych badaniach nad twórczością. W poszukiwaniu praktycznych zastosowań metody*, [w:] *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, K.J. Szmidt (red.), Wydawnictwo Akademii Humanistycznej, Łódź 2009, s. 233.

gospodarze zapraszają uczestników i uczestników jest w pewien sposób wyznaczona przez główne punkty, etapy obrzędów, determinujących kolejność czy sekwencję poszczególnych scen czy wydarzeń. Do tego szkicu wielokulturowego bytu teatralnego dochodzą kolejne, świeże głosy nowych członków artystycznej wspólnoty, poszerzając tym samym wspomnianą wielokulturowość o swoje osobiste doświadczenia z tym związane.

Przyjmując dany typ studium przypadków ze względu na przedmiot badań badacz lub badaczka będzie posługiwał się różnymi technikami badawczymi. Zazwyczaj stosuje się różnego rodzaju triangulację, która jest wynikiem dbałości o jakość procesu badawczego¹⁸⁷.

Jedną z podstawowych technik w studium przypadku jest obserwacja jakościowa¹⁸⁸. Na dogłębnie przeprowadzone studium przypadku składa się dobra, wnikliwa obserwacja. Przeprowadzona ona być powinna przez osobę badacza/badaczki, co wpływa na wrażliwość na poszczególne elementy problemu badawczego, a także umożliwia ciągłą modyfikację badań, będącą zgodną z zasadą elastyczności w badaniach jakościowych. Obserwacja powinna być przeprowadzona w sposób bezpośredni i jawny. Jednak zdarzają się sytuacje, w których jawność badacza mogłaby negatywnie wpłynąć na postępowanie badawcze - na przykład zmieniać zachowanie badanych. Wtedy powinno się zastosować obserwację pośrednią (na przykład nauczyciela klasy). Ważne jest, aby pamiętać o szczegółowej instrukcji od badacza/badaczki na co zwracać uwagę, jakie kwestie trzeba zanotować oraz w jaki sposób coś zapisać. Ponadto, po obserwacji badacz powinien przeprowadzić rozmowę z obserwatorem - jest to element uszczegóławiający technikę obserwacji pośredniej¹⁸⁹.

Kolejną techniką w studium przypadku jest wywiad jakościowy¹⁹⁰, nazywany również wywiadem swobodnym czy wywiadem pogłębionym. Polega on na rozmowie pomiędzy badaczem/badaczką a badanym/badaną. Jest to technika przeciwstawna do wywiadu kwestionariuszowego, gdyż jest przeprowadzana na zasadach wzajemnego zaufania. Istotne jest, aby badacz samodzielnie przeprowadzał wywiady z osobami, od których może uzyskać najwięcej informacji.

¹⁸⁷ M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, cz.I, Kraków 2017, s. 188.

¹⁸⁸ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 200-206.

¹⁸⁹ M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, cz.I, Kraków 2017, s. 189.

¹⁹⁰ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, 214-219.

Następną znaczącą techniką w metodzie studium przypadku jest analiza dokumentów¹⁹¹. Badaniom mogą podlegać wszystkie dokumenty, mogące mieć znaczenie w badanym przypadku. Badacz/badaczka mogą analizować dokumenty zastane, w których powstanie nie ingerował badacz/badaczka, a także dokumenty wywołane - powstałe z inicjatywy badacza/badaczki. Dla osoby pragnącej jak najszerzej spojrzeć na zjawisko będą miały znaczenie zarówno dokumenty formalne, jak i nieformalne. Zdarza się, że technika analizy dokumentów stanowi punkt wyjściowy do opracowania interesujących obszarów do wywiadu jakościowego, a czasami jest techniką weryfikującą informacje. Warto posiłkować się jednymi i drugimi dokumentami, gdyż pozornie wyglądające zapiski mogą okazać się ciekawymi spostrzeżeniami.

W pracy magisterskiej posłużyłam się techniką wywiadu jakościowego, zwanego wywiadem swobodnym lub pogłębionym. Przeprowadziłam dwanaście wywiadów, a następnie analizowałam ich transkrypcje.

4. Organizacja i przebieg badań

Badania do pracy magisterskiej odbyły się w Chełmie i Krakowie. Ze względu na globalną pandemię wirusa SARS-CoV-2, która rozpoczęła się pod koniec 2019 roku w Chinach, wywiady zostały przeprowadzone za pomocą platform społecznościowych – Messenger’a, Zoom’a i Skype’a. Różnorodność form była uzasadniona dopasowaniem się do możliwości cyfrowych i sprzętowych respondentów. Respondentami i respondentkami było 11 osób. 9 osób to uczestnicy i uczestniczki warsztatów Innej Szkoły Teatralnej, natomiast 2 osoby to postacie prowadzących i gospodarzy Teatru Węgajty - Wacława i Erdmute Sobaszek. Badania rozpoczęły się 19 marca i zakończyły 22 maja 2021 roku. Jeden wywiad trwał około 60-90 minut i miał charakter swobodnej rozmowy pomiędzy badaczką a respondentami i respondentkami.

Kwestionariusz wywiadu zawierał 24 pytania, jednak ze względu na to, że kierowałam się ideą wywiadu swobodnego oraz na ograniczenia czasowe, nie zadawałam

¹⁹¹ Tamże, s. 214-219.

wszystkich pytań, wybierając najważniejsze dla dynamiki procesu rozmowy. Poniżej znajduje się lista pełnych pytań:

1. Co skłoniło Panią do zgłoszenia się na warsztaty?
2. Jakie uczucia i emocje towarzyszyły Pani na początku? Czy czegoś się Pani obawiała?
3. Jaki był temat przewodni Innej Szkoły Teatralnej?
4. Jak się Pani pracowało w międzynarodowej grupie? W jaki sposób się dogadywaliście?
5. Na czym polegały różnice kulturowe w grupie? Czy miały wpływ na przebieg warsztatów? Jeśli tak, to w jaki sposób?
6. Na jakie wartości zwracaliście uwagę podczas wspólnej pracy?
7. Co robiliście w czasie wolnym od warsztatów?
8. Jaka atmosfera panowała w grupie?
9. Czy udało się Pani zbudować trwałe relacje z ludźmi z innych kultur?
10. Czy zauważyła Pani na warsztatach tematykę międzykulturowości? Jeśli tak, w czym ona się przejawiała?
11. W jakich momentach pracowaliście w oparciu o elementy pochodzące z różnych kultur? Jakie to były elementy?
12. Czy dowiedziała się Pani czegoś nowego na temat kultury swojego i obcego terenu (rejonu, kraju)? Czego? Czy coś Panią zaskoczyło?
13. Czy odnajdywała Pani w pracy warsztatowej jakieś elementy edukacji międzykulturowej? W jakich aspektach? Jak mogłyby to być takie założenia i w jakich aspektach?
14. Czego się Pani nauczyła podczas warsztatów?
15. Jakie umiejętności rozwinęła Pani podczas warsztatów? Jakie umiejętności międzykulturowe nabyła Pani podczas warsztatów?
16. Czy były jakieś sytuacje, które wymagały od Pani użycia kompetencji międzykulturowych? I jeżeli były to jakie?
17. W jaki sposób warsztaty pozwoliły Pani oswoić się z innymi ludźmi?
18. W jaki sposób opisałyby Pani swój stosunek z Innymi/Obcymi?
19. W jaki sposób zmieniło się Pani podejście do Innych i Obcych osób?
20. W jaki sposób opisałyby Pani rolę Mutki i Wacka w trakcie warsztatów? Czego się

Pani od nich nauczyła? Przyczynili się do rozwinięcia jakichś kompetencji?

21. W jaki sposób wyglądała Wasza wyprawa?
22. Jakie działania wśród społeczności lokalnej podjęliście podczas warsztatów i wyprawy?
23. Na co zwróciła Pani uwagę podczas warsztatów? Co najbardziej przykuło Pani uwagę?
24. Jaki ślad pozostawiło w Pani uczestnictwo w Innej Szkole Teatralnej?

W przypadku wywiadów przeprowadzonych z Wacławem i Erdmute Sobaszek, dodałam jeszcze 3 pytania:

1. Jaka była Wasza motywacja do zaprojektowania tego typu warsztatów?
2. Co skłoniło Was do założenia Innej Szkoły Teatralnej?
3. Jakie umiejętności chcieliście rozwinąć u uczestników?

5. Trudności i przeszkody badawcze

Największą trudnością, jaką napotkałam w toku pracy badawczej, była pandemia wirusa SARS-CoV-2, która bardzo wyraźnie wpłynęła na życie jednostkowe, jak i społeczne. Początkowo utrudniony dostęp do literatury wymusił stuprocentową adaptację do źródeł elektronicznych, zarówno artykułów w wolnym dostępie, jak i skanów literatury naukowej. Pandemia koronawirusa wpłynęła również negatywnie na respondentów i respondentki, ponieważ trudne sytuacje życiowe (choroba, śmierć członków rodziny, opieka nad chorymi) stanowiły problem w znalezieniu wolnego czasu na przeprowadzenie wywiadu lub stanowiły powód do przekładania spotkań.

Rozdział III - część empiryczna

Analiza i interpretacja wyników badań własnych

1.1 Kompetencje międzykulturowe kształtowane podczas warsztatów Innej Szkoły Teatralnej

Warsztaty Innej Szkoły Teatralnej już w swojej nazwie wskazują na obszar sztuki, którym zajmują się jej adepci. Jednakże teatr pozostaje narzędziem, służącym eksploracji określonych haseł, odnoszących się do współczesnego świata. Z jednej strony przygotowując określony spektakl teatralny, uczestnicy i uczestniczki konstruują komunikat skierowany do społeczności, traktujący o aktualnych problemach, natomiast z drugiej strony uczą się odprawiania tradycyjnych obrzędów, nawiązujących do międzykulturowego charakteru tejże społeczności. Podczas warsztatów, adepci kształcą swoje kompetencje międzykulturowe, które można rozumieć jako

zdolność do działania zgodnego i wrażliwego na oczekiwania partnera z innej kultury, do uświadomienia sobie różnic kulturowych oraz procesów wzajemnego przenikania pomiędzy własną a obcą kulturą, a przy tym pozostanie w zgodzie ze sobą oraz swoim pochodzeniem i dziedzictwem kulturowym w sytuacjach pośredniczenia między tymi kulturami¹⁹².

Podczas warsztatów i wypraw kolędniczych, uczestnicy i uczestniczki dostosowują swoje zachowanie do przystających w danej społeczności norm. Starają się z wrażliwością i uważnością pielęgnować tradycje, pochodzące z różnych kręgów kulturowych. Mając na uwadze różnorodność kulturową oraz pluralizm na odwiedzanych terenach, stawiają na pierwszym miejscu gospodarzy - drugiego człowieka, goszczącego ich w swoich progach. Świadomie eksplorując podobieństwa i różnice pomiędzy historią, a czasem teraźniejszym, szukają wspólnych wątków dla obydwu stron, aby umożliwić pomost porozumienia pomiędzy dwiema odrębnymi grupami.

¹⁹² M. Bem, *Kompetencje międzykulturowe - perspektywa i podejście na przykładzie Wielkiej Brytanii, USA, Francji, Włoch oraz Polski* [w:] *Pogranicze. Studia społeczne*, t. XVII, *Edukacja międzykulturowa*, cz. II, J. Nikitorowicz (red.), Białystok 2011, Uniwersytet w Białymstoku, s. 169.

Kompetencje kulturowe mają warunkować szacunek wobec cudzej inności oraz tożsamości, jednocześnie zachowując świadomość swojej kultury i doświadczeń. Komunikacja z innymi powinna opierać się na dialogu i otwartości, który stwarza możliwość skutecznego współdziałania i koegzystencji. Znajomość swojej i cudzej kultury warunkuje pomyślność spotkania z Innym. Dlatego też kształtowanie tożsamości kulturowej odgrywa istotną rolę w procesie wychowania i socjalizacji. Zwracanie uwagi na swoją świadomość językową oraz wrażliwość kulturową jest istotną kompetencją, wymaganą w wielokulturowym, współczesnym świecie.

Kompetencja międzykulturowa, zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego, mieści się w kompetencjach podmiotu i obejmuje następujące czynniki:

1. *Savoir-être* — pozbycie się postaw etnocentrycznych, zainteresowanie nowymi doświadczeniami i kulturami, umiejętność relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia.

2. *Savoir-apprendre* — umiejętność analizowania nieznanych wcześniej zjawisk kulturowych oraz umiejętność efektywnego uczenia się na podstawie bezpośredniej obserwacji i uczestnictwa w zdarzeniach komunikacyjnych, a także wyraźnie zaznaczona umiejętność korzystania z nowych technologii.

3. *Savoir* — wiedzę socjokulturową, czyli znajomość warunków życia codziennego, stosunków międzyludzkich, systemów wartości, konwencji społecznych, zachowań religijnych, uroczystości publicznych itp. Wrażliwość interkulturowa to także świadomość sposobu postrzegania jednej kultury z perspektywy drugiej.

4. *Savoir-faire* — umiejętność zachowania się w sytuacji pośrednika kulturowego, dokonywania i użycia właściwych strategii komunikacyjnych w kontakcie z osobami innych kultur, radzenie sobie z interkulturowymi nieporozumieniami i sytuacjami konfliktowymi, a także przewyższanie stereotypów¹⁹³.

Powyższe kompetencje międzykulturowe zostały nabyte lub rozwijane przez adeptów Innej Szkoły Teatralnej, a potwierdzają to wypowiedzi respondentów i respondentek. Co ciekawe, nie zawsze potrafią oni wskazać konkretne umiejętności lub kompetencje, aczkolwiek opisywane przez nich sytuacje jednoznacznie na nie wskazują. Będę omawiać te

¹⁹³ E. Gajek, *Komunikacja językowa i międzykulturowa uczniów w projektach eTwinning*, <http://jows.pl/content/komunikacja-j%C4%99zykowa-i-mi%C4%99dkulturowa-uczni%C3%B3w-w-projekta-ch-etwinning> [dostęp: 01.06.2021].

zagadnienia szerzej w kolejnych rozdziałach. Chciałabym się skupić na obszarach kompetencji międzykulturowych.

Michael Byram precyzuje pojęcie kompetencji międzykulturowej obejmującej następujące obszary: wiedzę (*knowledge*), świadomość (*awareness*), umiejętności (*skills*), postawy (*attitudes*)¹⁹⁴. Wiedza to informacje na temat wytworów kultury i różnych praktyk. Świadomość określa znajomość podobieństw i różnic pomiędzy kulturami oraz procesów interakcji społecznych. Umiejętności to na przykład obserwacja rzeczywistości, komunikacja, interpretacja czy analizowanie kultur w różnych kontekstach. Ostatni obszar to postawy, w efekcie których jednostka jest gotowa na otwartość, tolerancyjność czy brak uprzedzeń.

Zdecydowałam się na podział rozdziału, dotyczącego kompetencji na cztery obszary, które budują kompetencje międzykulturowe: wiedza, świadomość, umiejętności i postawy. Poniżej znajdują się cztery podrozdziały charakteryzujące kompetencje międzykulturowe wraz z opisem doświadczeń uczestników i uczestniczek warsztatów Innej Szkoły Teatralnej.

1.2 Wiedza - obszar kompetencji międzykulturowej

Wiedza to jeden z obszarów kompetencji międzykulturowej. W przypadku adeptów Innej Szkoły Teatralnej, nabywali oni wiedzę na temat funkcjonowania różnych kultur, ich zderzeń, obyczajowości i celebrowanych tradycji. Z jednej strony jest to wiedza faktograficzna, czyli wiedza o normach, tradycjach, religii, dzieł sztuki, życia codziennego i nawyków, a z drugiej strony wiedza, która stanowi o jakości spotkań międzykulturowych, czyli uzewnętrznianie własnej tożsamości, wyjaśnianie nieporozumień, radzenie sobie z konfliktami oraz zawieranie dobrych współpracy¹⁹⁵. Innymi słowy, wiedza to informacje na temat świata, danej kultury, które sprawiają, że jednostka łatwiej przystosowuje się do zmieniających warunków i otoczenia. Adeptci Innej Szkoły Teatralnej odtwarzali praktyki stosowane przez różne społeczeństwa, a także odnosili się do wytworów kultur. Poniżej omówię

¹⁹⁴ M. Byram, *Cultural studies and foreign language teaching*, [w:] *Studying British Cultures. An Introduction*, S. Bassnett (red.), London 1997, s. 53-65.

¹⁹⁵ F. Broto i inni, *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Rada Europy i Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/711/Kompetencje_wer_ostateczna+na+strone.pdf, [dostęp: 12.06.2021] s. 30.

cykle kolędowania wraz z konkretnymi przykładami i wypowiedziami uczestników i uczestniczek. Na podstawowym poziomie każdy z respondentów i respondentek zwrócił uwagę, że wiedza na temat obrzędów praktykowanych w takiej formie była dla niego nieznanym wcześniej doświadczeniem.

Te obrzędy zarówno dla mnie jak i dla innych uczestników było czymś nowym. Ta wiedza o kalendarzu obrzędowym to jest nowość, więc dowiadywałam się tych różnych rzeczy, więc dla mnie to było nowe, ale dla osób z różnych obszarów też to było nowe¹⁹⁶.

Na pytanie: czy dowiedziałas się czegoś nowego o swojej kulturze, jedna z respondentek odpowiedziała:

O kulturze polskiej zdecydowanie. Nie miałabym pojęcia o tym, że ludzie kolędowni. (...) Dorastałam w mieście, gdzie nikt nie kolędowni. O tym też się za dużo nie mówi, ta tradycja jest poniekąd zatracana, co było też widać na wyprawach. Bardzo dużo domów już nie otwiera drzwi. Kiedyś to było coś, na co ludzie czekali. Dowiedziałam się właśnie o tym kalendarzu obrzędów, że jest Boże Narodzenie, później Zapusty, czas karnawału i Wielkanocna Allelujka¹⁹⁷.

Na to samo pytanie również padła twierdząca odpowiedź od osoby, pochodzącej z innego obszaru:

Ja jestem generalnie ze Śląska i tradycja kolędnicza na Górnym Śląsku nie istniała zanim pojechałam do Węgajt. Gdzieś tam słyszałam, że gdzieś tam są grupy kolędnicze, ale nigdy się z tym nie spotkałam na Śląsku. Tak samo było z Allelujką, nie wiedziałam, że jest taka tradycja chodzenia z pieśnią wielkanocną. To było dla mnie coś nowego. Kolędowanie grudniowo-styczniowe się kojarzy, ale o tej wielkanocnej się praktycznie nie mówi¹⁹⁸.

Repertuar zespołu kolędniczego składa się między innymi z piosenek, pieśni, kolęd od odwiedzanych wiele lat gospodarzy. W latach 80. i 90. Wacek z Mutką uczyli się tych pieśni i tańców od mieszkańców wsi. Jedna z respondentek opowiedziała o swoim doświadczeniu spotkania z ludźmi:

Widać jakie to jest dla nich ważne. Oni wychodzą do nas mając łzy w oczach. Śpiewają razem z nami, przeżywają to wszystko. To jest ważne dla nich, ponieważ oni też to kiedyś robili, oni się na tym wychowali, oni to rozumieją¹⁹⁹.

¹⁹⁶ Wywiad z respondentką nr 5 z dnia 06.04.2021.

¹⁹⁷ Wywiad z respondentką nr 2 z dnia 21.03.2021.

¹⁹⁸ Wywiad z respondentką nr 10 z dnia 12.05.2021.

¹⁹⁹ Wywiad z respondentką nr 2 z dnia 21.03.2021.

Dla jednej z respondentek kolędowanie bożonarodzeniowe było znaną formą, praktykowaną w jej miejscu zamieszkania. Jednak obrzędy wykonywane w Innej Szkole Teatralnej pozwoliły jej poszerzyć wiedzę na temat tradycji oraz uteatralizować swoją praktykę:

Ja też dużo kolędowałam w swoim domu, w swojej wsi, ale to było bardzo proste, że chodziliśmy, śpiewaliśmy kolędę i mieliśmy gwiazdę. Warsztaty pozwoliły mi bardziej to rozbudować. Dowiedziałam się bardzo dużo na temat zwyczajów. Nikt nie wie, że jest kolędowanie wiosną. Co należy, czego nie należy. Zaczęłam się interesować tańcem, nauczyłam się tańczyć oberka, polkę i tak dalej. [...] Są takie momenty w kolędowaniu, w których należy spoważnieć, bo trzeba coś wykonać dobrze, tak jak na przykład przeskoczyć stołek w scenie z koniem lub nie opuścić chleba w scenie z bocianem²⁰⁰.

Wśród uczestników i uczestniczek znajdowały się osoby zaznajomione z tradycją kolędowania oraz takie, który spotkały się z nią po raz pierwszy. Dla niektórych osób praktyka w Innej Szkole Teatralnej posłużyła jako inspiracja do rozpoczęcia własnej działalności:

Węgałty były też dużą inspiracją do tego, że my z dziewczynami też zaczęłyśmy robić kolędowanie miejskie i zaczęłyśmy chodzić z kolędą po osiedlach, blokach i tak dalej w Chorzowie, na Śląsku. Dla mnie to była zupełnie nieznana sprawa i dla ludzi mieszkających w dużych miastach to chyba nie jest takie popularne. No więc zaczęłyśmy to robić i 3 lata to robimy czy tam ileś. To jest taki efekt poznania takiej polskiej tradycji i przekładanie jej na takie potrzeby, które są teraz²⁰¹.

Uczestnictwo w Innej Szkole Teatralnej przyczyniło się nie tylko do celebracji obrzędów praktykowanych w określonych terenach, ale również do przenoszenia tej tradycji w inne rejony. Nie jest to jednostkowa sytuacja, ponieważ inna respondentka również opowiedziała o swojej inicjatywie kolędniczej. Jej wypowiedź porównuje sytuacje kolędnicze w dwóch przypadkach:

Kolęduję w Łodzi ze znajomymi od kilku lat i dość wyraźnie widzę relacje, które wywiązały się między Wackiem, Mutką, a mieszkańcami Dziadówka. Te osoby już wiedzą, że zostaną odwiedzane. One czekają, przygotowują się specjalnie na tę okazję. Wiesz, kupują wódkę, wyjmują jedzenie. To jest takie powitanie znajomych i tych osób, które są po raz pierwszy. To jest rodzaj takiego wyjścia do nich i uczestnictwa w spotkaniu. Najpierw w domu czy na podwórzu, bo nie wszystkie osoby goszczą nas domu, więc część osób wychodzi na podwórze, żeby spędzić z nami trochę czasu. Ja właśnie kolęduję w Łodzi czy pod Łodzią na nowym terenie, kiedy nie ma tej sytuacji. Wacek przyjeżdża od około 20 lat²⁰². Jest to stały element kalendarza tych osób. W momencie, kiedy ja z moimi znajomymi

²⁰⁰ Wywiad z respondentką nr 4 z dnia 22.03.2021.

²⁰¹ Wywiad z respondentką nr 10 z dnia 12.05.2021.

²⁰² Z mojej rozmowy z Wackiem Sobaszkim wynika, że kolędowanie odbywa się od lat 80. XX wieku.

pojawiamy się, bo tworzymy takie pogotowie kolędnicze, nawet jak jesteśmy zaproszeni to inaczej to wszystko funkcjonuje. Jest mniejsza ta otwartość, większy dystans. Niektóre osoby obawiają się nas wpuścić na podwórze. Rzadko jest taki element, kiedy ktoś specjalnie się przygotowuje na nasze przyjęcie, że specjalnie gotuje czy robi zakupy, żeby poczęstować nas czymś. Raczej jeśli jest jakaś forma poczęstunku to dostajemy słodczyce czy po prostu jakiegoś grosika. Inaczej to wygląda²⁰³.

Jednym z poziomów uzyskanej wiedzy przez uczestników i uczestniczki Innej Szkoły Teatralnej była wiedza na temat obrzędów celebrowanych podczas Kolędy, Zapustów i Allelujki. Kolejny obszar wiedzy dotyczył społeczności wiejskiej, będącej adresatem działań i praktyk adeptów. Pozwolę sobie przytoczyć w całości wypowiedź jednej z respondentek, która po raz pierwszy miała okazję doświadczyć polskiej wsi oraz reakcji na widziany spektakl:

Podczas mojego warsztatu allelujkowego pierwszy raz odwiedziłam polską wieś. Z tego względu, że cała moja rodzina pochodzi z miasta, więc też nigdy nie spędzałam czasu na wsi w dzieciństwie. Nie znałam tego rodzaju społeczności, a jeśli miałam z nią styczność to na takiej zasadzie, że jechałam gdzieś, gdzie była agroturystyka, ale to jest jednak inny rodzaj funkcjonowania. Było to dla mnie bardzo duże przeżycie to spotkanie, to odwiedzanie ludzi w chałupach, możliwość zobaczenia ich podczas pokazu nie mówiąc już o tym, że publiczność w Dziadówku jest taką publicznością, która kojarzy mi się z takim wcześniejszym okresem historii teatru, z takim dawnym teatrem wiejskim albo takim teatrem mieszczańskim, kiedy to publiczność żywo reagowała na to co widzi na scenie, co raczej nie ma sytuacji teatralnej w mieście. Publiczność przychodzi, siada ogląda, czasami jak się czymś nie zgadza to opuszcza salę. Natomiast w Dziadówku jest tak że podczas gry padają różne komentarze. Czasami przychylne, a czasami też różnego rodzaju niezgody na to co jest pokazywane, więc to też było dla mnie czymś zupełnie nowym, ta możliwość odwiedzenia starych chat²⁰⁴.

Doświadczenie respondentów jest różnorodne. Dla jednych zderzenie z polską wsią jest nowym źródłem informacji o świecie, natomiast dla części stanowi wspomnienie lat dzieciństwa.

Podsumowując, warsztaty Innej Szkoły Teatralnej wzbogaciły wiedzę uczestników i uczestniczek o informacji na temat celebracji wiejskich obrzędów, będących częścią różnorodnych tradycji praktykowanych na zróżnicowanych kulturowo i etnicznie terenach. Drugim komponentem wiedzy była znajomość norm, środowiska, obyczajowości i stanu społeczeństw wiejskich na terenach Suwalszczyzny i Małopolski.

²⁰³ Wywiad z respondentką nr 12 z dnia 22.05.2021.

²⁰⁴ Tamże.

1.3 *Rozziew*²⁰⁵ jako świadomość różnic - obszar kompetencji międzykulturowych

Drugim obszarem kompetencji jest świadomość. Dotyczy ona różnic i podobieństw między kulturami, a także interakcji społecznych. Wskazuje się na istotność świadomości, „że nasze preferencje, sposoby zachowań, wyznawane wartości i normy, którymi się kierujemy, są tak samo jak u innych funkcją kulturowego kodowania”²⁰⁶.

Świadomość różnorodności podczas warsztatów i wypraw odbywała się w dwóch przypadkach. Pierwszym z nich była świadomość różnic kulturowych w grupie kolędniczej, natomiast druga z nich dotyczyła różnic pomiędzy grupą performerów i performerek a społecznością wiejską lub miejską.

Co ciekawe, większość respondentów i respondentek nie zwracało uwagi na różnice międzykulturowe w grupie, wynikające z pochodzenia z różnych miejsc. Jedna z uczestniczek zwróciła uwagę, że warsztaty bazowały na wspólnotowości oraz szukaniu wspólnych wątków²⁰⁷. Zauważyła ona, że kolega z Ukrainy miał „inne podejście do wielu rzeczy”, ale miała one poczucie, że oboje pochodzą z tego samego obszaru kulturowego, czyli krajów słowiańskich. Zdziwienie nastąpiło wtedy, gdy okazało się, że znał on pieśni, których nie znały osoby z Polski, dlatego że „chyba były one obecne w jego dzieciństwie”²⁰⁸. Różnicą kulturową wskazywaną w grupie był inny język, jednak nie wpływał istotnie na przebieg warsztatów. Jedna z uczestniczek stwierdziła, że Węgajtach „jest miejsce, żeby każdy mówił w swoim języku i robił swoje rzeczy”²⁰⁹.

Świadomość różnic dotyczyła również grupy kolędniczej i społeczności wiejskiej (w przypadku Kolędy i Allelujki) lub miejskiej (w przypadku Zapust). Wiele osób uczestniczących w warsztatach pochodziło z miasta i nie miało wyobrażenia o polskiej wsi:

²⁰⁵ *Rozziew* to tytuł spektaklu Teatru Węgajty, który opowiada o głębokich różnicach i polaryzacjach w różnych społeczeństwach.

²⁰⁶ D. Misiejuk, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w świetle procesów samooceny w warunkach historycznego zróżnicowania regionu i procesów migracyjnych - komunikat z badań*, Pogranicze. Studia społeczne, Tom XXI(2013), https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/661/1/Pogranicze_21_Misiejuk.pdf, [dostęp:10.06.2021].

²⁰⁷ Wywiad z respondentką nr 1 z dnia 19.03.2021.

²⁰⁸ Tamże.

²⁰⁹ Wywiad z respondentką nr 4 z dnia 22.03.2021.

„my teraz mieszkamy w tych miastach i w ogóle mamy zupełnie inne doświadczenie”.²¹⁰ Trzeba również wziąć pod uwagę, że sam teren wsi jest zróżnicowany pod względem budownictwa czy poziomu społeczno-ekonomicznego danej rodziny: „nie mogę generalizować, bo są domy nowoczesne i stare chałupy”.²¹¹ Niekiedy można było odnieść wrażenie, że czas stanął w miejscu: „czułam się tak, jakbym się przeniosła do dawnych czasów”. To doświadczenie różnych statusów pogłębiło świadomość uczestników i uczestniczek warsztatów: „to jest doświadczenie różnej kultury, [...] tu poczujesz kulturę wiejską, swojską, a w mieście taką kapitalistyczną, konsumpcyjną”²¹².

Uczestnicy i uczestniczki postrzegali również różnice w statusach społeczno-ekonomicznych rodzin. „Są bardzo duże różnice pod względem materialnym. Chodzisz od domu do domu, wchodzisz do środka i widzisz, że jedni mają piękny dom na wzgórzu i otoczyli się marmurem, a idziesz kawałek dalej do wielkiego gospodarstwa i bieda aż piszczy”²¹³. Respondentka opowiadała o trudnej sytuacji materialnej rodziny, chorobach dotyczących rodzącej się dzieci, problemach alkoholowych, ale również wielkiej przyjaźni z kolędnikami. Adeptka wspomniała, że to było „poruszające doświadczenie”.

Widać, że to takie skrajne ubóstwo, ale wychodzimy, tańcowali z nami, cieszyli się, życzyli nam wszystkiego co najlepsze i podarowali nam taką dużą torbę jedzenia, pieniążki dla kolędników... Ja nie mogłam zrozumieć, dlaczego bierzemy te pieniądze, skoro oni potrzebują ich o wiele bardziej niż my. Dowiedziałam się, że to byłaby duża obraza, gdybyśmy nie przyjęli tych pieniędzy. Dla mnie było to bardzo znaczące, że byliśmy w domu, w którym jest najtrudniej, a od nich dostaliśmy najwięcej²¹⁴.

Świadomość różnic dotyczyła również obyczajowości i tego, co jest dozwolone, a co może zostać odebrane negatywnie.

Wacek zawsze mówi, że trzeba być czujnym co się będzie działo, bo nigdy nie wiadomo, jak gospodarz zareaguje i tak dalej. I mówi, że może na przykład jak będziemy tańczyć to dziewczyny mogą zaprosić panie do tańca, ale żeby faceci nie zapraszali facetów, bo to może być dla nich bardzo niekomfortowe. To jest akurat taki może prosty przykład, ale też jakaś taka czujność, bo normalnie u nich w Węgajtach i tak u nich w domu no to jakby to nie byłoby żadnego problemu, ale w tej przestrzeni, w tej wsi, to mogłoby być po prostu

²¹⁰ Wywiad z respondentką nr 2 z dnia 21.03.2021.

²¹¹ Tamże.

²¹² Tamże.

²¹³ Tamże.

²¹⁴ Tamże.

niekomfortowe dla tej drugiej strony i może też kontrowersyjne. No i to jest taka rzecz, na którą trzeba reagować. No i to jest taka rzecz, o której Wacek mówi też²¹⁵

Respondentka podzieliła się swoim spostrzeżeniem, że dopiero w spotkaniu z innym człowiekiem można dostrzec „co moje, a co twoje”. Innymi słowy, świadomość różnic uzyskujemy dopiero w kontakcie z drugim człowiekiem. W momencie zaistnienia swojej tożsamości w innym kontekście kulturowym można zweryfikować kim się jest, określić swoje granice, kształty i sprawdzić, zobaczyć inny punkt widzenia. Nie istnieje jedyna, słuszna prawda. Dopiero w kontaktach z różnymi wartościami, człowiek jest w stanie dostrzec różne opcje i zdecydować się za jakimi wartościami chce podążać. Respondentka zwróciła uwagę, że ona dopiero podczas kontaktu podczas warsztatów w dziewczynami, pochodzącymi z Niemiec dostrzegła, że „można myśleć inaczej”²¹⁶.

1.4 Umiejętności - obszar kompetencji międzykulturowych

Umiejętności to obszar kompetencji międzykulturowych, które obejmują obserwację rzeczywistości, umiejętności komunikacyjne, analizę i interpretację powiązań międzyludzkich, składających się na sytuacje kulturowe w różnych kontekstach. To też między innymi dostrzeganie kontekstów: historycznych, geograficznych, społecznych, które wpływają na zdarzenia międzykulturowe. W tym podrozdziale skupiam się przede wszystkim na umiejętnościach komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych, nabytych bądź rozwijanych przez adeptów i adeptki Innej Szkoły Teatralnej. Podzieliłam zagadnienie na komunikację wewnątrz międzykulturowej grupy adeptów oraz komunikację pomiędzy społecznością kolędników a społecznością wiejską i miejską.

Spotkanie ze społecznością wiejską podczas Kolędowania lub Allelujki oraz ze społecznością miejską podczas miejskiego kolędowania karnawałowego niejednokrotnie była pierwszym kontaktem tego typu nawiązanym z innym, nieznanym człowiekiem. Podstawowym aspektem kontaktu z drugim człowiekiem jest aspekt komunikacyjny.

²¹⁵ Wywiad z respondentką nr 10 z dnia 12.05.2021.

²¹⁶ Wywiad z respondentką nr 3 z dnia 22.03.2021.

Uczestnicy i uczestnicy zwrócili uwagę, że Mutka oraz Wacek prowadząc spotkania z mieszkańcami stają się wzorem dla młodszego pokolenia. Jedna z respondentek wspomniała:

Pamiętam, że byłam pod wrażeniem Mutki, bo sposób w jaki ona wchodziła w te relacje z tymi różnymi gospodarzami, którzy się pojawiali był niesamowity. Widać, że ona jest nieoceniana. Umie tak mówić, żeby się dogadać z tymi ludźmi. Poruszyło mnie to, że Mutka była cała w tym spotkaniu. Dopasowała sposób mówienia do osoby, żeby ułatwić komunikację. Ona nie wchodzi z takim językiem na metapoziomie tylko z takim ciepłem. Potrafi wyczuć sytuację i podejść z wielkim szacunkiem. Wiedzieliśmy też, kiedy możemy do kogoś wejść, a kiedy już ktoś chciał, żebyśmy wyszli. Wacek i Mutek mieli na to czujność i uważność²¹⁷.

Respondentka zwróciła uwagę na umiejętność dopasowania komunikacyjnego do odbiorcy. Mając świadomość różnic kulturowych uczestnicy różnicowali sposób wypowiedzi w zależności od spotkanej rodziny i jej członków. Zaangażowanie w spotkanie z drugim człowiekiem przyczynia się do lepszego zrozumienia sytuacji, w której znajdują się partnerzy dialogu. Szacunek, czujność i uważność w stosunku do odwiedzanych gości sprawia, że wyprawy kolędnicze cieszą się długoletnią kontynuacją oraz zainteresowaniem mieszkańców. Uczestniczka powiedziała, że „społecznie ma zupełnie inną perspektywę patrzenia na to, co się dzieje w świecie”²¹⁸.

Kolędowanie to jest takie przeżycie duchowe. Uczysz się tych pieśni, jedziesz z nią i trafiasz do ludzi z bardzo biednego domu. No i widzisz, że jest problem alkoholowy, bieda. I ty idziesz i dajesz im tę radość. Oni oddają tę energię. [...] Czułam, że ja im coś dałam i oni mi coś dali, takiego duchowego. W Dziadówku jest tak samo. To jest wieś, gdzie nie ma na przykład latarni. Niektórzy nas nie wpuszczali do domu, bo ktoś był bardzo pijany, więc jeśli chodzi o takie umiejętności społeczne... ten proces dawania czegoś i dostawiania... ten proces wymiany²¹⁹.

Innym momentem wymagającym umiejętności międzykulturowych było spotkanie w więzieniu lub w Domu Pomocy Społecznej. Jedna z respondentek przyznała, że było to dla niej „kluczowe doświadczenie”, ponieważ wcześniej nie miała do czynienia z osobami znajdującymi się w takich ośrodkach. Dziewczyna próbowała odnaleźć w nowej sytuacji odpowiednie słowa, adekwatny sposób komunikacji, który w żaden sposób nie uraziłby mieszkańców tych ośrodków. Uczestniczka powiedziała, że zadawała sobie pytania o to, jak

²¹⁷Wywiad z respondentką nr 1 z dnia 19.03.2021.

²¹⁸ Wywiad z respondentką nr 2 z dnia 21.03.2021.

²¹⁹ Wywiad z respondentką nr 10 z dnia 12.05.2021.

rozmawiać, jak być delikatnym, żeby nie powiedzieć czegoś złego, a z drugiej strony jak zachować swoją asertywność i postawić granicę, w momencie, kiedy słyszy od starszego mężczyzny szowinistyczne uwagi. Takie sytuacje potrafią wywołać różne reakcje: od złości po zakłopotanie i wstyd. Wrażliwość komunikacyjna mocno się zmieniła na przestrzeni ostatnich lat, a zjawiska dopuszczalne wcześniej nie spotykają się z akceptacją ze strony młodszego pokolenia.

Inna respondentka wskazała na umiejętność „szukania języka w momencie, kiedy wydaje się, że są same bariery”²²⁰. Według niej każde spotkanie jest międzykulturowe, ponieważ „w obrębie jednego języka możemy być bardzo zróżnicowani kulturowo”²²¹. Z tej wypowiedzi można wywnioskować, że „z każdym człowiekiem musimy odnajdywać wspólny język”²²².

Komunikacja pomiędzy uczestnikami i uczestniczkami warsztatów a społecznością lokalną może przebiegać na kilku poziomach. Najbardziej oczywistym poziomem jest rozmowa pomiędzy jednymi i drugimi. Natomiast biorąc pod uwagę artystyczny charakter wypraw, pomostem łączącym obydwie społeczności staje się sztuka - wytwory kulturowe wiążące się z określoną historią i terenem. Każdy uczestnik i uczestniczka warsztatów uczą się pieśni i tańców. Dosyć oczywistym faktem jest, że podwyższają swoje umiejętności w tym zakresie. Są to kompetencje artystyczne, jednak z perspektywy edukacji międzykulturowej możemy rozpatrywać je jako sposób komunikacji pomiędzy dwiema grupami. Zarówno pieśni i tańce są wytworami określonej kultury, niosącej ze sobą wartości i treści międzykulturowe. Z tej perspektywy można powiedzieć, że znajomość określonych tekstów kultury umożliwia pozyskanie narzędzi komunikacyjnych do współpracy z osobami pochodzącymi z odmiennej kultury. Pozwolę przytoczyć sobie wypowiedź uczestniczki, u której znajomość pieśni zaowocowała nawiązaniem kontaktu z Innymi, mieszkającymi na tym samym terenie:

Warsztaty zaczęły we mnie jakiś proces. Nauczyły myśleć o takiej formule warsztatów, w której każdy może być na innym poziomie oraz akceptować różnorodność. Nauczyłam się pieśni i tańców, co jest dość oczywiste, ale zaowocowało to chęcią szperania u nas w mieście. Wyprawa

²²⁰ Wywiad z respondentką nr 4 z dnia 22.03.2021.

²²¹ Tamże.

²²² Tamże.

w góry spowodowała, że mogliśmy pokolędować w naszym mieście, bo tu też jest taka społeczność przesiedlona Polaków i Ukraińców. Fakt, że potrafiliśmy zaśpiewać ukraińskie kolędy to był początek, żeby rozpocząć dialog z tą społecznością ukraińską. Zostaliśmy zaproszeni do nich i nam to dało dodatkowy bodziec do pracy tu u nas na miejscu. No i dzięki temu też rozwinęliśmy kompetencje kulturowe, bo zaczęliśmy współpracę z tymi Ukraińcami od nas²²³.

Można powiedzieć, że nauka pieśni stała się narzędziem, które pomogło w zaproszeniu tej społeczności do kontaktu, do „przełamania lodów” oraz pielęgnowania wspólnych tradycji.

Pisałam wyżej o tym, że sztuka stała się pomostem łączącym obie społeczności. Oprócz pieśni i tańców wykonywanych podczas wypraw, adepci i adeptki Innej Szkoły Teatralnej przygotowują spektakl, który pokazują podczas kolędowań oraz na festiwalu teatralnym Wioska Teatralna w Węgajtach. Przygotowanie spektaklu jest również przygotowaniem czytelnego komunikatu. Nie zawsze grupie teatralnej udaje się to uzyskać, jednak powinno to stanowić wartość spektaklu. Pozwolę sobie przytoczyć wypowiedź respondentki, która zmagала się ze stworzeniem swojej etudy oraz jej refleksji na ten temat.

Bardzo bałam się tego momentu, kiedy będę musiała zagrać jakąś etiudę, która ma kogoś zainteresować, coś przekazać. Wydarzył się we mnie proces, w którym zaczęłam rozumieć co to znaczy tworzyć spektakl, ale też tworzyć komunikat, który chce przekazać, a po drugie jak stworzyć komunikat, żeby on był zrozumiały przez widownię, a nasza widownia - nie chcę źle powiedzieć - można powiedzieć, że była trudna, mogła nie zrozumieć wszystkiego.[...] Siedziałam przodem do okna, tyłem do widowni i recytowałam tekst [Virginii Woolf] i to była moja etiuda. I to było ciekawe, bo pierwszego dnia wystawienia naszych etiud przed publicznością w Domu Pomocy Społecznej w Jonkowie pomyślałam sobie: “to, co zrobiłam nie ma sensu; nie ma sensu to, że ja sobie wyczytałam nie wiadomo jaki komunikat, bo to jest niezrozumiałe dla publiczności i co z tego, że ja chcę tutaj wybrać Virginię Woolf, kiedy nie ma między nami połączenia”. I wtedy poczułam taki ogromny podziw dla pracy Mutki. Teksty Mutki są autorskie. Dla mnie było ważne to, że Mutka potrafi komunikować rzeczy w taki prosty sposób. Zaczepia publiczność, potrafi przykuć uwagę widowni, a w tym wszystkim się komunikować. Pomyślałam sobie, że to jest dobra aktora - to jest dobra twórczyni, która potrafi to robić, to były jej autorskie teksty. Ona chce nawiązać dialog z publicznością, zależy jej na publiczności. W ogóle wtedy sobie uświadomiłam, że ważne jest to, żeby chcieć nawiązać dialog, a nie wychodzić z pozycji eksperta, który chce objaśniać świat. Często ten teatr repertuarowy tak robi. [...] I wtedy nabrałam podziwu. Pomyślałam sobie, że ja właśnie nie chcę wychodzić z pozycji ex cathedra, czyli właśnie z pozycji eksperta²²⁴.

Oprócz umiejętności komunikacyjnych respondenci i respondentki wskazali również na momenty przełamania swojej bariery w stosunku do osób z niepełnosprawnością fizyczną.

²²³ Wywiad z respondentką nr 11 z dnia 14.05.2021.

²²⁴ Wywiad z respondentką nr 5 z dnia 06.04.2021.

Kluczową aktywnością, umiejętnością podczas kolędowań, jest taniec do muzyki granej przez Wacka i Mutkę. Doświadczenie tańca z wózkiem inwalidzkim było wspomniane przez wielu respondentów i respondentki. Przytoczę wypowiedź uczestniczki:

Samo doświadczenie tańczenia z osobą na wózku inwalidzkim było dla mnie jakimś takim przełomowym doświadczeniem. I to, że to Mutce tak fantastycznie idzie. Tak sobie pomyślałam: >>jak mogłam kiedykolwiek w pomyśleć, że nie da się tańczyć z osobą poruszającą się na wózku?<<. Wszystko się da tylko trzeba chcieć²²⁵.

Wkluczanie osób niepełnosprawnych, starszych i schorowanych jest jedną z idei Teatru Węgajty, widoczną szczególnie podczas karnawałowego warsztatu Zapustnego, który odbywa się w miejscach „odsuniętych” od społeczeństwa. Taniec z osobą poruszającą się za pomocą wózka inwalidzkiego na pozór może wydawać się niemożliwy. Jednak empatia w stosunku do drugiego człowieka sprawia, że pewne bariery przestają istnieć. Poszukiwanie nowych sposobów współdziałania z drugim człowiekiem jest umiejętnością potrzebną we współczesnym świecie dbającym o zniesienie podziałów między ludźmi.

Wyżej wspomniałam, że główną różnicą pomiędzy członkami i członkiniami grupy kolędniczej był język, na co zwróciła również uwagę respondentka: „poza językiem to nie widziałam żadnych różnic kulturowych”²²⁶.

Podczas każdego roku w trakcie warsztatów i wypraw funkcjonował inny sposób komunikacji w różnych językach. W głównej mierze zależało to od grupy uczestników i uczestniczek. Podczas jednej „szkoły” „Wacek próbował mówić po angielsku, ale było kilka takich osób, które nie chciały komunikować się w języku angielskim”²²⁷. Uczestnik pochodzący z Czech starał się mówić po polsku, dlatego naturalnie językiem w dyskusji został język polski. W momencie nieporozumienia osoby z zagranicy tłumaczyły niektóre słowa na język angielski, ale bardzo im zależało na tym, żeby nauczyć się języka polskiego. Dwóch innych uczestników (z Ukrainy i Niemiec) również mówiło po polsku, dlatego różnice językowe nie stanowiły większego problemu.

Pozwolę sobie przytoczyć wypowiedź uczestnika z Czech, który skomentował sytuację związaną z komunikacją:

²²⁵Wywiad z respondentką nr 2 z dnia 21.03.2021.

²²⁶Tamże.

²²⁷Tamże.

Interesujące było to, że na początku używaliśmy języka angielskiego i to był taki most. Byłem tylko jedną osobą, która nie mówiła po polsku. Ja trochę rozumiem i próbowałem mówić też po polsku. I myślę, że to tak dobrze poszło, że były takie momenty, że ktoś musiał coś wytłumaczyć, znaleźć inne słowa, ale myślę, że w tej pracy jest to możliwe. To jest takie szukanie porozumienia między sobą, próba dotarcia do siebie za pomocą różnych języków. To jest bardzo ciekawe²²⁸.

Z kolei podczas innych warsztatów część przedstawienia była przygotowywana po polsku, a część po angielsku. Mutka na bieżąco tłumaczyła warsztaty na niemiecki, ponieważ jeden z uczestników pochodził z Niemiec: „Mutka zawsze była w gotowości, więc nie było problemu z tłumaczeniem na niemiecki”²²⁹.

Spotkania w międzynarodowej grupie pokazały możliwość pracy w takiej formie. Jedna z uczestniczek przyznała, że „chyba za bardzo czasami obawiamy się bariery językowej”²³⁰. Według jej doświadczenia „nawet jeśli nie jesteśmy w stanie zrozumieć znaczenia poszczególnych słów w innym języku, to na bazie innych rejestrów jesteśmy w stanie zrozumieć emocje, intencje czy jakiś taki ogólny sens tego o czym dana osoba mówi”²³¹.

Jeszcze inna respondentka powiedziała, że dopiero w Innej Szkole Teatralnej nauczyła się swobodnie rozmawiać po angielsku, ponieważ musiała przełamać swoje opory przed komunikowaniem się w obcym języku²³². Wejście w sytuację międzykulturową wymaga otwartości i odwagi. Niekiedy bariery istnieją tylko w głowie jednostki, która zakłada, że nie posiada wystarczającej wiedzy lub umiejętności, żeby prowadzić dialog z drugą osobą.

Podsumowując, umiejętności nabyte przez uczestników i uczestniczki warsztatów w głównej mierze skupiały wokół werbalnej i niewerbalnej komunikacji za pośrednictwem różnych międzykulturowych elementów - pieśni, tańca czy swobodnej rozmowy przy świątecznym stole.

²²⁸ Wywiad z respondentem nr 8 z dnia 11.04.2021.

²²⁹ Wywiad z respondentką nr 5 z dnia 06.04.2021.

²³⁰ Wywiad z respondentką nr 3 z dnia 22.03.2021.

²³¹ Wywiad z respondentką nr 12 z dnia 22.05.2021.

²³² Wywiad z respondentką nr 3 z dnia 22.03.2021.

1.5 Postawy - obszar kompetencji międzykulturowych

Ostatnim obszarem kompetencji międzykulturowej są postawy, w efekcie których dochodzi do gotowości komunikacyjnej oznaczającej otwartość, tolerancyjność, dociekliwość czy chęć do wyzbycia się uprzedzeń.

Wacek i Mutka są parą międzykulturową, co sprawia, że mają oni dużą otwartość na drugiego człowieka. Jedna z respondentek powiedziała, że dostrzega ona „dużą otwartość na to co inne”²³³. Wacek i Mutka zachęcają do tego, żeby włączać się z tym, z czym każdy przychodzi. W Węgajtach zawsze znajdzie się miejsce dla drugiego człowieka, ponieważ panuje tam gest otwartości, otwarcia się na Innego. Respondentka opowiedziała, że kilkakrotnie zapraszała znajomych, pochodzących z zagranicy i nie martwiła się czy odnajdą się oni w węgajckim środowisku. Na drugą osobę patrzy się z zaciekawieniem²³⁴.

Inna respondentka zapytana o wspólną pracę jako grupa odpowiedziała, że “było dla nich jasne, że bardzo ważna jest otwartość na siebie nawzajem, tolerancyjność i pozwalanie sobie na próbowanie, improwizowanie, szukanie, pokazywanie swojego indywidualizmu”²³⁵. Każdy uczestnik mógł wyrażać siebie za pośrednictwem sztuki. Postawy innych uczestników przyczyniły się do stworzenia bezpiecznej przestrzeni na wymianę wiedzy, doświadczeń i refleksji dotyczących świata. Określone postawy wynikają w głównej mierze z wartości, którym poświęciłam trzeci podrozdział III rozdziału w części empirycznej, stąd mniejsza zawartość niniejszego podrozdziału.

Kompetencje międzykulturowe to

zdolność do działania zgodnego i wrażliwego na oczekiwania partnera z innej kultury, do uświadomienia sobie różnic kulturowych oraz procesów wzajemnego przenikania pomiędzy własną a obcą kulturą, a przy tym pozostanie w zgodzie ze sobą oraz swoim pochodzeniem i dziedzictwem kulturowym w sytuacjach pośredniczenia między tymi kulturami²³⁶.

²³³ Wywiad z respondentką nr 3 z dnia 22.03.2021.

²³⁴ Wywiad z respondentką nr 1 z dnia 19.03.2021.

²³⁵ Wywiad z respondentką nr 12 z dnia 22.05.2021.

²³⁶ M. Bem, *Kompetencje międzykulturowe - perspektywa i podejście na przykładzie Wielkiej Brytanii, USA, Francji, Włoch oraz Polski* [w:] *Pogranicze. Studia społeczne*, t. XVII, *Edukacja międzykulturowa*, cz. II, J. Nikitorowicz (red.), Białystok 2011, Uniwersytet w Białymstoku, s. 169.

Do kluczowych elementów międzykulturowego uczenia się należą: umiejętności opisywania i wyjaśniania procesów międzykulturowych kultury własnej i obcej, znajomość języków obcych, gotowość do uczenia się, a przede wszystkim otwarcie się na Innego. Uczestnicy i uczestniczki warsztatów Innej Szkoły Teatralnej nabyli określone umiejętności, wiedzę, a także nabrali świadomości różnic międzykulturowych oraz wpłynęło to, na przyjęte przez nich postawy otwartości i tolerancji.

2.1 Obecność międzykulturowości - sposoby nawiązywania do tematyki międzykulturowości podczas warsztatów Innej Szkoły Teatralnej

Międzykulturowość jest inherentnym elementem pracy, którego nie można się pozbyć. Jest wpisana w fakt, że osoby, które nie przynależą do danej kultury i obrzędowości odprawiają przypisane do niej praktyki. Wacek pochodzi ze Śląska, a Mutka z Niemiec. Pełnią oni rolę przewodników po obrzędowości wykonywanej przez uczestników i uczestniczki warsztatów, jednak to nie jest ich tradycja, ale obrzędowość traktowana przez nich szacunkiem i dbaniem o jej ciągłość. Element utrwalania i przywoływania tradycji jest nieustannie obecny, ale nie jest przedmiotem warsztatów. Co roku temat Innej Szkoły Teatralnej zmienia się, pełniąc hasło wywoławcze do namysłu, refleksji i eksploracji społecznej i artystycznej. W jednym roku hasłem była *Czujność*, w innym *Rozziew*, *Mniej czy Przesilenia*. Każdorazowo grupa pochyla się nad danym zagadnieniem w kontekście otaczającej społeczności rzeczywistości. Eksplorowane stają się problemy - zarówno globalne, jak i lokalne, jednostkowe, jak i społeczne. Mimo, że hasłem nie jest międzykulturowość, to odbija się ona w każdym zagadnieniu, ponieważ kultura jest niezbywalną właściwością każdego człowieka. Obrzędowość odprawiana przez kołędników staje się pomostem porozumienia pomiędzy grupami, które w innych warunkach mogłyby się nie spotkać. Inna Szkoła Teatralna aranżuje sytuacje spotkań międzykulturowych w celu wymiany poglądów i myśli. Dochodzi do zderzenia różnych jednostek. Są to osoby

pochodzące ze wsi, z Suwalszczyzny czy Małopolski, z miasta, z uniwersytetu, osoby różnymi doświadczeniami, ambicjami, charakterami. Wszystkie one spotykają się i odprawiają elementy tradycji, która powoli umiera. Respondenci zapytani o elementy warsztatu pochodzące z innych kultur odpowiedzieli, że międzykulturowość jest obecna w pieśniach, tańcach oraz ludziach, którzy są nośnikiem międzykulturowych wartości.

2. 2 Pieśni jako element międzykulturowości

W międzykulturowej sytuacji nośnikami wartości stają się różne elementy - pieśni, tańce, osoby i wyprawy. Respondenci i respondentki zwracali uwagę, że kolędowanie odbywa się na pograniczu różnych terenów. Wyprawa do Nowicy w województwie małopolskim jest podróżą do wioski, która była kiedyś zamieszkała przez Łemków, a znajduje się blisko granicy ze Słowacją. Społeczność łemkowska została wysiedlona na Mazury, a potem wróciła do Nowicy. Z tego powodu wiele pieśni śpiewanych podczas kolędowania jest łemkowskich, ale znajdują się też teksty pochodzące ze wschodniego kręgu kulturowego, czyli kolęd ukraińskich, białoruskich i rosyjskich. Za ten repertuar byli odpowiedzialni Wacek i Mutka, którzy zadbali o to, by pomieszać pieśni polskie z łemkowskimi. Z kolei na Wielkanoc śpiewa się pieśni suwalsko-litewskie, a także żydowskie. Allelujka odbywa się w Dziadówku, wiosce na Suwalszczyźnie, położonej blisko granicy z Litwą i Białorusią. Jedna z respondentek wspomniała: „śpiewamy pieśni z całego świata: kanony po niemiecku, angielsku, afrykańsku. One nie są związane z cyklem obrzędowym, ale śpiewamy je w ciągu roku”²³⁷.

Podczas Innej Szkoły Teatralnej uczestnicy i uczestniczki poznają pieśni pochodzące z różnych regionów. Część pieśni stanowią oryginały, inną z kolei pieśni, które są tłumaczone przez Wacka i Mutkę²³⁸. Podczas warsztatów uczestnicy dowiadują się o różnicach w kolędowaniu. Jeden z nich wspominał, że podczas warsztatów odbyła się rozmowa na temat Zapustów w Niemczech, Polsce, na Ukrainie²³⁹. Inna adeptka zwróciła uwagę na fakt, że

²³⁷Wywiad z respondentką nr 1 z dnia 19.03.2021.

²³⁸Tamże.

²³⁹Wywiad z respondentem nr 8 z dnia 11.04.2021.

niektóre obrzędy (np. obrzęd z kozą) zostały włączone po podróży do Mołdawii²⁴⁰. Te informacje pozwalają uczestnikom i uczestniczkom wyobrazić sobie mapę kolędniczą na świecie oraz nabyć kompetencje pozwalające na komunikację z osobami pochodzącymi z różnych terenów. Znajomość różnych obrzędów wzbogaca również wiedzę na temat różnych kultur i tradycji.

Teksty pieśni wchodzące w tradycję kolędniczą stanowią o różnych elementach określonych społeczności. Jedna z respondentek podczas wywiadu zaśpiewała pieśń, która dla niej zawiera istotę międzykulturowości. Opowiedziała, że w jednej pieśni znajdowała się zwrotka, która w tradycyjnym brzmieniu źle opowiadała o Żydach. W oryginale postać Żyda została przepędzona przez społeczność formą przemocy, która objawiała się w biciu mężczyzny kijem. Respondentka powiedziała, że „to było nie do przyjęcia” ze względów kulturowych, ponieważ w grupie kolędniczej znajdował się mężczyzna pochodzący z Izraela, otwarcie mówiący o swoim pochodzeniu i tożsamości. Zmieniony tekst kulturowy w pieśni Teatru Węgajty brzmiał „Żydzie! Żydzie! A czemu się, a czemu się Mesjasza wstydzisz/ Ja naszego Pana Boga wcale się nie wstydzę/ ale tego Mesjasza w każdym z nas ja widzę”²⁴¹. Powyższy przykład pokazuje mechanizm przechwytywania obecny we współczesnych nurtach performatywnych. Zmieniony tekst uzyskuje nowe brzmienie, jednocześnie stając się nową częścią tradycji. Niejako wchodząc w nową praktykę celebracji obrzędów, zmieniona pieśń rozpoczyna nowy rozdział kolędowania, będący nośnikiem nowych, nierasistowskich wartości. Z punktu widzenia całej grupy, taka zmiana jest również wyrazem szacunku dla osób, pochodzących z różnych terenów.

Wspomniany wyżej zabieg jest również pewnego rodzaju pomostem pomiędzy tradycją a współczesnością. Uczestnicy i uczestniczki podchodzą z wrażliwością do treści będących nośnikiem wartości międzykulturowych. Jednak przez wzgląd na swoje tożsamości kształtujące się we współczesności, otwarcie nie zgadzają się na promowanie przemocowych wzorców, jak w pieśni o Żydzie. Jedna z respondentek wspomniała, że oprócz tradycyjnego materiału grupa śpiewała pewną pieśń, która była komentarzem do otaczającej rzeczywistości. W tamtym czasie Europa mierzyła się z kryzysem uchodźczym, przez pojawienie się uchodźców z Bałkanów, Syrii, Chorwacji i Serbii. Wówczas śpiewano pieśń, której tekst brzmiał:

²⁴⁰Wywiad z respondentką nr 10 z dnia 12.05.2021.

²⁴¹ Wywiad z respondentką nr 3 z dnia 22.03.2021.

Bóg się rodzi, Cyganiątko, /obok niego śpi jagniątko, /Bóg się rodzi, Pakistańczyk, /słońce mu we włosach tańczy. /Rodzą się bożątka licznie, /rodzą się dzieciątka ślicznie /i pytają: gdzie jest raj? /i pytają: gdzie jest raj? /Ach, jak pięknie się rodzić /czy w Aleppo, czy w Łodzi... /Ach, jak trudno się rodzić /w małej łodzi na wodzie... /Gdzie jest kraj, i kraj to który, /gdzie się Bóg tęczowej skóry /może ukryć przed wojnami, /przed lękami i głodami, /Gdzie się Bóg nie trwoży trwogą, /bo cóż trwogi bogom mogą? /Bóg się rodzi, niebożątko, /lulajże, Afrykaniątko... /Ach, jak pięknie się rodzić /czy w Aleppo, czy w Łodzi... /Ach, jak trudno się rodzić /w wodzie, chłodzie, o głodzie... /Bóg się rodzi, Polak mały, /jaki znak twój? nasek biały, /Bóg się rodzi, śliczny skrzat, /niechaj mu przybywa lat /w kraju-raju, pięknym kraju, /w kraju-raju, pięknym kraju, /którym właśnie jest nasz kraj... /Baju-baju, baju-baj... /Ach, jak pięknie się rodzić /czy w Aleppo, czy w Łodzi... /Ach, jak trudno się rodzić /w małej łodzi na wodzie... /Ach, jak pięknie się rodzić /w Mińsku, Lwowie czy Łodzi... /Ach, jak dziwnie się rodzić /na Zachodzie i Wschodzie...²⁴².

Dla uczestników i uczestniczek był to bardzo ważny moment zaznaczenia wyznawanych wartości. Adepti i adeptki chcieli pokazać, że opowiadają się za tym, że „wszyscy jesteśmy ludźmi”. To było bardzo znaczące w tamtym czasie, szczególnie kiedy wśród uczestników i uczestniczek znajdował się mężczyzna z Izraela. Lokalna społeczność wiejska wyrażała zainteresowanie i zaciekawienie jego egzotyczną urodą. Wynikało to z tego, że Nowica jest dosyć otwartym na inność środowiskiem, bogatym w różnorodne wydarzenia artystyczne. Innymi słowy, lokalni mieszkańcy są oswojeni z innością. Sytuacja ma się zupełnie inaczej w Dziadówku, który jest „wyizolowaną wioską na końcu świata”²⁴³. Obecnie żyjące i goszczące kołędników pokolenie ledwo pamięta międzywojnie, gdy Suwalszczyzna była również pograniczem międzykulturowym, na którym zamieszkiwali Rosjanie, Litwini, staroobrzędowcy, ewangelicy, Romowie. Dopiero teraz Dziadówek stał się monokulturowy, a wraz z procesem wymierania starszego pokolenia wspomnienia i międzykulturowości zostają zatracane.

Śpiew jest czynnością praktykowaną przez różne społeczeństwa od prastarych czasów. Staje się on nośnikiem informacji zawierających spostrzeżenia o świecie. Z racji artystycznego zabarwienia zostaje szybko zapamiętywany przez ludzi, którzy niosąc pieśń na ustach, przekazują kolejnym pokoleniom wiedzę na temat poprzednich wydarzeń. Również współczesne społeczeństwa od najmłodszych lat wychowują i edukują dzieci za pomocą

²⁴²Powyższy tekst to *Kolęda dla tęczowego Boga* w wykonaniu Magdy Umer i Grzegorza Turnau. Autorem słów jest Jarosław Mikołajewski, <https://noizz.pl/muzyka/koleda-dla-teczowego-boga-magda-umer-i-grzegorz-turnau/qInggtm> <https://www.grzegorzturnau.pl/aktualnosci/koleda-dla-teczowego-boga> <http://cojestgrane24.wyborcza.pl/cjg24/1.13.21111103.146946.Grzegorz-Turnau-i-Magda-Umer-spiewaja-o-uchodzcach.html> [dostęp: 20.06.2021].

²⁴³Wywiad z respondentką nr 3 z dnia 22.03.2021.

piosenek, wykorzystując dorobek i rekomendacje edukatorów artystycznych. Teatr Węgajty, poprzez użycie narzędzi artystycznych, którym są pieśni przekazuje pewne określone wzory wartości, przekazuje je uczestnikom i uczestniczkom, co czyni tę praktykę walorem edukacyjnym.

2.3 Tańce jako element międzykulturowy

Tańce stanowią kolejny element międzykulturowy, praktykowany podczas Innej Szkoły Teatralnej. Jest to motyw trudny do zwerbalizowania, większość uczestników i uczestniczek stwierdziło, że nauka musi się odbyć w praktyce. Interesujący jest proces nauki tańca, który nazwałabym naturalnym i niezaplanowanym. Jedna z respondentek wspomniała swoje pierwsze doświadczenie nauki tańca:

To było niesamowite. Weszliśmy na salę teatralną, nikt nic nie mówił. Wacek złapał za akordeon i zaczął grać, a Mutka złapała nas wszystkie za ręce i zaczęliśmy tańczyć. Tak zaczęliśmy tańczyć tańce²⁴⁴.

Z własnego doświadczenia mogę powiedzieć, że nauka tańca przebiega w bardzo spontaniczny sposób. Podczas gdy gra muzyka, Mutka tańczy pokazując kroki, a reszta ją naśladuje. Tańczy się dotąd, aż wszyscy będą znali kroki. W momencie, kiedy wyjątkowo trudno odnaleźć rytm i kroki, Mutka zatrzymuje tańczący korowód i tłumaczy co trzeba zrobić po kolei.

Tańce są elementem, które łączą i integrują grupę kolędników. Zbliżają do siebie ludzi, przełamują bariery oraz odbywają się na poziomie pozawerbalnym. Taniec z każdą osobą z osobna jest pewnego rodzaju aktem komunikacji. Dochodzi do porozumienia na poziomie ciał, które uzgadniają rytm tańca i sposób poruszania. W ten sposób można poznać innych ludzi - ich pewność w tańcu, delikatność ruchu, dynamikę, sposób prowadzenia.

Zapytani o pochodzenie tańców, respondenci wskazali na korzenie żydowskie, węgierskie, dworskie francuskie²⁴⁵. Mozaika różnych tańców z jednej strony jest wynikiem

²⁴⁴Wywiad z respondentką nr 2 z dnia 21.03.2021.

²⁴⁵ Wywiad z respondentką nr 4 z dnia 22.03.2021.

eksploracji badawczych Wacka i Mutki, a z drugiej repertuarem stale poszerzanym za pośrednictwem przyjeżdżających gości, którzy dzielą się swoimi elementami kulturowymi.

2.4 Obecność ludzi jako element międzykulturowy

Międzykulturowość podczas warsztatów Innej Szkoły Teatralnej była obecna na poziomie osobowym w kilku aspektach. Jednym z tych poziomów była różnokulturowość w obrębie grupy, a drugim w obrębie relacji pomiędzy społecznością mieszkańców.

O relacjach panujących w grupie oraz doświadczeniu w przebywaniu z osobami pochodzącymi z różnych obszarów opowiedziała jedna z respondentek:

Moje uczestnictwo w życiu teatru [...] było dla mnie takim pierwszym spotkaniem z osobami z innych państw na takiej zasadzie wspólnego przebywania w tej samej przestrzeni w tym samym czasie. Miałam wtedy okazję do rozmowy, okazję do przebywania, do zastanawiania się nad różnymi rzeczami, bo wcześniej nie miałam takich doświadczeń. Mam w sobie też coś takiego, że w momencie, kiedy spotykam się z jakimiś takimi postawami pełnymi nietolerancji czy nienawiści sięgającej do przeszłości historycznej to ja odkrywam, że nie ma we mnie zgody. Nie ma we mnie zgody na to, żeby myśleć o tych osobach, o tych narodowościach w ten sposób. Ktoś może formułować swój komunikat w taki sposób, że „Niemcy są naszymi wrogami”. A ja wtedy sobie myślę „Nie, wcale tak nie jest. Niemcy to Basia poznana w Węgajtach”. Mam wrażenie, że uczestnictwo w warsztatach buduje większą tolerancyjność, otwartość i opór wobec pewnych postaw światopoglądowych²⁴⁶.

Pobyt w Innej Szkole Teatralnej jest również czasem zawierania przyjaźni pomiędzy uczestnikami. Życie przez pewien czas w jednej przestrzeni stwarza możliwość toczenia długich rozmów, wymiany poglądów, myśli i spostrzeżeń oraz próby uzgadniania wspólnych wartości. Poznanie drugiego człowieka potwierdza tezę, że wszyscy jesteśmy ludźmi i mimo różnic, które nas dzielą, wszyscy mamy prawo do godnego życia. Uczestnictwo w warsztatach kształtuje tolerancyjność, otwartość oraz sprzeciw wobec niektórych postaw światopoglądowych, które mogą godzić w podstawowe prawa człowieka.

Respondenci zwracali uwagę na obecność obcokrajowców na warsztatach. Jedna z uczestniczek wspominała, że poznała dziewczynę ze Stanów Zjednoczonych, z Francji, z

²⁴⁶ Wywiad z respondentką nr 12 z dnia 22.05.2021.

Niemiec, Albanii²⁴⁷. Inny uczestnik współpracował z osobami z Czech, Maroka i Śląska²⁴⁸. Być może wynikało to z łaknienia powiewu świeżości w nowej grupie oraz pojawiających się pierwiastków międzykulturowych, które na nowo zdefiniowały adeptów. Dzięki temu grupa mogła poznać siebie nawzajem, wymienić informacje o kulturach, różnych obyczajowościach oraz codzienności toczącej się na różnych obszarach.

Jedna z respondentek określiła doświadczenie bycia z osobami z innych kultur jako

spotkanie pozbawione dystansu. Wynikało to z faktu, że warsztaty i spotkania odbywały się w bezpiecznej przestrzeni, zarówno fizycznej jak mentalnej, gdzie możliwa staje się większa otwartość, ciekawość i chęć poznawania drugiego osoby bez względu na to skąd pochodzi, ale jaką jest osobą²⁴⁹.

Inny uczestnik z kolei wspominał, że toczył bardzo długie rozmowy w środku lasu z doktorem filozofii z Niemiec „o tym, co każdy personalnie uważa za ważne”²⁵⁰. Pokazuje to, że spotkania międzykulturowe mogą bazować na wspólnocie a nie różnicach i barierach, które oddzielają jedne jednostki od drugih.

Ten sam respondent wskazał również na pozytywną wartość obecności obcokrajowców w odwiedzanych wsiach. Pewnego roku przyjechał mężczyzna z Maroka. Uczestnik zwrócił uwagę, że realne spotkanie z człowiekiem pochodzącym z drugiego końca świata jest wyjątkowym spotkaniem, które w innych warunkach mogłoby się nie odbyć.

Bardzo często przynajmniej jedna osoba z uczestników pochodziła spoza Polski, więc mówiła też w innym języku. Wacek z Mutką również zachęcali do tego, aby scenki nad którymi pracują obcokrajowcy były pokazywane w ojczystym języku. Zwracali oni uwagę na to, aby etiuda była pokazywana w języku, w którym dana osoba myśli, w którym ta myśl przewodnia została zapisana. Sceny tworzone podczas warsztatów Kolędy, Zapustów i Allelujki są składane w całość podczas ostatniego spotkania adeptów Innej Szkoły Teatralnej, które ma miejsce przed festiwalem Wioska Teatralna. W tym aspekcie doszło do ciekawego, międzykulturowego zdarzenia. Pewnego roku do Węgajt przyjechała dziewczyna z Tajwanu i odgrywała etiudę innej dziewczyny. Sceny, nad którymi pracują uczestnicy i uczestniczki w głównej mierze są pewnym prywatnym zapisem światopoglądu. W sytuacji zastępstwa osoba

²⁴⁷ Wywiad z respondentką nr 12 z dnia 22.05.2021.

²⁴⁸ Wywiad z respondentem nr 8 z dnia 22.05.2021.

²⁴⁹ Wywiad z respondentką nr 12 z dnia 22.05.2021.

²⁵⁰ Wywiad z respondentem nr 8 z dnia 22.05.2021.

z drugiego końca świata stara się odegrać przedstawienie stworzone przez kogoś innego. Aktorzy i aktorki mają emocjonalny stosunek ze swoimi etiudami, dlatego nowa osoba w pewien sposób dokonuje kulturowego przetworzenia sceny na swój własny język, wrażliwość i sposób odegrania. Jest to trudne zadanie aktorskie, które wymaga emocjonalnego i intelektualnego wysiłku. Polega w pewien sposób na integracji tożsamości w spójną opowieść sceniczną.

Podczas spotkań międzykulturowych dochodzi też do trudnych sytuacji, wymagających dużej wrażliwości i uważności na drugiego człowieka. Jedna z uczestniczek wspomniała pewną sytuację, pełną napięcia podczas kolędowania:

Była jedna taka sytuacja, podczas której grupa była nastawiona na pewnego rodzaju ochronę jednego uczestnika w momencie spotkania z ludźmi z wioski w Dziadówku. Chodziło o poglądy, wydaje mi się, że religijne. Mężczyzna otwarcie przyznawał, że wyznaje Islam, a wtedy była taka napięta sytuacja religijna w Polsce i były też duże obawy o to, jak ludność z wioski na niego zareaguje. Nie pamiętam, czy był jakiś element w jego scence, który by do tego nawiązywał, ale pamiętam, że był taki rodzaj napięcia i jakieś obawy, ale też poczucie solidarności był w nas, żeby jakby co to zareagować i wspierać taką osobę²⁵¹.

Takie sytuacje pokazują złożoną problematykę spotkań międzykulturowych, w których bardzo często dochodzi do pewnej agresji, nienawiści czy wrogości wobec człowieka, pochodzącego z innego kraju i innej kultury. Coraz głębiej przebiegająca polaryzacja społeczeństwa pokazuje, jak skrajne są poglądy współczesnych ludzi. Przytoczona wyżej sytuacja jest świadectwem wielkiej uważności na to, co niejednorodne.

Innym przykładem agresji w stronę obcości była historia „z wcześniejszych lat”, opowiedziana przez jednego respondenta. Do wsi przyjechał mężczyzna pochodzący z krajów arabskich, który został pobity przez mieszkańców wsi i trafił do szpitala. Ten przykład agresji wyraźnie pokazuje nieprzychylne nastroje wobec uchodźców i obcokrajowców, panujące w konserwatywnych środowiskach. Przypadek wskazuje na etyczną naturę problemu obcości i inności, przez wzgląd na odwołanie się do moralności i podstawowych ludzkich wartości.

²⁵¹ Wywiad z respondentką nr 12 z dnia 22.05.2021.

2.5 Podróże jako element międzykulturowy

Niektórzy uczestnicy i uczestniczki Innej Szkoły Teatralnej mieli możliwość grania spektakli wyjazdowych zagranicą. Jedna z respondentek wspomniała, że ze spektaklem *Woda 2030* występowała w Czarnogórze, Albanii, Francji, Białorusi. Podróżowała z dziewczynami z Niemiec, które również grały w tym przedstawieniu. Wymieniała różne miejsca, w których zagrała spektakl, między innymi w Berlinie dla licealistów w szkole czy w Dortmundzie, w galerii sztuki pod torami kolejowymi. Opowiadała, że doświadczyła procesu grupowego i różnic międzykulturowych w codziennym życiu. Dziewczyny z Niemiec przywoziły wegańskie jedzenie, którego jeszcze nie było w Polsce. Dzięki opowieściom o ekologii i uświadamianiu na temat niehumanitarnego traktowania zwierząt, respondentka została wegetarianką. Inne zdarzenie kulturowe nastąpiło w trakcie podróży do Dortmundu, gdzie po raz pierwszy zetknęła się z niemiecką, lewicową subkulturą, zamieszkującą na skłocie. Dziewczyna zwróciła uwagę na feministyczne poglądy, cechujące występujące aktorki. Podkreśliła, że dopiero w międzykulturowym spotkaniu zetknęła się z tym, „że można myśleć inaczej”. Spotkała się z podejściem do kobiecego ciała afirmującym naturalność, to był początek ruchu bodypositive. Podczas podróży zetknęła się z wieloma imigrantami i uchodźcami. Doświadczenie międzykulturowości z Niemcami określiła: „Tam był naprawdę kolorowy świat z jego współczesnymi trudnościami, hejtem, nienawiścią”²⁵². Zetknięcie się z ludźmi społecznie zaangażowanymi, ze społecznie działającymi aktywistami, pokazało skalę globalnych problemów, z którymi borykają się współczesne społeczeństwa.

Inna podróż do Białorusi przyniosła odmienne doświadczenie. Aby tam pojechać, trzeba mieć wizę. Dopiero w zetknięciu się z białoruską rzeczywistością respondentka dowiedziała się, jak na co dzień funkcjonują obywatele tego kraju. Festiwal, na którym występował Teatr „Węgajty” nie mógł być publicznie ogłoszony. Program wydarzenia był tajny, ponieważ funkcjonuje tam komisja, która ocenia czy w dziełach kultury nie zawierają się antysystemowe treści. Teatr „Węgajty” występował ze spektaklem *Ziemia B*, w którym w jednej ze scen wychodzi aktorka z sztucznym penisem wystawionym z rozporka. „Połowa publiczności z tego festiwalu wyszła”²⁵³, wspomniała uczestniczka. Okazało się, że organizator nie widział tego spektaklu wcześniej, a na widowni znajdowała się pewna

²⁵²Wywiad z respondentką nr 3 z dnia 22.03.2021.

²⁵³ Wywiad z respondentką nr 3 z dnia 22.03.2021.

mniejszość religijna, która zamieszkiwała wieś na Białorusi. Respondentka skomentowała tę sytuację: „To było naruszenie ich tabu. Na tym spektaklu w Polsce nikt nie zwraca na to uwagi, ale dla nich to było totalne przekroczenie”²⁵⁴.

Podczas innej wyprawy do Albanii Teatr Węgajty grał spektakl *Ziemia B* na małym festiwalu. Podczas wycieczki po Albanii artyści spotkali dwóch wędrowców, którzy jechali vanem ze starszą panią:

Okazało się, że ta babuszka ma dziewięćdziesiąt któreś urodziny, więc zaczęliśmy śpiewać. Niestety, goszcząca teatr na festiwalu kobieta przyglądała się tej sytuacji z oburzeniem. Dwóch mężczyzn pokazywało nam zdjęcia z wojny na Bałkanach. Okazało się, że to była bardzo krwawa wojna, podczas której sąsiad zabijał sąsiada²⁵⁵.

Ta sytuacja odbiła się na relacjach gospodyni z teatrem. Kobieta uznała, że wchodzenie w otwarty kontakt z kimś, kogo ona uznała za wroga, jest niedopuszczalne. Doszło do dotknięcia jakiegoś tabu, które naznaczone było bliznami wojennymi. Respondentka powiedziała, że kontakt z tą gospodynią urwał się po tej historii. Na tym przykładzie można powiedzieć, że w relacjach międzykulturowych bardzo często dochodzi do konfliktu na drodze nieporozumienia, co jest strefą tabu dla określonej kultury a co nie. Czasami w sztuce specjalnie dokonuje się różnego rodzaju przekroczeń: estetycznych, artystycznych czy kulturowych. Jednak zdarza się, że czasami w niewiedzy jakiś zespół przekracza granicę konkretnego obszaru kulturowego. W takich sytuacjach wytwarzają się relacje z Innym, które kształcą międzykulturowo, ponieważ jednostka dowiaduje się co jest dopuszczalne, a co jest formą pewnego wykroczenia. Dopiero w spotkaniu z drugim okazuje się, co jest dla kogo normą, gdzie przebiegają różnice i bariery²⁵⁶.

Kolejny respondent podzielił się swoim doświadczeniem z wyjazdu do Czech i grania tam spektaklu. Doświadczenie współpracy z czeskimi artystami doprowadziło do sytuacji, w której respondent nauczył się grać spektakl po czesku i w takiej formie przedstawił go polskiej widowni. U południowych sąsiadów spotkała go jeszcze inna przygoda:

Zagraliśmy spektakl w Czech i przyszedł do nas do tej chatki znajomy, który ma owce. Dzięki temu byłem przez 10 dni pasterzem w Czechach. Te wymiany kulturowe są super, ponieważ dają

²⁵⁴ Tamże.

²⁵⁵ Tamże.

²⁵⁶ Tamże.

naprawdę duże możliwości. Ktoś ma kontakt i jest w stanie się odezwać. Jest mnóstwo takich połączeń, które wychodzą od Węgajt²⁵⁷.

Powyższy przykład ilustruje siatkę połączeń i kontaktów międzykulturowych, które zawierają adepci i adeptki Innej Szkoły Teatralnej. Niejednokrotnie okazuje się, że obcokrajowcy wracają do Polski i zwiedzają ją we własnym zakresie. Jeden z uczestników powiedział, że jego przyjaciel z Niemiec zwiedził Polskę lepiej od niego. Pokazuje to, że poznawanie kultury krajów i terenów kolędniczych przyczynia się nie tylko do wzrostu wiedzy międzykulturowej oraz doświadczeń z nią związanych, ale również stanowi inspirację do własnych działań i poszukiwań kulturowych.

3. Wartości promowane przez Inną Szkołę Teatralną

Inna Szkoła Teatralna jest nośnikiem wartości, które wpisane są w charakter i sposób pracy artystycznej, podejście i świadomość pracy międzykulturowej, metody procesu grupowego i innych obecnych podczas kolędowania i wypraw.

Walorem kulturowym jest to, że osoby jednoczą się wokół twórczych aktów, które tak naprawdę są wytrychem do wspólnego działania. Sztuka jest działaniem jednoczącym. Wykorzystanie tańca lub śpiewu jest umiejętnością samą w sobie, ale stanowi również narzędzie do integracji grupy. W ten sposób dochodzi do wymiany różnych wartości, wspólnego dialogu nad sprawami ważnymi społecznie. Jedna respondentka, zapytana o wartości obecne podczas warsztatów, odpowiedziała:

Pamiętam, że pojawiła się u mnie taka myśl, że Teatr „Węgajty” to grupa bardzo zaangażowana w życie społeczne. Społeczne, globalne, problemy pokojowe, kwestie ekologiczne. Uczestniczenie w warsztatach było dla mnie możliwością uczestniczenia w tym wszystkim co się dzieje - w pewnego rodzaju wspólnotcie, która wytworzyła się na tych spotkaniach i dyskusjach²⁵⁸.

²⁵⁷ Wywiad z respondentem nr 8 z dnia 22.03.2021.

²⁵⁸ Wywiad z respondentką nr 12 z dnia 22.05.2021.

Kwestię wspólnotowości podkreślił również inny respondent: „Myślę, że pierwsza wartość to ta wspólnota, to poczucie wspólnoty, że w tej małej wiosce na końcu świata jest się z takimi ludźmi”²⁵⁹.

Środowisko i przestrzeń Teatru „Węgajty” sprzyjają rozmowom na aktualne tematy. Uczestników i uczestniczki cechuje duża orientacja na problemy współczesnego świata, odpowiedzialność za swoje czyny i środowisko, za ekologię. Respondenci wskazywali na poczucie bezradności i niemożność zamknięcia oczu przed problemami świata. Sprawy społeczne stają się tam punktem wyjścia do pracy artystycznej. Jeden z respondentów opowiedział o swojej przyjaciółce i jej zmianie po pobycie w Węgajtach:

Mam taką koleżankę, która pojechała do Węgajt i ona rzuciła pracę i właśnie potrzebowała znaleźć czas dla siebie w Węgajtach. Kiedyś nie miała takiego myślenia o ekologii, ludziach w DPS-ie i tak dalej. Robiła w korporacji pieniądze i po latach pracy się okazało, że jeśli chcesz żyć pełnym żywotem to musisz się starać o ten świat. Myślę, że to jest taka druga wartość²⁶⁰.

Z wypowiedzi respondenta wynika, że dopiero pełne uczestnictwo w tworzeniu odpowiedzialnej społeczności przynosi spełnienie w życiu. Wartością dla niego jest praca społeczna i dbałość o potrzeby i problemy współczesnego świata.

Inna uczestniczka opowiedziała o spotkaniu z kobietą, która w kontakcie ze sztuką zmieniła swoje nawyki oraz relacje:

Na naszym spektaklu była pani, która przyjechała obejrzeć *Beztroskę* i totalnie jej się wszystko zmieniło. Przestała jeść mięso, zmienił jej się światopogląd. Nie widziałam, że może się tak zdarzyć, że obejrzysz spektakl i to zmieni coś w twoim życiu²⁶¹.

Ważnym aspektem atmosfery panującej podczas warsztatów była wspólnotowość oraz towarzyszące jej wsparcie. Respondenci wspominali, że nawet gdy ktoś pojawia się po raz pierwszy to jest bardzo „zaopiekowany” przez resztę uczestników, zadbany i informowany. W grupie podczas warsztatów panowała wzajemna troska, opieka oraz szacunek do drugiej osoby. Każda indywidualność była wspierana, a różnica szanowana i tolerowana. W momencie konfliktów szukało się rozwiązań zadowalających wszystkich uczestników i uczestniczki.

²⁵⁹ Wywiad z respondentem nr 8 z dnia 11.04.2021.

²⁶⁰ Tamże.

²⁶¹ Wywiad z respondentką nr 4 z dnia 22.03.2021.

Wartością wskazywaną przez respondentów były też demokratyczne zasady współpracy artystycznej:

Przede wszystkim to jak tak pracują Sobaszkowie jest bardzo demokratyczne. Lubię taką formę pracy. Wiadomo, przez to potrzeba więcej czasu na tą pracę, bo każdego trzeba wysłuchać, każdy coś wnosi, chce powiedzieć od siebie, więc więcej czasu schodzi na to, żeby wypracować pewne kwestie. Uważam, że jest to świetne, bo nikt nie czuje się zaniedbany albo uczestnik nie czuje, że nie ma przestrzeni dla siebie. Ja miałem takie poczucie, że ja sam jestem reżyserem moich etiud [...] - owszem przy wsparciu wszystkich - no bo przez to co oglądają, komentują, mogą coś powiedzieć, ale to ty jesteś odpowiedzialny za tą etiudę. Demokratyczne, nie wykluczające, wspierające każdego na każdym etapie, jakim by nie był - też takie pozwolenie na poszukiwanie. Oddajesz trochę drugiej osobie decyzyjność i sprawczość, żeby zrobić coś samodzielnie²⁶².

We wspólnej pracy warsztatowej zwracano uwagę, na wspólnotowość, która była poniekąd naturalna, ale z drugiej strony wymuszona faktem, że uczestnicy i uczestniczki mieszkają razem, pokonują razem drogę do teatru, jedzą śniadanie, przygotowują wspólnie kolacje, mają pokoje obok siebie. To wszystko sprawia, że czas spędza się razem zżywając ze sobą.

Wartością obecną w Teatrze „Węgajty”, którą zauważyła inna respondentka jest „życie sztuką”²⁶³. Powiedziała, że chciałaby poświęcić się w swoim życiu twórczości, zrobić sobie miejsce na to, żeby tworzyć i być bardziej autentycznym. Podczas warsztatów znajduje się przestrzeń na swoje przemyślenia, czasem prywatne, a czasem bardzo globalne. Te dyskusje znajdują swoje odbicie również w spektaklach. Jedną z wartości wymienianych podczas wywiadu była „próba konstruowania czytelnego komunikatu”²⁶⁴. Chęć dotarcia do odbiorcy oraz dialogu z nim stanowi walor społecznego wymiaru teatru.

²⁶² Wywiad z respondentem nr 7 z dnia 09.04.2021.

²⁶³ Wywiad z respondentem nr 2 z dnia 22.03.2021.

²⁶⁴ Wywiad z respondentką nr 5 z dnia 06.04.2021.

4. Rola pedagoga w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych

Prowadzący warsztaty i przewodzący wyprawom Innej Szkoły Teatralnej Waclaw i Mutka Sobaszek, pełnią szereg ról podczas całego procesu. Ich niedyrektywny sposób prowadzenia grupy jest cechą często wspominaną przez uczestników i uczestniczki warsztatów. Poniższy rozdział omawia różne nazwy przypisujące prowadzącym różne role oraz zwraca uwagę na cechy zachowania Wacka i Mutki, a także opisuje relacje pomiędzy nimi a uczestnikami i uczestniczkami.

Jedną z najbliższych człowiekowi ról społecznych, które zostały wskazane przez respondentów i respondentki, jest rola członka rodziny. Zarówno Wacek, jak i Mutka zostali nazwani teatralnymi rodzicami: „Ja ich uważam za takich teatralnych rodziców”²⁶⁵, „Myślę, że dla wielu osób to jest druga para rodziców”²⁶⁶. Wynika to z bliskości zawartych relacji oraz skracania dystansu - wszyscy zwracają się do siebie po imieniu. Jedna z osób wskazała, że Wacek zastępował „dużą figurę ojca”²⁶⁷, a inna ulokowała go na pozycji dziadka, którego wcześniej nie miała, określając go jako „starszego, opiekuńczego mężczyznę z dużą wiedzą”²⁶⁸. Te cechy, jak opiekuńczość, mądrość oraz duża otwartość sprawiły, że stali się oni autorytetami nie tylko w dziedzinie teatru, ale również wzorami do naśladowania w codziennym życiu, poprzez pielęgnowanie konkretnych wartości.

Kolejną rolą, jaką pełnili Wacek i Mutka jest rola pedagoga i nauczyciela. Respondenci określili relacje łączące ich z pedagogami jako relacje mistrz-uczeń²⁶⁹. Wskazali na fakt, że mogli czerpać od nich widzę, ale również umiejętności swobodnego poruszania się w międzykulturowym i artystycznym charakterze pracy. Pewna respondentka powiedziała:

Byli pedagogami, bo uczyli nas tych pieśni. To też jest ciekawe, co się wydarza w trakcie nauki tych pieśni tradycyjnych. Ja mówiłam, że nie umiem śpiewać i jak ja mam to teraz zrobić? To nie ma znaczenia. Znaczenie ma to, czy ta pieśń wybrzmi i element rytuału i obrzędu będzie miał miejsce, ale nie ma znaczenia twój warsztat, który jest bardzo tendencyjnie postrzegany jako śpiewanie czysto. Oni [Wacek i Mutka - przyp. red.] też dzielili się z nami szeregiem wskazówek: jak pracować z głosem, przeponą i tak dalej, ale

²⁶⁵ Wywiad z respondentką nr 2 z dnia 21.03.2021.

²⁶⁶ Wywiad z respondentką nr 4 z dnia 22.03.2021.

²⁶⁷ Wywiad z respondentką nr 3 z dnia 22.03.2021.

²⁶⁸ Wywiad z respondentem nr 7 z dnia 06.04.2021.

²⁶⁹ Wywiad z respondentką nr 3 z dnia 22.03.2021.

znowu wydaje mi się, że to wszystko wydarza się nie dlatego, żeby wydarzenie performatywne było estetyczne, tylko dlatego, żebyśmy my jako performerzy i performerki czuli się dobrze i komfortowo wykonując tradycyjne obrzędy²⁷⁰.

Powyższy cytat wskazuje na cechy dobrego pedagoga, który przekazując swoją wiedzę nie ocenia stereotypowo jakości śpiewu, tylko zwraca uwagę na odwagę i chęć wykonywania powierzonych zadań. Oprócz tego dba o komfort i zdrowie uczestników i uczestniczek udzielając im uwag, przydatnych w wykonywaniu tradycyjnych obrzędów. Respondentka słusznie podkreśla, że nie jest ważna estetyka wydarzenia performatywnego, ale proces uczestnictwa we wspólnej tradycji. W wydarzeniach kolędniczych nie jest istotny wizualny oraz artystyczny charakter przedstawienia, ale praktyka międzykulturowości i celebrowanie spotkania na styku kultur, która dokonuje się poprzez wykonywanie tradycyjnych zwyczajów.

Inna respondentka również potwierdziła pełnienie roli nauczyciela oraz dodała, że prowadzący pełnili również rolę animatorów:

Oni są nauczycielami i trochę animatorami. [...] Z jednej strony Wacek i Mutka są takimi animatorami, bo działają według jakiegoś takiego swojego scenariusza i korzystają z różnych schematów. Oni wiedzą, jak to zrobić, że tę grupę, która tam jest, zżyć ze sobą w 4 dni²⁷¹.

Animator w tym przykładzie jest przedstawiony jako osoba, która potrafi dobrze poprowadzić proces grupowy. Posiada wiedzę na temat dynamiki tworzenia różnych grup, potrafi nimi kierować. W pewien sposób wykorzystuje różne narzędzia, które mają prowadzić do integracji i współzycia członków zespołu. Animator jest osobą, która wykorzystując rozmaite metody, osiąga cele zaktywizowania społeczności lokalnej. Na przykładzie Innej Szkoły Teatralnej można powiedzieć, że istnieją dwie społeczności - społeczność kolędników i adeptów szkoły oraz społeczność wsi (Dziadówek, Nowica) lub ośrodka (Dom Pomocy Społecznej, Ośrodek dla uchodźców, Szpital psychiatryczny etc.), w którym celebrowane są obrzędy.

Na wartości obecne w pracy prowadzących warsztatów zwróciła uwagę również inna respondentka, używając do określenia roli Wacka i Mutki słowa „towarzysz”:

Ja bym nazwała tę rolę towarzyszami, bo oczywiście oni się dzielą z nami swoją wiedzą i umiejętnościami, doświadczeniem, tym co udało im się wypracować przez te wszystkie lata, swoim światopoglądem, sposobem patrzenia na świat, swoją wrażliwością, otwartością na

²⁷⁰ Wywiad z respondentką nr 5 z dnia 06.04.2021.

²⁷¹ Wywiad z respondentką nr 10 z dnia 12.05.2021.

wrażliwość innych. Ktoś mógłby to nazwać rolą mentora czy partnera, ale wydaje mi się, że ja bym wybrała to słowo towarzysz. Z uwagi na to, w jaki sposób przebiega praca warsztatowa, że dostajemy pewną przestrzeń do działania, do swojej aktywności, na którą mamy wpływ. Mamy ogólny kontekst, zakres tematyczny, ale nasza aktywność jest najważniejsza. Wydaje mi się, że jest to towarzyszenie w procesie rozwoju: rozwoju działania teatralnego i takiego rozwoju osobowości w ogóle, takiego rozwoju w swoim człowieczeństwie²⁷².

Podczas wywiadu odniosłam się również do swojego doświadczenia uczestnictwa w Innej Szkole Teatralnej, który pozostał w dialogu z wcześniejszą wypowiedzią respondentki:

Jest trochę tak, że oni ci towarzyszą w tej drodze. Czasem coś podpowiedzą, czasem zasugerują, ale żadnej z tych rzeczy nie musisz robić. Decyzja należy do ciebie. Oni ci w tym po prostu pomagają. Ta decyzja należy do ciebie, ty masz tę sprawczość. Oni są dla ciebie, po to, żeby coś ci pokazać. Pokazać różne opcje, stworzyć przestrzeń do rozmowy, ale właśnie ty decydujesz o ostatecznym kształcie²⁷³.

Respondentka, z którą rozmawiałam, wskazała na źródła sposobów pracy, wynikających z uprawiania przez Teatr Węgałty teatru alternatywnego:

Wydaje mi się, że jest jeszcze taka bardzo ważna kwestia jeśli chodzi o Teatr Węgałty. To w pewnym sensie nawiązuje do tego sposobu w jakich postrzegamy, tego, że ja ich określiłabym jako towarzyszy, bo ich działalność teatralna wywodzi się i nadal funkcjonuje w obrębie teatru alternatywnego. Dla tego rodzaju teatru bardzo ważne były cechy, które też funkcjonują w pracy Wacka i Mutki. Mam na myśli otwartość na siebie, na innego człowieka, przenoszenie punktu ciężkości na proces, a nie na efekt końcowy. Jeszcze ten element spotkania z drugim człowiekiem i zaangażowania w kwestie społeczne czy polityczne, poruszanie takich kwestii z obszaru światopoglądu czy kwestii egzystencjalnych, ten rodzaj relacji, budowanie tych relacji w taki sposób, że nie ma tej wyrazistej dominacji i nie ma tego kierowania. Dodałabym jeszcze tworzenie komentarza do obecnej sytuacji²⁷⁴.

W rozdziale poświęconym korzeniom teatru alternatywnego obszernie omówiłam specyfikę tego zjawiska. Najważniejsze kwestie, istotne z pedagogicznego punktu widzenia, to skupienie na procesie pracy, a nie efekcie. Otwartość na drugiego człowieka oraz towarzyszenie mu podczas nowych doświadczeń czyni z Wacka i Mutki równorzędnych partnerów w dialogu. Na podobnych założeniach zasadza się pedagogika humanistyczna i edukacja oparta na demokracji. Traktowanie człowieka z szacunkiem i równością sprawia, że uczestnicy i uczestniczki czują się bezpiecznie w nowej dla nich sytuacji i są gotowi podjąć wysiłek działania, będącego wartością samą w sobie.

Wśród respondentów pojawiło się jeszcze jedno sformułowanie określające rolę pedagoga: drogowskaz. Jedna z uczestniczek powiedziała:

²⁷² Wywiad z respondentką nr 12 z dnia 22.05.2021.

²⁷³ Tamże.

²⁷⁴ Tamże.

Oni są takimi drogowskazami w tych działaniach. Nie wychodzą z założenia, że to są autorytety i reszta świata, która się uczy tylko rzeczywiście wskazują kierunek. W tej formie warsztatowej to nie jest tak, że robisz jeden do jednego co ktoś zaproponował tylko za pomocą ich propozycji i kierunkowskazów wypracowuje coś. Nazywanie ich przewodnikami albo drogowskazami to by było odpowiednie w moim odczuciu²⁷⁵.

Drogowskaz to narzędzie wskazujące pożądany kierunek. Natomiast przewodnik towarzyszy uczestnikom i uczestniczkom podczas procesu, prowadząc ich do celu, udzielając im fachowej informacji oraz sprawując nad nimi opiekę. Respondentka zwróciła uwagę, że podczas warsztatów nie rozdziela się „wiedzących” od „niewiedzących”, tylko wszyscy wspólnie eksplorują stare zwyczaje i tradycje.

Podsumowując, prowadzący pełnili role, które były różnie nazywane przez uczestników i uczestniczki warsztatów. Niektórzy traktowali ich jako członków rodziny, dla innych byli pedagogami, nauczycielami, animatorami, towarzyszami czy też drogowskazami. Myśląc o ich pracy, do głowy przychodzą również inne kategorie, takie jak: artyści, instruktorzy, mentorzy, partnerzy. Z jednej strony można powiedzieć, że nie jest istotna kategoria czy nazwa, jednak uważam, że pod każdą z nich kryje się pewien zestaw cech, który w mniejszym lub większym stopniu opisuje kompetencje posiadane przez członków Teatru „Węgajty”.

Podczas wywiadów część respondentów i respondentek nazywało role pedagogów, którą pełnili prowadzący, ale niektórzy odnieśli się tylko do Wacka lub Mutki, różnicując przypisywane im rolom funkcje.

Wacka nazwano „reżyserem”, „inscenizatorem” i „układaczem”. Te trzy wspomniane nazwy odwołują się roli „zewnątrznego oka”, w które wciela się gospodarz Węgajt. Podczas procesu pracy nad spektaklem każdy uczestnik i uczestniczka realizują swoje własne, autorskie etiudy²⁷⁶, które stają się bazą do spektaklu.

²⁷⁵Wywiad z respondentką nr 11 z dnia 14.05.2021.

²⁷⁶Przed każdą Inną Szkołą Teatralną Wacek pisze wiadomość do uczestników, w której prosi o przywiezienie ze sobą „kamyka”. Pod tą nazwą kryją się teksty, przemyślenia, sny, zapiski, które w pewien sposób odnoszą się do omawianego tematu. Co roku zmienia się hasło Innej Szkoły Teatralnej, wokół którego prowadzone są działania. Każdy uczestnik przywozi ze sobą „kamyczek”, nad którym pracuje podczas warsztatów, dążąc do powstania etiudy teatralnej. Pod wpływem uwag i komentarzy innych uczestników oraz przy pomocy Wacka i Mutki etiudy rozwijają się i nabierają ostatecznego kształtu.

„Wacek jest taki, że bardzo często do czegoś namawia. Mówi: „No spróbuj, spróbuj”²⁷⁷. Wacek pełni rolę, której zadaniem jest zebranie całego materiału w całość, stającą się spektaklem. „Chce skleić ten wielogłos działań w jakąś całość. Jest w tym jakieś poczucie bezpieczeństwa”²⁷⁸, powiedziała respondentka. Stąd wynika niejednorodność nazw i kategorii przypisywanych Wackowi. Na plakatach jego imię widnieje przy napisie „reżyseria” lub “

„inscenizacja”²⁷⁹, co może wynikać z faktu, że przykłada wagę do podejmowania decyzji. Respondentka zwróciła uwagę, że „Wacek bardziej dba o to, żeby iść naprzód”²⁸⁰.

Inna respondentka opisuje dokładnie pracę Wacka:

Wacek odpowiada za konstrukcję. On obserwuje to, co się wydarza między nami w trakcie etiid, to co się wydarza w scenach, co robimy w tygodniu i on układa to w całość. On patrzy na to i układa to sobie. I to jest duża wartość tej pracy, że on pracuje na elementach, które powstały autonomicznie. On nie pracuje nad urzeczywistnieniem swojej wizji, bo tej wizji nie ma. Nie. On nie ma pojęcia z jakimi tekstami przyjdziemy, nie ma pojęcia co chcemy powiedzieć. On na pewno zwraca uwagę, żeby jakoś podkreślić to hasło wywoławcze, które towarzyszy tym warsztatom, ale ja nie miałam takiego poczucia, że on naciska, żeby coś było tak, a nie inaczej.[...] Ja byłam osobą, która nie miała w ogóle doświadczenia, więc też na pewno odczuwam inaczej rolę Wacka. Ona była dla mnie taka konsultacyjna, wspierająca, nienachalna, nie czułam się, że muszę coś odegrać, zagrać²⁸¹.

Inny respondent zwrócił uwagę na trudność pracy wykonywanej przez Wacka:

Dokładnie, on tak holistycznie na to patrzy, to jest tak trudne zadanie... Jak jest 15 osób i założymy, że etiid powstaje 20-30, bo każdy coś tam zaproponował czy łączyliśmy w dwójki i proponowaliśmy na przykład po kilka etiid... Weź ułóż z tego jakąś kolejność, żeby z tego powstał spektakl i żeby to było jakoś spójne. Jeszcze jest to, że jest jakiś temat przewodni, ale tak naprawdę każdy przynosi coś odklejonego od rzeczywistości, czasem przynosisz coś od czapy, jest taki rozrzut tych interpretacji...²⁸².

Połączenie w jedność wielogłosu różnorodności jest trudnym zadaniem, ponieważ wymaga dużej uważności oraz holistycznego spojrzenia na eksplorowany temat.

²⁷⁷ Wywiad z respondentem nr 7 z dnia 09.04.2021.

²⁷⁸ Wywiad z respondentką nr 11 z dnia 14.05.2021.

²⁷⁹ Niektórzy respondenci i respondenci uważają, że obok imienia Wacka powinno też figurować imię Mutki jako „reżyserki”: „Czasami myślę sobie, że Mutka też powinna być dopisana do reżyserii i inscenizacji” (wypowiedź respondentki nr 4 w dniu 22.03.2021). Jednak Mutka w wywiadzie powiedziała: „Ja nie pretenduję do roli reżyserki. Wacek mówi, że jest inscenizatorem i tworzy tę przestrzeń dla innych, ja też w tę przestrzeń wchodzę, ale staram się nie ogarniać całości” (wypowiedź Mutki z dnia 09.04.2021).

²⁸⁰ Wywiad z respondentką nr 4 z dnia 22.03.2021.

²⁸¹ Wywiad z respondentką nr 5 z dnia 06.04.2021.

²⁸² Wywiad z respondentem nr 7 z dnia 09.04.2021.

Mutkę z kolei nazwano „opiekunką”, „organizatorką”, „barometrem grupy”²⁸³. Sytuacje i różne zdarzenia w grupie pozostają pod jej stałą obserwacją. Zawsze reaguje na to, co się dzieje i jeśli istnieje taka potrzeba, jest w stanie „się nad kimś konkretnie pochylić”²⁸⁴. Ma w sobie bardzo dużo empatii i czujności. Jej uważność staje się podejściem podziwianym przez resztę grupy: „Zainspirowałam się wielką cierpliwością Mutki”²⁸⁵.

Respondenci i respondentki zwrócili uwagę na fakt, że zawsze mogą się zwrócić do niej z prośbą o pomoc: „Do niej zawsze mogę iść, gdy mam problem z jakąś sceną. Proszę ją o pomoc, a ona tak jakby czytała komuś w myślach”²⁸⁶, „Kiedy nie mogłam wymyślić etiudy to Mutka towarzyszyła mi i sugerowała”²⁸⁷, „Mutka ma niesłychaną czujność na wszystko i często zwracam się do niej jak gdzieś utknę ze swoją stroną sceną”²⁸⁸.

Prowadzenie grupy w duecie nie należy do najprostszych. „Wacek z Mutką gdzieś się uzupełniają, mają konkretny podział zadań. To widać w tym jak uczą pieśni. Są momenty, w których Mutka ciągnie, a w innych Wacek”²⁸⁹. Podział pracy na warsztatach jest jasny: „Mutka bardzo dba o rozruch i pracę z ciałem”²⁹⁰, natomiast Wacek zwraca uwagę na tekst i gest sceniczny²⁹¹. Respondenci zwrócili uwagę, na synergię²⁹² pomiędzy prowadzącymi, która tworzy z nich skuteczny duet artystyczno-społeczny. „Mam wrażenie, że mają wypracowane te metody przez lata”²⁹³.

Uczestnicy i uczestniczki wskazali na wielką otwartość, uważność na ludzi²⁹⁴ oraz poczucie bezpieczeństwa²⁹⁵, którą odczuwają podczas pracy. Pod uwagę bierze się również wiek i kondycję prowadzących: „Bycie w tym wieku w takiej formie intelektualnej, fizycznej i emocjonalnej jest niesamowite”²⁹⁶. Faktem jest, że Sobaszkowie stale dbają o swoje stany

²⁸³ Wywiad z respondentką nr 11 z dnia 14.05.2021.

²⁸⁴ Tamże.

²⁸⁵ Wywiad z respondentką nr 1 z dnia 19.03.2021.

²⁸⁶ Wywiad z respondentką nr 2 z dnia 21.03.2021.

²⁸⁷ Wywiad z respondentką nr 1 z dnia 19.03.2021.

²⁸⁸ Wywiad z respondentką nr 4 z dnia 22.03.2021.

²⁸⁹ Wywiad z respondentką nr 11 z dnia 14.05.2021.

²⁹⁰ Wywiad z respondentką nr 4 z dnia 22.03.2021.

²⁹¹ Tamże.

²⁹² Tamże.

²⁹³ Wywiad z respondentką nr 1 z dnia 19.03.2021.

²⁹⁴ Tamże.

²⁹⁵ Wywiad z respondentką nr 2 z dnia 21.03.2021.

²⁹⁶ Wywiad z respondentką nr 1 z dnia 19.03.2021.

biopsychospołeczne, co czyni ich prawdziwymi autorytetami oraz partnerami do rozmowy. Poza tym, mówi się również, że „oboje są niesamowitymi gospodarzami, ponieważ niezależnie od tego, jak bardzo biegną i pędzą, to jakoś zawsze zauważają człowieka”²⁹⁷.

Na współpracy pomiędzy prowadzącymi skupił się jeden z respondentów:

Wacek i Mutka są parą i to jest bardzo interesujące zobaczyć jak oni się wspólnie komunikują. Oni są takimi liderami, którzy są w centrum grupy. Nie są takimi klasycznymi nauczycielami, ale oni są przez cały czas wspólnie z nami. Przez to, że są parą to Wacek może coś grać, obserwować - Mutka jest w centrum, a potem się zmieniają. Trochę jak ten spektakl zaczyna się formować, wtedy Wacek przyjmuje taką rolę układowca, takiego reżysera, a wtedy Mutka jest takim głosem krytycznym, oceniającym, ale też w środku tego występu, w środku tego performansu. Wacek ma ostatnie słowo co do sytuacji, co do kompozycji, ale w każdym momencie jest możliwość dyskusji, prezentacji swoich myśli. Jest to bardzo płynne. Możesz poczuć to, że jesteś w grupie, możesz coś zdziałać i to wszystko jest w bezpiecznym miejscu. Możesz poczuć odpowiedzialność za całą grupę, możesz eksperymentować, jest twój czas, żebyś to skomentowała, żebyś odnalazła tą swoją etiudę. Wszystko jest tak na spokojnie z jednej strony, mimo że jest tydzień na zrobienie tego. Mimo wszystko oni też dają czas tym ludziom, żeby to mogło dojrzeć jak ta maska, którą się robi kilka dni i ona się cały czas zmienia, dochodzi do siebie²⁹⁸.

Moim zdaniem czymś, co zdecydowanie odróżnia rolę Wacka i Mutki od innych pedagogów oferujących podobne warsztaty jest to, że wcielają się oni także w rolę uczestników i uczestniczek warsztatów. Podkreśliła to jedna z respondentek zwracając uwagę na postawę Mutki, tworzącą swoją etiudę:

Mutka pracująca nad swoją etiudą, jej zależy, żeby dla wszystkich to było zrozumiałe, żeby to nie była sztuka dla sztuki, tylko żeby to coś ze sobą niosło. Został mi w serduszkach widok tej zaangażowanej Mutki. Co też dla mnie było ciekawe, bo przy pracy nad festiwalu no to wiem, że Mutka ma wszystko na głowie, ze słuchawkami, z telefonem przy uchu, w szale pomiędzy stacją, wnioskami, grantami. To był pierwszy moment [podczas warsztatów IST - przyp. red.] kiedy zobaczyłam Mutkę w procesie artystycznym²⁹⁹.

Podczas badań okazało się, że ta cecha, wyróżniająca Teatr „Węgajty”, pełni bardzo ważną rolę również dla gospodarzy. W wywiadach przeprowadzonych z założycielami teatru, zarówno Wacek, jak i Mutka zwrócili uwagę na aspekt uczestnictwa w warsztatach oraz procesie artystycznym. Według Wacka „idealna sytuacja jest wtedy, kiedy ja też mogę tworzyć własną etiudę, więc mogę być też uczestnikiem”³⁰⁰.

²⁹⁷Wywiad z respondentką nr 1 z dnia 19.03.2021.

²⁹⁸Wywiad z respondentem nr 8 z dnia 11.04.2021.

²⁹⁹Wywiad z respondentką nr 5 z dnia 06.04.2021.

³⁰⁰Wywiad z Wackiem Sobaszkiem z dnia 14.04.2021.

Zapytałam ich również o to, jak postrzegają swoje role w procesie warsztatów. Wacek wyróżnił dwie fazy pracy, w których przyjmuje inną postawę względem uczestników. Pierwsza faza charakteryzuje się skupieniem się na innych uczestnikach. Podczas niej „trzeba pomóc młodemu człowiekowi przygotować się; dostarczyć mu sposobów, impulsów, podzielić się własnym doświadczeniem, dać wskazówki pomagające poczuć własne ciało. To jest jedna z najważniejszych rzeczy”³⁰¹. Podczas części warsztatów pedagodzy skupiają się na przekazaniu wiedzy dotyczącej pracy z ciałem i głosem. Proponują różne ćwiczenia, które mają pomóc uczestnikom. Ta pierwsza faza ma prowadzić do powstania etiud teatralnych. Oprócz warstwy artystycznej istnieje też warstwa międzykulturowa, polegająca na nauce tańców i pieśni, pochodzących z różnych kultur i czerpiących z odmiennych tradycji. Później praca warsztatowa na sali zamienia się w pracę terenową, pracę w działaniu, która polega na realnym spotkaniu z drugim człowiekiem, różnorodnością kulturową i bogatym międzykulturowo obszarem. Ale zanim to się wydarzy, następuje druga faza wymieniona przez Wacka. Ona również dotyczy tworzenia etiudy teatralnej, ale jego własnej. Dla niego bardzo ważna jest możliwość tworzenia i włączenia się do spektaklu. Zwrócił uwagę, że zależy to w głównej mierze od czasu: „Czasami nie ma czasu i wtedy jestem zepchnięty na margines”³⁰². Można wnioskować, że proces współtworzenia spektaklu przez wszystkie osoby biorące udział w Innej Szkole Teatralnej jest tak samo ważny dla każdego. Wacek zwrócił również uwagę na inne pozytywne aspekty drugiej fazy tworzenia etiud:

Ten moment, kiedy ja tworzę własną etiudę to jest najlepsze co mamy dla uczestników. Pozwala to wyjść poza kontrolę, wyjść poza swobodę i nie być obserwowanym. Myślę, że to jest trudne nie być obserwowanym przez osoby, które skupiają na tobie uwagę, ale to się przydaje. Można komuś podpowiadać, można starać się być tylko akuszerem, czyli prowadzić. Natomiast ta druga faza jest taka, że w trakcie warsztatów rzeczywiście jest czas, kiedy uczestnik nie jest obserwowany. Ja wtedy mogę zaryzykować, bo to ja go wypuszczam. Ważne, żeby ta osoba sobie pozwoliła na coś, żeby poczuła tą wolność³⁰³.

Aspekt wolności artystycznej, obecnej nie tylko w formie wyrazu wolności artystycznej wypowiedzi, ale również w trakcie procesu pracy, czyli nieprzemocowego charakteru pracy w teatrze, po wielu latach okazał się cennym i wcale nie tak często spotykanym sposobem pracy. Mam na myśli falę skandali w

³⁰¹Tamże.

³⁰²Tamże.

³⁰³Tamże.

środowisku artystycznym, pokazujących nieetyczne, często oparte na relacjach władzy i podległości praktyki pracy teatralnej³⁰⁴. Sposoby pracy Teatru Węgajty odbiegają od tych proponowanych przez teatry repertuarowe. Opierają się na kolektywności i wolności procesu twórczego.

Wcześniej wspomniałam, że również dla Mutki uczestnictwo w warsztatach jest nieodłącznym elementem procesu warsztatowego. Zapytana o swoją rolę odpowiedziała:

To jest proces ciągłego poszukiwania, skupienia się na tym kim ja dzisiaj, w tym momencie jestem. Ja to pytanie sobie zadaję przed każdym warsztatem i za każdym razem inaczej sobie na nie odpowiadam. Oscyluję między byciem po prostu uczestniczką, a kimś kto przekazuje dalej swoje umiejętności, pokazuje ćwiczenia³⁰⁵.

Balansowanie pomiędzy byciem osobą przekazującą swoją wiedzę i umiejętności, a współuczestniczeniem w warsztacie sprawia, że z większą uważnością i empatią można towarzyszyć innym uczestnikom i uczestniczkom warsztatów. Moim zdaniem przyjmowanie postawy współuczestnika warsztatów ma korzystny wpływ na relację pedagogiczną, która wytwarza się pomiędzy osobami biorącymi udział w procesie, ponieważ lokuje ich na partnerskich pozycjach. Przyjmowanie roli partnera względem drugiej osoby sprawia, że bardziej możemy jej zaufać i dać się niejako „poprowadzić” w bezpiecznych warunkach.

5. Postrzeganie relacji z Innym/Obcym podczas warsztatów Innej Teatralnej. Działania podejmowane wśród społeczności lokalnych

Inna Szkoła Teatralna podczas jednego kursu (Kolędy, Zapust, Allelujki) składa się z dwóch komponentów: warsztatów, podczas których uczestnicy i uczestniczki uczą się międzykulturowego materiału obrzędowego oraz z wyprawy, będącej praktyką celebracji cyklu kalendarza wiejskiego. Wspomniane wyprawy na samym początku działalności Teatru „Węgajty” stały się impulsem do podjęcia praktyki teatralnej i społecznej, ponieważ węgajcka praktyka rozpoczęła się o od muzykowania i podróży. Owe wyprawy postrzegam

³⁰⁴ Mam na myśli między innymi sprawę Staniewskiego, o której można przeczytać tutaj: <https://wyborcza.pl/7,75410,26371962,mobbing-i-molestowanie-w-gardzienicach.html?disableRedirects=true> [dostęp: 22.06.2021]

³⁰⁵ Wywiad z Mutką Sobaszek z dnia 09.04.2021.

jako działania podejmowane wśród społeczności lokalnej. Jednorazowe kolędowanie przyjmuje charakter interwencji społecznej w życie mieszkańców Nowicy, Dąbrówki, czy „innych” domów w społeczności miejskiej. Każda z tych akcji staje się międzykulturowym i artystycznym spotkaniem pielęgnowania tego, co wspólne - tradycji przodków, prastarych obrzędów. To również spotkanie z teraźniejszością, która jest niejako „przemycana” w materiale kolędniczym i zaznacza swoją obecność poprzez otwarte manifestowanie swojego światopoglądu.

Działanie podejmowane wśród społeczności lokalnych - miejskich i wiejskich, to także spotkanie z Innym, Obcym, nierzadko wykluczonym. Percepcja człowieka nieustannie projektuje dualizmy, aby odnaleźć się w rzeczywistości społecznej, albowiem poruszanie się pomiędzy skrajnościami jest praktyką mniej wymagającą niż ciągła interpretacja świata. Każda epoka posiada swoich wykluczonych. Obecnie można ich dostrzec w wielu strukturach. W przypadku Innej Szkoły Teatralnej spotkanie z Innymi to spotkanie z drugim uczestnikiem warsztatów, z mieszkańcami starych wsi czy wykluczonymi mieszkańcami Domu Pomocy Społecznej, ośrodka dla uchodźców, osobami w kryzysie bezdomności, osadzonymi w zakładzie karnym, pacjentami szpitala psychiatrycznego. Wszystkie wymienione wyżej grupy na pewnym poziomie pełnią figurę Obcego/Innego, który nie jest wszechobecny w dyskursie publicznym, ale stanowi jego wymazaną część. Dopiero aktualne ruchy społeczne czynią ich widzialnymi i starają się pokazać ich problemy oraz walczyć o godność.

5.1 Inny, pochodzący z odmiennego terenu

Dla respondentów „wielokulturowość to różne miejsca do których trafiamy: chałup w Beskidach, gdzie jest delirka alkoholowa, a my tam działamy; w teatrze dramatycznym i innych miejscach, do których wchodzimy”³⁰⁶. Międzykulturowość wydarza się na wielu poziomach - również na najprostszych różnicach kulturowych, które wynikają z wychowania, miejsca zamieszkania czy sposobu bycia. Dla respondentów spotkanie z problemem alkoholowym czy biedą jest również spotkaniem z czymś, co może być dla nich znane, ale

³⁰⁶Wywiad z respondentką nr 4 z dnia 22.03.2021.

jednocześnie nie musi. Wspomniane wyprawy do wsi często okazywały się szokiem kulturowym dla mieszkańców miast wychowanych w „betonowych dżunglach”. Uczestnicy i uczestniczki wspominali, że dla nich ważnym doświadczeniem było „zagłębienie do takich nietypowych miejsc jak przytulki dla bezdomnych czy granie w Piłźnie na strychu dla czterech osób”³⁰⁷. Każde z tych spotkań jednostkowo stanowi cenne doświadczenie.

Jedna z respondentek podzieliła się doświadczeniem i postrzeganiem inności w kontekście różnic socjalno-ekonomicznych:

Jest taka jedna rodzina, którą się co roku się odwiedza. Jest to bardzo biedna rodzina, starsze małżeństwo ma dwóch synów niepełnosprawnych mocno. Straszna bieda, mnie uderzyło to, że tam była cały czas gotująca się woda, po to żeby w domu było cieplej i pamiętam to wzruszenie starszej pani co chciała cokolwiek dać nam od siebie, więc dała nam takie puszki, które się daje często z opieki społecznej. Czy wręcz panicznie zrywała te soplek z choinki. No i właśnie mam tego soplek. Taka pamięć o tym, że nie ma znaczenia w jakiej ktoś jest sytuacji w życiu albo jak ciężko w życiu może być. Codziennie jest taka przypominajka, że mam to zawsze. I to jest to spotkanie z tą innością, że odwiedzasz różne domy i możesz się spotkać ludzie, którzy żyją w większych miastach, wiesz myślał, że już takich miejsc nie ma, że to jakieś legendy po wojnie i tak dalej, a tymczasem dowiadujesz się, że są ludzie, którzy nie mają na bilet autobusowy, żeby złożyć wniosek o pomoc do MOPSu. No i właśnie ten Soplek ku pamięci to taka była dla mnie poważna lekcja pokory³⁰⁸.

Wież jest środowiskiem zróżnicowanym kulturowo pod wieloma względami. Z jednej strony pochodzimy z różnych czasów, urodziliśmy się w zupełnie innych realiach. Z drugiej strony pochodzimy z różnych terenów, praktykujemy inne tradycje, mamy inne obyczaje, śpiewamy odmienne pieśni. Respondenci przyznali, że kierowała nimi duża ciekawość w stosunku do Innych, poznanych podczas wypraw: byli zainteresowani innym sposobem życia i sposobem myślenia. Jedna z uczestniczek przyznała, że po powrocie zwiększyła się jej ciekawość i zdecydowała się zwiedzać Polskę na własną rękę, szukać międzykulturowych spotkań, odwiedzać nietypowe miejsca, aranżować sytuacje wyjazdu³⁰⁹.

Spotkania z innością są różne i nie brakuje wśród nich reakcji, które można odebrać jako negatywne. Jedna z respondentek poczuła się bardzo dotknięta faktem nieprzyjęcia podarunku od gospodarza przez inną uczestniczkę. Odmowa wynikała z różnic w światopoglądzie. Respondentka była zaskoczona, że pomimo wielkiej otwartości środowiska artystycznego zdarzają się incydenty negujące ten wizerunek.

³⁰⁷ Tamże.

³⁰⁸ Wywiad z respondentką nr 11 z dnia 14.05.2021.

³⁰⁹ Wywiad z respondentką nr 1 z dnia 19.03.2021.

Bardzo mnie uderzyło, jak dostaliśmy z jakiegoś domu kielbasę. Wtedy jedna z dziewczyn, wegetarianka, powiedziała, że „ja nie będę tego jeść, bo to jest mięso”. Gospodarz wyrywa coś najlepszego co swoim mniemaniu ma... Ja też nie jadłam mięsa często, ale są sytuacje, w których po prostu jesz, to jest to coś, co ktoś ci dał coś najlepszego... Ja to źle odebrałam, że wiesz my jesteśmy tacy fajni, a kręcimy nosem, bo nie jemy mięsa. To było takie z wyższością, takie niegrzeczne. Mi było wstyd za to środowisko artystyczne. Gimnastykujemy się, żeby ludzie nas wpuścili do domu, żeby się z nimi spotkać, żeby z nimi porozmawiać, a ktoś sobie wyhodował poczucie wyższości z takiego powodu, że nie je mięsa. Jasne to jest pod wieloma względami dobre, ważne i tak dalej, ale nie w tym miejscu, nie w tej sytuacji. Nasze osobiste wybory to jest coś innego, a ktoś po prostu dał co miał, chciał się czymś podzielić. Jest to po prostu jakiś podarek, który trzeba przyjąć z wdzięcznością.³¹⁰

Empatia i szacunek do drugiego człowieka kryją się w wielu gestach. Nie zawsze są to wielkie czyny, polegające na finansowym wsparciu osób w kryzysie. Czasami dla człowieka uścisk dłoni jest wystarczającym sygnałem, mówiącym o tym, że drugi członek traktuje go z równością. Uważam, że jako społeczeństwo brakuje nam wrażliwości w stosunku do ludzi będących w kryzysie. Bardzo często obarczamy ich winą za błędy systemu społecznego, który nie jest w stanie zapewnić wystarczającego wsparcia i opieki osobom potrzebującym. Takie sytuacje obnażają niedomagania aparatu państwowego, nie gwarantującego swoim obywatelom minimum zapotrzebowania socjalnego.

5.2. Inny, bezdomny

W przypadku jednej z respondentek jej spotkania z Innymi zaowocowały chęcią poznawania większej ilości międzykulturowych miejsc. Z kolei inna uczestniczka warsztatów i wypraw w wyniku spotkań z osobami w kryzysie bezdomności zdecydowała się kontynuować działalność aktywistyczną w miejscu swojego zamieszkania. Pozwolę sobie przytoczyć jej wypowiedź:

Moja przygoda z działaniami społecznym zaczęła się po Zapustach, dlatego one są dla mnie tak ważne. Ja wcześniej nie byłam zaangażowana w żadną aktywność, w działania aktywistyczne. [...] Jedyne doświadczenie jakie miałam to różnego rodzaju wolontariaty, które odbyłam w szpitalach, w rodzinie miałam osobę chorą na schizofrenię, więc w DPS-ach bywałam jako rodzina odwiedzająca członków rodziny, więc znałam tę instytucję jako taką. [...] Bez wątpienia warsztaty [Innej Szkoły teatralnej - przyp. red.] mnie uwrażliwiły oraz to, co wydarzyło się potem. W trakcie warsztatów poznałam dziewczyny, które zaprosiły mnie na performance na skłocie w Warszawie. To było takie wydarzenie dla kobiet, ale nie tylko takie wydarzenie kulturowe. Wtedy byłam pierwszy raz na skłocie anarchistycznym i pomyślałam sobie >wow<. Potem wyszukałam sobie Federację Anarchistyczną w Krakowie i tak się zaczęła moja przygoda z Food not bomb. Zdecydowałam się na studiowanie pracy socjalnej. Teraz jak o tym myślę, to ten warsztat Zapustny to był właściwie taki przełomowy moment,

³¹⁰Wywiad z respondentką nr 11 z dnia 14.05.2021.

ponieważ wcześniej nie miałam tego doświadczenia kontaktu z osobami z doświadczeniem bezdomności³¹¹.

Respondentka zawsze była osobą empatyczną, jednak kontakty zawarte w „Węgajtach” doprowadziły ją do podjęcia ważnych życiowo decyzji o przyłączeniu się do działalności aktywistycznej na rzecz osób w kryzysie bezdomności. Wśród części respondentów można było zaobserwować pogłębienie empatii i wrażliwości na drugiego człowieka.

5.3 Inny, osadzony w zakładzie karnym

Respondenci przyznali, że w pewien sposób zmienił się ich stosunek do Innych i Obcych. Podczas wypraw i warsztatów mieli oni możliwość poznania nowych kultur i ludzi. Jedna z respondentek otwarcie przyznała, że zmieniła swój stosunek myślenia wobec osób osadzonych w zakładach karnych: „Przestałam tak stereotypowo myśleć o więźniach. To są ludzie ze swoją historią i niektórzy zasługują na drugą szansę”³¹². Podczas pobytu w zakładzie karnym uczestnicy i uczestniczki mieli okazję poznać więźniów, porozmawiać z nimi, zatańczyć. Odczuwali w stosunku do nich empatię, wynikającą z wiedzy o powstawaniu różnych kryzysów w wieku młodzieńczym. Jedna z respondentek powiedziała, że „skądś się musiała wziąć ta nienawiść”³¹³, co pokazuje, że uczestnicy postrzegają zjawisko wykluczenia społecznego wielowymiarowo, patrząc nie tylko na skutki zabronionego czynu, ale również na przyczyny jego powstania.

Inna respondentka na pytanie o poznanie innych i obcych kultur powiedziała, że dla niej zupełnie inną kulturą jest pojechanie do Sztumu do więzienia: „Jadąc tam, spodziewałam się, że będzie tam ciężko”³¹⁴. Najtrudniejszym doświadczeniem była rozmowa z osadzonymi.

Rozmawialiśmy z kilkoma z nich [z osadzonymi - przyp. red.] i jeden rapował nam swoje kawałki, które były bardzo i piękne i wzruszające. Inny grał dla nas na pianinie i strasznie trudno było stamtąd wyjść. Oni byli bardzo otwarci i gościnni. Chcieli z nami rozmawiać, cieszyli się, że tam jesteśmy³¹⁵.

³¹¹ Wywiad z respondentką nr 5 z dnia 06.04.2021.

³¹² Wywiad z respondentką nr 2 z dnia 21.03.2021.

³¹³ Tamże.

³¹⁴ Wywiad z respondentką nr 4 z dnia 22.03.2021.

³¹⁵ Tamże.

Doświadczenie respondentki kłóci się ze stereotypem więźnia recydywisty. Pokazuje ludzkie odruchy i wrażliwą stronę ludzi postrzeganych w zupełnie inny sposób.

5.4 Inny, stary i schorowany

Podczas jednej z zapustnych wypraw uczestnicy odwiedzili ośrodek dla uchodźców pod Warszawą, a także Dom Pomocy Społecznej w pewnej wsi. Mieszkają tam mężczyźni niepełnosprawni intelektualnie i fizycznie. Jedna z respondentek powiedziała, że „trudno było będąc kobietą sobie poradzić z ich spojrzeniem czy przekroczeniem pewnych granic”³¹⁶. Z kolei w Domu Pomocy Społecznej w Jonkowie zamieszkiwali starzy, samotni ludzie, „wtłoczeni w systemową niedolę”³¹⁷. Byli to ludzie z mniejszymi szansami na samodzielne życie, spowodowanymi niepełnosprawnościami czy innymi chorobami. Takie miejsca są realnie odsunięte od społeczeństwa, niewidzialne, niedostrzegalne, zagrożone wykluczeniem społecznym, zmarginalizowane. Dla uczestników i uczestniczek bardzo istotne było odwiedzanie tych miejsc podczas kolędowania. „To były mocne doświadczenia”³¹⁸, skomentowała adeptka. Dzięki Teatrowi Węgałty mogło się dokonać w pewnym stopniu przyjęcie wykluczonego, potraktowanie go jako równego sobie, potraktowanie człowieka jak partnera do tańca, a nie odsuwanie go na margines z powodu różnicy kulturowej, fizycznej, mentalnej. Respondentka odczuwała wielką bezradność i samotność w Domu Pomocy Społecznej. Wchodząc do środka chciała „wnieść tam ulgę, chwilę beztroski, zapomnienia”³¹⁹. W ten sposób realizują się cele kolędowania: niesienie radości, zabawy, chwili wytchnienia. Celebracja obrzędów ma przynieść lepsze czasy i zakłóć trudną rzeczywistość. Kondycja psychiczna uczestników i uczestniczek warsztatów bardzo często zależała w tych sytuacjach od poziomu doświadczenia, który posiadali w kontaktach z osobami będącymi w różnych kryzysach. Przytoczę wypowiedź jednej respondentki, która w lepszy sposób mogła poradzić sobie z sytuacją zastaną w Domu Pomocy Społecznej:

³¹⁶Wywiad z respondentką nr 3 z dnia 22.03.2021.

³¹⁷Tamże.

³¹⁸Wywiad z respondentką nr 12 z dnia 25.05.2021.

³¹⁹Wywiad z respondentką nr 4 z dnia 22.03.2021.

Odwiedzanie tych poszczególnych miejsc było dla mnie dużym przeżyciem i też kolejnymi doświadczeniami natomiast moja wcześniejsza historia życiowa potoczyła się w ten sposób, że wcześniej z takimi z niektórymi z takich miejsc miałam styczność, że miałam doświadczenie też. Wcześniej musiałam przełamać pewne bariery, pewne niepokoje czy przepracować pewne emocje, które się we mnie po pojawiały. Byłam dosyć dobrze przygotowana, nawet mimo, że nie byłam tego świadoma. Miałam coś takiego, że dobrze się w tych miejscach odnajdywałam. Podchodziłam do tych spotkań z radością, ale też dużo mniejszym niepokojem. Nie mówię, że totalnie bez barier... Pewne bariery zawsze istnieją, ale myślę, że byłam bardzo dobrze przygotowana. Natomiast pamiętam taką sytuację, w której uczestniczki warsztatów były bardzo zaskoczone tym, że będziemy pokazywać efekty naszej pracy warsztatowej w jednym z takich miejsc i dla nich to było bardzo duże przeżycie, ale też obarczone z silnymi emocjami związane. W każdym razie zabrakło tej jasnej i prostej informacji, że takie takie miejsce będą odwiedzane i dla tych osób, które nie mogły się przygotować na to mentalnie to było to bardzo duże doświadczenie takie trudne. Pod pewnymi względami na pewno wartościowe, ale nadal trudne³²⁰.

Zarówno pozytywne, jak i negatywne emocje stają się budulcem doświadczeń i lekcją życia. Czasami trudno poradzić sobie z natłokiem bodźców, jednak w sytuacjach społeczno-kulturowych również takie zjawiska dostarczają jednostkom wiedzy o świecie i stają się bagażem międzykulturowej wrażliwości. Respondentka podzieliła się również swoim prywatnym doświadczeniem smutku w Domu Społecznej:

W którymś DPSie był taki jeden pan, który pokazywał nam swoje wiersze, swoje zapiski dotyczące swojego doświadczenia choroby psychicznej. To był taki dom dla osób starszych, ale on się trafił, że właśnie on cierpiał na chorobę psychiczną. No i pamiętam, że jako dzielił się tymi różnymi swoimi dziełami. Ja siedziałam i łezka mi się gdzieś uroniła³²¹.

Spotkanie z Innym może wywoływać różne emocje, które stają się źródłem wiedzy o świecie i o samym sobie. Odnalezienie Innego również w sobie jest podstawowym elementem budowania międzykulturowej wrażliwości.

5.5 Inny, uchodźca

Na pytanie o zmianę stosunku do innych osób podczas warsztatów, respondenci przytaczali różne sytuacje. Jedna z osób powiedziała, że jej środowisko było pełne „hejtu na kryzys uchodźczy”. W pewnym okresie w Polsce panował ogromny lęk i nienawiść w stosunku do osób w tym kryzysie. Respondentka porównywała swoją konserwatywną rodzinę i nacjonalistyczne środowisko z atmosferą, która panuje w środowisku artystycznym. Ona dostrzega złożoność problemu i traktowała go jako pewne wyzwanie czy potencjał zmiany:

³²⁰ Wywiad z respondentką nr 12 z dnia 22.05.2021.

³²¹ Tamże.

„Gdyby tutaj otworzyli ośrodek dla uchodźców to robiłabym z nimi teatr”. Świadomość tego, że na pewnym poziomie wszyscy ludzie mają podobne problemy sprawia, że możemy pozbyć się lęku przed tym, co obce i zaakceptować fakt istnienia wspólnych wartości. Niezrealizowanie potrzeb prowadzi do kryzysu, a w nim kumulują się trudne emocje i uczucia. Respondentka określiła siebie „fanką porozumienia bez przemocy”³²², które zwraca uwagę na ludzką empatię, odnoszenie się do swoich uczuć, niezrealizowanych potrzeb czy wartości. Swoją wypowiedź zakończyła stwierdzeniem: „mogę czegoś nie wiedzieć i nie rozumieć sposobów, w jakich ktoś przeżywa rzeczywistość, ale mogę tego się dowiedzieć i mam taką otwartość sobie”³²³.

Wrażliwość na drugiego człowieka jest sposobem na niwelowanie różnic międzykulturowych i społecznych. Otwartość przyczynia się do budowania relacji z Innym, Obcym, drugim człowiekiem. Wartości humanitaryzmu i kosmopolityzmu powinny pełnić istotną rolę w edukacji międzykulturowej. Walka ze współczesnym światem nietolerancji, jego wrogością do innych istot społecznych, które nie spełniają wzorców produkowanych przez wyższe warstwy społeczne jest konieczna do stworzenia systemu, akceptującego wolność i różnorodność kulturową, polityczną i społeczną.

Jedna z respondentek podsumowała swoją wypowiedź pewną refleksją, którą chciałabym zakończyć ten rozdział: „Nie tylko my przyjeżdżaliśmy do miejsc wykluczonych. My sami jesteśmy w swoich środowiskach często wykluczani. U mnie w rodzinie nikt nie jest artystą, ja jestem dziwakiem”³²⁴. Powyższa wypowiedź może sugerować, że każdy człowiek w pewien sposób jest odmienny od innych jednostek. Odejście od normy oraz niespełnianie sztywnych wzorców powoduje pogłębiające się napięcie społeczno-kulturowe. Zjawisko braku akceptacji negatywnie wpływa na budowanie pluralizmu społecznego, koniecznego do tworzenia silnych, współczesnych społeczeństw, gotowych na wyzwania globalnej różnorodności.

³²² Wywiad z respondentką nr 3 z dnia 22.03.2021.

³²³ Tamże.

³²⁴ Tamże.

Zakończenie

Podsumowując, Teatr „Węgajty” lokuje się w nurcie teatru alternatywnego, który proponuje i realizuje odmienne zachowania i hierarchie wartości, mające na celu poprawę środowiska życia poprzez kontestację i problematyzowanie zastanej rzeczywistości. Jako oddolna i niezależna inicjatywa pozostaje poza instytucjonalnym charakterem pracy. Teatr dąży w swoich działaniach do inkluzji i niwelowania klasowych, wiekowych, rasowych i międzykulturowych podziałów, proponując twórcze uczestnictwo w kulturze, oparte na demokratycznych i równościowych zasadach, które mają na celu wprowadzać realne zmiany w sposobie funkcjonowania zróżnicowanych kulturowo społeczności lokalnych.

Międzykulturowość jest inherentnym elementem pracy społeczno-kulturowej, wartością stojącą u podstaw działalności teatru, będącej praktyką celebracji zróżnicowanych kulturowo tradycji wykonywanych na terenach pogranicznych. Otwartość na Innego, Obcego, tolerancja oraz wrażliwość kulturowa stanowią główne wartości przekazywanej w pracy edukacyjnej i artystycznej.

Wywodząc się z kręgu teatrów pogrotowskich i pogardzienickich, „Węgajty” otwarcie wskazują na inspiracje i idee leżące u podstaw ich działalności. Są to: *kultura czynna* Jerzego Grotowskiego, oparta na aktywnym współtworzeniu sytuacji teatralnych i równorzędności partnerów w sytuacji twórczej; *ekologia teatralna* Włodzimierza Staniewskiego i poszukiwanie nowego naturalnego środowiska teatru, polegającego na połączeniu człowieka z naturą i praktykowania międzyludzkiego dialogu z dala od zgiełku miasta, a także *etos amatora* Krzysztofa Czyżewskiego, który okazał się manifestem środowisk kontrkulturowych, określającym pełne bycie człowieka w świecie, dążące do uszczęśliwienia jednostki. Wskazane idee wyznaczają kierunki budowania wspólnoty, mającej stać u podstawy stworzenia silnego i demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego.

Inna Szkoła Teatralna realizuje zadania edukacji międzykulturowej w nurcie antropologii kulturowej, który ma na celu wspieranie jednostek i grup danych społeczności międzykulturowych do wypowiadania się na temat swoich wartości, potrzeb i światopoglądu tworzącego zróżnicowany kulturowo współczesny świat. Wykorzystując narzędzie, jakim jest teatr, Sobaszkowie wzmacniają poczucie własnej wartości, pozwalają na indywidualne ekspresje doświadczeń, sprawiają, że uczestnicy warsztatów uczynili atut ze swojej inności z poszanowaniem godności i odrębności drugiego człowieka i jego kultury. Praktykowanie

międzykulturowego i międzypokoleniowego dialogu może dokonać się w atmosferze akceptacji, równości i wsparcia. To właśnie międzykulturowe spotkania w bezpiecznej przestrzeni, polegające na otwarciu się na Innego są alternatywą zaproponowaną przez Teatr „Węgajty” w celu zbudowania aktywnego, zintegrowanego, pluralistycznego społeczeństwa, zmieniającego zróżnicowany globalnie świat na lepsze.

Bibliografia

1. Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
2. Bartz B., *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom, 1997.
3. Bem M., *Kompetencje międzykulturowe - perspektywa i podejście na przykładzie Wielkiej Brytanii, USA, Francji, Włoch oraz Polski* [w:] *Pogranicze. Studia społeczne, t. XVII, Edukacja międzykulturowa, cz. II*, J. Nikitorowicz (red.), Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2011.
Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce, J. Górniak (red.), Warszawa 2011.
4. Burszta W., *Wielokulturowość. Pytania pierwsze*, [w:] Kempny M. (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997.
5. Byram M., *Cultural studies and foreign language teaching*, [w:] *Studying British Cultures. An Introduction*, S. Bassnett (red.), London 1997.
6. Chiu C. Y., Matsumoto D., *Cross-cultural competence: Theory, Research and Application*, „Journal of Cross-Cultural Psychology” 44 (6), s. 843-848.
7. Cowan D., *Cultural competence: definition, delivery and evaluation*, „Ethnicity and Inequalities in Health and Social Care”, December 2009, 2(4) s. 27-38.
8. Czarnowski S., *Kultura*, Warszawa 1958, s. 12 [za:] M. Filipiak, *Socjologia kultury*, Wyd. UMCS 1996.
9. Czyżewski K., *Etos amatora*, „Miesięcznik Trochę Inny” 1991, nr 4(5) [za:] T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012.
10. Deardorff D. K., *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*, „Journal of Studies in International Education”, 10/2006, s. 241-266.
11. Drozdowski A., *Odpowiedzialność*, „Nietak!t” 2016 nr 2-3, s. 38-45.
12. Dudzik W., *O teatrze alternatywnym*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 1995 nr 2, s. 104.
13. Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 4/1993.

14. Filipiak M., *Socjologia kultury*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996.
15. Gedroyć K., Michalski R., Sobaszek W., Wołoczko E., *Interdyscyplinarna Placówka Twórczo-Badawcza „Pracownia”*, [w:] *Parateatr II, Sztuka otwarta*, E. Dawidejt-Jastrzębska (red.), ZPR, Ośrodek Teatru Otwartego „Kalambur” Sekcja Wydawnictw i Zdarzeń Plastycznych, Wrocław 1982, s. 62. [za:] T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012.
16. Geertz C., *The impact of concept of culture on the concept of man*, [w:] *New Views of the Nature of Man*, Platt J.(red.), University of Chicago Press, Chicago 1965.
17. Gniadek M., *Kołęda: powrót do teatralnych korzeni*, „Teatr” 1997 nr 1 [za:] T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012.
18. Godlewski G., *Animacja i antropologia*, [w:] *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, Godlewski G. i in. (red.), Instytut Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2002.
19. Godlewski G., *Animacja i antropologia: następna generacja* [w:] *Lokalnie: animacja kultury*, I. Kurz (red.), Instytut Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
20. Golka M., *Oblicza wielokulturowości*, [w:] Kempny M. (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 2010.
21. Gołaczyńska M., *Mozaika współczesności. Teatr alternatywny w Polsce po roku 1989*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
22. Gramont E., *Pesymizm alternatywy*, [w:] *Koniec teatru alternatywnego?*, Katedra Filologii Polskiej WSP w Słupsku, Słupsk 1998.
23. Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa - przewodnik*, Impuls, Kraków 2008.
24. Hasło: *Animacja kultury*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, J. Kargul, t.1, J.M. Śnieciński (red.), Wyd. Żak, Warszawa 2003.
25. Hasło: *kompetencja*, K. Ziemiński [w:] *Mały słownik polsko-laciński*, L. Winniczuk (red.) Warszawa 1994, s. 208
26. Hasło: *kultura* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Pilch T.(red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
27. Hasło: *Teatr alternatywny* [w:] *Słownik współczesnego teatru*, M. Semil, E. Wyśińska, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1980, s. 338-339.

28. Hasło: *Teatr alternatywny*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, tom Teatr i widowisko, Marta Fik (red.), Instytut Kultury, Warszawa 2000.
29. Hasło: *Teatr alternatywny*, [w:] *Słownik teatru*, D. Kosiński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2006.
30. Holm G., Zilliacus H., *Multicultural education and intercultural education: is there a difference?*, [w:] Lang P., *Dialogues on Diversity and Global Education*, Berlin 2009.
31. Holmes P., O'Neill G., *Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters*, „International Journal of Intercultural Relations” 2012 (36), s. 707-718.
32. Jawłowska A., *Drogi kontrkultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1975.
33. Jawłowska A., *Więcej niż teatr*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988.
34. Juzala G., *Semantyka kolęd wiosennych. Studium folklorystyczno-muzykologiczne*, Wyd. Instytut Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2012.
35. Kasprzak J., *Było fajnie*, „Nietak!t” 2016 nr 2-3, s. 6-11.
36. Kluzowicz J., *Teatr codzienności. Animacyjne i samokształcące funkcje twórczości Alvisa Hermanisa i Stefana Kaegiego*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków, 2017.
37. Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2007.
38. Kolankiewicz L., *Na drodze do kultury czynnej: Teatr Laboratorium w latach 1970-1977*, Instytut Aktora – Teatr Laboratorium, Wrocław 1978.
39. Komorowski Z., *Pluralizm-wielokulturowość-diaspora*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr. 2-3/1975.
40. Kopczyńska M., *Animacja społeczno-kulturalna: podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa 1993.
41. Kornaś T., *Inny teatr. Alternatywne historie*, [w:] *Kultura niezależna w Polsce 1989-2009*, P. Marecki (red.), Korporacja ha!art, Kraków 2010, s. 73.
42. Kornaś T., *Polskie alternatywne środowiska teatralne 1980-1989*, Wyd. Łódzki Dom Kultury i Towarzystwo Kultury Teatralnej, Łódź 1992.
43. Kornaś T., *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012.
44. Kornaś T., *Węgajty*, „99. Nieregularny Magazyn Studentów PWST”, 1988, nr 1[za:] T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012.

45. Kornaś T., *Wszystko się wymieszało*, „Scena” 1999 nr 4-5, s. 10 [za:] J. Ostrowska, J. Tysza, *Szkice o teatrze alternatywnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
46. Korporowicz L., *Socjologia kulturowa. Kontynuacja i poszukiwania*, Kraków 2011.
47. Korporowicz L., *Wielokulturowość a międzykulturowość. Od reakcji do interakcji*, [w:] Kempny M.(red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997.
48. Kossak-Główniczewski K., *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa a pytanie o „prywatne ojczyzny” — zarys problemu* [w:] *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz (red.), Trans Humana, Białystok 1997.
49. Kroeber A., Parsons T., *The Concept of Culture and of Social Systems*, „American Sociological Review” nr 3/1958, s. 583 [za:] Kłoskowska A. *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 2007.
50. Krzysztofek K., *Wielokulturowość, demokracja i rynek kultury* [w:] „Pogranicze. Studia społeczne”, Sadowski A.(red.) Białystok 1999, t.8.
51. Kułakowska K., *Błażnice. Kobiety kontrkultury teatralnej w Polsce*, Wyd. Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Warszawa 2017.
52. Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000.
53. Liddicoat A., *Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition*, „Babel” t. 36, nr 3, 2003 [za:] Szczurek-Boruta A., *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*, „Pogranicze. Studia społeczne”, t. XXI, 2013, s. 155-170.
54. Limanowski M., *Rok polski i dusza zbiorowa*, „Konteksty – Polska – Sztuka ludowa” 1991, nr 3-4 [za:] T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012.
55. Lowman R. L., *Transcultural Competence: Navigating Cultural Differences in the Global Community*, „American Psychological Association”, s. 3-15.
56. Łukasiewicz K., *Wyprawa Wielkanocna 2011*, [w:] *Źródła i przyszłość. 4 żywioły work in progress*, J. Wichowska (red.), Stowarzyszenie „Teatr Węgajty”, Węgajty 2012.

57. Madalińska-Michalak J., R. Góralska, *Kompetencja emocjonalna nauczyciela*, Warszawa 2012.
58. Malinowski M., *Czym jest kultura* [w:] *Antropologia kultury*, Mencwel A.(red.), WUW, Warszawa 2005.
59. Martin J. N., Nakayama T. K., *Intercultural communications in contexts*, Nowy York 2007.
60. Mikulska A., *Odszukiwanie zapomnianych form: Węgałty* [w:] *W stronę rytuału. Od Yeatsa do Węgałt*, M. Sugiera (red.), Księgarnia Akademicka, Kraków 1999.
61. Mikułowski Pomorski J., *Komunikacja międzykulturowa*, Kraków 1999,
62. Miłobędzka K., *Teatr Jana Dormana*, Ogólnopolski Ośrodek Sztuki dla Dzieci i Młodzieży, Poznań 1990.
63. Nardon L., Steeres R., Sanchez-Runde C., *Developing multicultural competence*, „European Business Review”, January 2013, 01/2013, s. 1-8.
64. Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995.
65. Nowicka E., *Świat człowieka - świat kultury*, Warszawa PWN 2004.
66. Nowicka E., *Świat człowieka, świat kultury*, PWN, Warszawa 1991.
67. Nyczek T., *Alternatywny*, „Teatr” 2001 nr 4, s. 55-60.
68. Olszewska- Dyoniziak B., *Człowiek, kultura, osobowość. Wstęp do klasycznej antropologii kulturowej*, Atlas, Wrocław 2001.
69. Ostrowska J., Tyszką J., *Szkice o teatrze alternatywnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
70. Parfieniuk I., *Wielokulturowość a międzykulturowość*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, J. Nikitorowicz, M. Sobecki, (red.), Białystok 1999.
71. *Poszukiwania Teatru Laboratorium*. Rozmowa z Jerzym Grotowskim. Rozmawiał Tadeusz Burzyński, „Trybuna Ludu” 1976 nr 252 z 21 października, [za:] L. Kolankiewicz, *Kultura czynna: prahistoria animacji kultury*, [w:] *Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość*, G. Godlewski i in. (red.), Instytut Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2002.
72. Puzyna K., *Rola społeczna teatrów studenckich*, [w:] K. Puzyna, *Syntezy na trzy grosze*, PIW, Warszawa 1974.
73. Ronduda Ł., *Sztuka polska lat 70. Awangarda*, Jelenia Góra-Warszawa 2009.

74. S.J. *Doźródeł kultur etnicznych*, gazeta Olsztyńska, 4 VI 1989
[za:] T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów
TYNIEC, Kraków 2012.
75. Schulz R., *Antropologia systemowa fundamentem światopoglądowym edukacji* [w:]
Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Pólturzyckiemu z okazji
70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej, E. Wesołowska (red.), Wydawnictwo
Naukowe Novum, Płock 2004.
76. Siciński A., *Alternatywność jako element współczesnej kultury*, [w:] *Spontaniczna*
kultura młodzieżowa, J. Wertenstein-Żuławski, M. Pęczak (red.), Wydawnictwo
Wiedza o kulturze, Wrocław 1990, s. 10-11 [za:] J. Ostrowska, J. Tysza, *Szkice o*
teatrze alternatywnym, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
77. Sobaszek E., *Pedagogika teatralna w akcji* [w:] *Tisz Aneks. Kto kocha edukację? O*
edukacji w teatrze, Ł. Jurasz-Dudzik, P. Rieth (red.), Wydawnictwo Instytutu
Teatralnego im. Zbigniewa Raszewskiego, Warszawa 2008.
78. Sobaszek E., *Przygotowania do wyprawy* [w:] *Inna Szkoła Teatralna. Kolęda..*
Allilujki, M. Kotlewska, E. Sobaszek, W. Sobaszek (red.), Teatr Węgajty/Projekt
Terenowy, Węgajty 2007.
79. Sobaszek E., Sobaszek W., *Inna Szkoła Teatralna*, źródło:
<http://teatrwegajty.eu/warsztaty/inna-szkola-teatralna/> [dostęp: 01.04.19].
80. Sobaszek W., *O przyszłości, źródłach i czterech żywiołach*, [w:] *Źródła i przyszłość. 4*
żywioły work in progress, J. Wichowska (red.), Stowarzyszenie „Teatr Węgajty”,
Węgajty 2012.
81. Sobaszek W., *Schodzenie na ziemię*, [w:] *Inna Szkoła Teatralna. Kolęda. Zapusty.*
Allilujki, M. Kotlewska, E. Sobaszek, W. Sobaszek (red.), Teatr Węgajty/Projekt
Terenowy, Węgajty 2007.
82. Sobecki M., *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Humanistyczny wymiar*
kapitału ludzkiego, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości imienia Bogdana
Jańskiego w Łomży, Łomża 2010.
83. Spitzberg B. H., Changnon G., *Conceptualizing Intercultural Competence*, [w:]
Intercultural Competence, Deardoff D. (red.), Thousand Oaks, CA 2009.
84. Strzebońska A., Dobrzyńska M., *Kompetencje jako przejaw kapitału ludzkiego*, [w:]

85. Szczurek-Boruta A., *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*, „Pogranicze. Studia społeczne”, t. XXI, 2013, s. 155-170.
86. Tylor E.B., *Cywilizacja pierwotna*, Warszawa, 1898.
87. *Unesco Guidelines for Intercultural Education*, Paryż 2006, UNESCO. s. 16-17.
88. Waldenfels B., *Topografia obcego*, Warszawa 2002.
89. *W stronę tradycji żywej*, Z Wacławem Sobaszkim, dyrektorem Teatru Wiejskiego Węgajty, rozmawia Tadeusz Kornaś, „Teatr” 1977, nr 1[za:] T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012.
90. Welter J., *Teatr Wiejski Węgajty: Raduj się ziemio*, „Gazeta Krakowska” nr 25 z 1 lutego 1993 [za:] T. Kornaś, *Schola Teatru Węgajty. Dramat liturgiczny*, Wyd. Benedyktynów TYNIEC, Kraków 2012.
91. Wichowska J., *O odpowiedzialności – zamiast wstępu* [w:] *Źródła i przyszłość. 4 żywioły work in progress*, J. Wichowska (red.), Stowarzyszenie „Teatr Węgajty”, Węgajty 2012.
92. Winkler R., *Komunikacja w organizacjach zróżnicowanych kulturowo*, Warszawa 2013.
93. Wiśniewski R., *O rozwoju kompetencji międzykulturowych – próba konceptualizacji pojęcia* [w:] *Społeczne funkcje uniwersytetu w czasach dynamicznych zmian*, Wyleżałek J.(red.), Wydawnictwo SSGW, Warszawa 2017.
94. *Wolność w systemie zniewolenia. Rozmowy o polskiej kontrkulturze*, Z. Dworakowska, A. Jawłowska (red.), Uniwersytet Warszawski, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 2008.
95. *Wywiad włoski*, Z Wojciechem Krukowskim rozmawia Stefania Bertoni i Alessandro Gentile, [w:] *Akademia Ruchu*, T. Plata (red.), Warszawa 2003.
96. Ząbek M., *Biali i czarni. Postawy Polaków wobec Afryki i Afrykanów*, Warszawa 2007.
97. Żuk G., *O pojęciu kultury*, [w:] *Szkice o dojrzałości, kulturze i szkole*, Karwatowska M., Tymiakin L. (red.), Lublin 2016.