

Dariusz Kubinowski*

SZTUKA (DLA/W) SPOŁECZNOŚCI – ANIMACJA KULTURY – PEDAGOGIA PUBLICZNA. PRZYPADEK MIĘDZYKULTUROWEGO FESTIWALU ARTYSTYCZNEGO „LUDZKA MOZAIKA” W GOLENIOWIE

W konsekwencji ruchów kontrkulturowych lat 60. XX wieku w wybranych krajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych Ameryki zrodziło się i następnie upowszechniło na całym świecie wiele nowych koncepcji edukacyjnych, współkreujących i rozwijających różne odmiany pedagogii krytyczno-emancypacyjnych. Koncepcje te dotyczyły zarówno kształcenia szkolnego różnego typu, jak i edukacji oraz uczenia się poza szkolnictwem, za pośrednictwem różnych mediów i instytucji, współtworzących szeroko rozumiane środowisko kulturowe człowieka w konkretnym miejscu i czasie. Tym samym wydatnie poszerzony został przedmiot i zakres studiów/nauk edukacyjnych i pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Z biegiem lat te nowe koncepcje wykorzystywane w praktyce ugruntowywały się, ewoluowały, łączyły, stawały się pomostem do kolejnych, nawiązujących do analogicznych założeń, odmian pedagogii krytyczno-emancypacyjnych. Do dziś stanowią istotne źródła i przesłanki egzemplifikujących je konkretnych programów i projektów kulturalnych, artystycznych, społecznych, edukacyjnych itd., realizowanych przez różne instytucje, organizacje, wspólnoty, osoby itp. w różnorodnych społecznościach.

W niniejszym opracowaniu zwracam uwagę na trzy z takich koncepcji, wywodzących się zasadniczo z filozofii ruchów kontrkulturowych lat 60. XX wieku, a mianowicie: sztukę społeczności (*community art/community-engaged art*), animację kultury/społeczno-kulturalną (*cultural animation/animation socio-culturelle*) i pedagogię publiczną (*public pedagogy*). Wszystkie one pełniły i nadal pełnią w określonych kontekstach społeczno-kulturowych istotne funkcje edukacyjne wpisujące się w różne odmiany pedagogii krytyczno-emancypacyjnych, znajdując swoje konkretne realizacje przede wszystkim poza szkolnictwem i systemem oświaty, bardzo często dopełniając się synergicznie w działaniu. Istotę ich filozofii i powiązań teoretyczno-metodycznych staram się tu odnieść praktycznie do wybranego przykładu konkretnego projektu kulturalnego, a mianowicie międzykulturowego festiwalu artystycznego „Ludzka Mozaika”, który odbył się na przełomie sierpnia i września 2018 roku w Goleniowie. Podczas tego

* **Dariusz Kubinowski**, prof. zw. dr hab. – Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Ogólnej; e-mail: dkubi@wp.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8472-3457>.

wyjątkowego wydarzenia kulturalnego, o istotnym znaczeniu lokalnym, europejskim i globalnym, te trzy kulturowe koncepcje edukacyjne i ich efektywna synergia dobitnie i wielowymiarowo się zmanifestowały, co stanowić może potwierdzenie ich potencjału w analogicznie ukierunkowanej ideowo działalności kulturalnej realizowanej w różnych społecznościach w XXI wieku.

Sztuka (dla/w) społeczności – między ideą a praktyką

Idea i praktyka „sztuk społeczności” (*community arts*) zrodziła się w Wielkiej Brytanii pod koniec lat 60. XX wieku (Taborska 1994, s. 69). Następnie rozwinęła się w wielu krajach świata i odzwierciedliła w konkretnych zastosowaniach na gruncie różnych dziedzin sztuki (zob. m.in. Thomson 1989; Pontremoli 2014; Ptak 2008; Bilon 2015).

Ważne w pojmowaniu istoty tego ruchu społeczno-artystycznego jako zjawiska kulturowego jest podejście do rozumienia kategorii „społeczności”. W perspektywie socjologicznej wyróżnia się trzy centralne jej obszary znaczeniowe. Po pierwsze może to być społeczność identyfikowana jako geograficzna lokalność ze ściśle określonymi granicami terytorialnymi. Po drugie społeczność może być pojmowana jako lokalny system społeczny oparty na zbiorze relacji międzyludzkich, które prymarnie ukształtowały się w ramach danej lokalności. I po trzecie społeczność w aspekcie tożsamościowym może być rozumiana jako specyfikacja szczególnej jakości relacji pomiędzy indywidualnościami we wspólnocie (*communia*), opartej na znaczącej identyfikacji z innymi (Lee i Newby 1985, s. 57-58).

W kontekście konceptualizacji terminu „sztuka społeczności” zwracano uwagę na dynamiczny i samoświadomościowy jej charakter, wynikający ze zbioru podzielanych społecznych znaczeń, stale aktualizowanych, modyfikowanych i kreowanych poprzez działania i interakcje jej członków oraz ich interakcje z szerszym społeczeństwem (Kelly 1984, s. 50). Oprócz społeczności funkcjonujących w dłuższej perspektywie czasowej i w ramach ściśle określonej lokalności istnieją także społeczności tymczasowe i eksterytorialne. Można zatem postrzegać je jako unikalne społeczne wspólnoty wytwarzające znaczący kontekst międzyosobowej integracji (Scherer 1972, s. 122-123).

Według interpretacji Haliny Taborskiej sztuka społeczności koncentrowała się od początków swojego istnienia bardziej na procesie kreacji aniżeli na jego końcowym produkcie, a jej istota wyrażała się przede wszystkim w angażowaniu grup społecznych w kolektywne działanie twórcze. Rozumiana była jako „sztuka tworzona przez członków określonej społeczności, zazwyczaj umiejscowiona w jej fizycznych granicach, odzwierciedlająca zainteresowania, problemy i potrzeby – natury zarówno fizycznej, psychicznej, jak i artystycznej – grupy ludzkiej, która ją powołuje do istnienia” (Taborska

1994, s. 71). Podstawowe znaczenie w rozwoju całego ruchu mieli „artyści społeczności” odgrywający role animatorów.

Artyści społeczności usiłowali od początku swej działalności rozwinąć metody pracy umożliwiające współdziałanie ludzi o bardzo rozmaitych uzdolnieniach, umiejętnościach i predyspozycjach psychicznych. W sposób całkowicie nieegoistyczny spełniali rolę pomocników i doradców, byli siłą inspirującą, wspomagali czynności indywidualne i zespołowe w momentach trudnych czy kryzysowych, często reprezentowali grupę na zewnątrz, usiłując w jej imieniu pozyskać materiały i fundusze potrzebne na zainicjowanie, przeprowadzenie i pomyślne zakończenie twórczych działań. Ich osobisty wkład twórczy był i jest dyskusyjny, natomiast poglądem dominującym jest przekonanie, że ich artystyczna wizja czy techniczna sprawność nie powinna dominować czy nawet określać formy działań i wytworów społeczności (Taborska 1994, s. 71).

Autorka wskazała ponadto na inne kulturowe koncepcje edukacyjne korespondujące z ideą „sztuki społeczności”, które wykształciły się i rozwinęły w późniejszych okresach, a mianowicie: „sztuki dla społeczności” i „sztuki w społeczności”. Wyróżnikiem „sztuki dla społeczności” jest to, że dzieła artystyczne wykonywane są przez artystów profesjonalnych na życzenie czy zamówienie danej społeczności czy z inicjatywy lokalnej instytucji lub organizacji, a ich projekty konsultowane są szeroko z członkami tych wspólnot. W wypadku „sztuki w społeczności” z kolei eksponowano potrzebę równoważenia aspektów kreatywnych i receptywnych w praktykowaniu oraz doświadczaniu sztuki przez ludzi, a także podkreślano znaczenie współdziałania artystów profesjonalnych i amatorów, członków różnych grup społecznych w ramach lokalnej wspólnoty, doceniania zarówno twórczości indywidualnej, jak i grupowej, a nade wszystko prorozwojowego wykorzystywania różnych form uprawiania i kontaktowania się ze sztuką w społecznościach (Taborska 1994, s. 71-72, 78).

Współczesną odmianą klasycznej już dziś idei „sztuki społeczności” jest koncepcja „sztuki angażującej społeczność” (*community-engaged art*). Zasadniczo opiera się ona na jej rewitalizacji w warunkach sytuacji społeczno-kulturowej XXI wieku, co świadczy dobitnie o jej uniwersalnym znaczeniu artystycznym i żywotnym potencjale pedagogicznym. W praktyce sztuka angażująca społeczność pojmowana jest jako proces kreatywnej współpracy i artystycznej ekspresji profesjonalnych twórców i społecznych instytucji, oddolnych wspólnot i ich pojedynczych członków. W projekty na wszystkich etapach zaangażowane są osoby, które nie są zawodowymi artystami, a równie ważny jest produkt, a także proces tej aktywności twórczej, której zarówno rezultaty artystyczne, jak i społeczne mają istotną wartość. Projekty te mogą zmierzać do realizacji różnych celów, na przykład wzmacniać społeczne relacje, mobilizować działania społeczne, przywoływać i ożywiać specyficzne tradycje kulturowe, przyczyniać się do wspólnotowego praktykowania sztuki, kreować nowe formy kontaktów międzykulturowych, przekazywać istotne tożsamościowo historie czy inicjować dialog wokół spraw ważnych dla społeczności. Ważne są tutaj związki sztuki z życiem

społecznym w ogólności i specyficznym kontekstem funkcjonowania społeczności, przez którą i dla/w której jest ona tworzona. Sztuka angażująca społeczność opiera się na następujących zasadach humanistycznych: wzajemny szacunek, współtworzenie, inkluzyjność, uznanie dla różnorodności, wyrozumiałość i zrozumienie (Hutcheson 2016, s. 5-6, 9-10).

Krytyczno-emancypacyjne źródła i przesłanki animacji kultury/społeczno-kulturalnej

Wiesław Żardecki wyraźnie podkreślił historyczne związki ideowych źródeł i programowych przesłanek animacji kultury/społeczno-kulturalnej z filozofią i aktywnością ruchów kontrkulturowych lat 60. XX wieku, pisząc, że wyrosła ona

[...] z opozycji do tradycyjnej, 'wiekowej', 'kultury dla kulturalnych', tzn. rozumiałej dla uprzywilejowanej (intelektualnie, ekonomicznie) mniejszości, od dawna z nią związanej; kultury, która była uprzyjemnianiem, rozrywką, ozdobą życia, formą spędzania czasu wolnego, w najlepszym razie rozkoszą. Animacja była propozycją tzw. trzeciej kultury (obok tzw. kultury elitarnej i kultury masowej), kultury autentycznej, żywej, kultury działania; kultury, która w swej radykalnej postaci była kontestacją, buntem, walką (przeciw nierówności), wolnością, a w każdym razie sposobem wypowiedzenia siebie, w miarę możliwości – drogą do wyzwolenia jednostki, grup, zbiorowości. Z tego rozumienia kultury wynikał sens działania animacyjnego jako środka transformacji społecznej i kulturalnej (zmieniającego, ulepszającego warunki życia społecznego); w znaczeniu zbliżonym nieco do postulatów ekonomicznych; zdecentralizowanych poczynań grupowych. Miały one charakter rozległych, oddolnych, nieformalnych inicjatyw społecznych i kulturalnych grup i środowisk lokalnych, niewątpliwie inspirowanych i porządkowanych przez animatora posługującego się technikami pobudzającymi wyobraźnię, wrażliwość, kreatywność. Działania kulturalne odwoływały się do wartości istniejących od dawna w kulturze lokalnej, regionalnej, ale zapomnianych, zaniedbanych lub zagrożonych albo wartości nowych, które trzeba było dopiero formułować i poszukiwać najlepszych dróg ich realizacji na bazie sił i zdolności środowiska, jego własnej kreatywności (Żardecki 2001, s. 78).

Na kontestacyjną genezę, krytyczno-konstruktywne założenia i emancypacyjne cele animacji kultury/społeczno-kulturalnej oraz jej programową alternatywność wobec opresyjnego systemu społecznego, przywołując głównie doświadczenia francuskie lat 60. i 70. XX wieku, wskazywali w rodzimej literaturze między innymi: Irena Wojnar (1996, s. 27-28), Jan Żebrowski (1987), Małgorzata Kopczyńska (1993) i Józef Kargul (2012, s. 158-161). Sylwia Słowińska, charakteryzując cele i założenia animacji kultury z perspektywy pedagogiki emancypacyjnej, uznała, że jest ona

[...] rodzajem ekspansji, próbą wyjścia poza szablony, dominujące wzory, mody i zniewalające tendencje, ideologie, dyskursy, struktury. Chodzi o ujawnianie i uświadamianie wewnętrznych oraz zewnętrznych czynników kolonizujących świadomość ludzi i ograniczających podmiotowe działania. Dostrzegając kolonizujące oddziaływania zarówno kultury dominującej, oficjalnej, jak i kultury masowej, animatorzy zachęcają do takich form aktywności społeczno-kulturalnej,

poprzez które ludzie mówią swoim głosem, działają we własnym imieniu, wyrażają swoje potrzeby i tworzą własną kulturę (Słowińska 2013, s. 124).

W Polsce idea animacji kultury/społeczno-kulturalnej znalazła po roku 1989 swoje teoretyczne i przede wszystkim praktyczne rozwinięcia głównie na gruncie działalności kulturalnej, poszerzając znacznie spektrum interpretacji i zastosowań w kierunkach odległych od jej źródłowej tożsamości (zob. m.in. Jedlewska 1999; Kubinowski i Lewartowicz red. 2013; Kubinowski i Lewartowicz 2018). W rezultacie wykształciły się i upowszechniły różne paradygmaty działalności animacyjnej, opierające się programowo i metodycznie na zróżnicowanych ideologiach kulturowo-edukacyjnych, w tym: paradygmat animacji zabawy, paradygmat (re)animacji dziedzictwa kulturowego, paradygmat animacji zmiany prohumanistycznej czy paradygmaty eklektyczne (zob. szerzej Kubinowski 2013). Wśród nich właśnie paradygmat zmiany prohumanistycznej opiera się na założeniach ideologii radykalno-krytycznej i wykorzystuje filozofię oraz metodykę ruchów kontrkulturowych, kontestacyjnych, nastawiając się na stymulowanie pożądanej zmiany prospołecznej, proosobowej, prodemokratycznej, proekologicznej itd. w konkretnym miejscu i czasie, zmierzając programowo do kreowania lepszego świata z wykorzystaniem zabiegów animacyjnych wpisujących się jednoznacznie w zasady humanistycznej metodyczności i konstruktywnego relatywizmu aksjologicznego. Rola społeczna animatora kultury skupia się na inicjowaniu i aktywizowaniu procesu tak pojmowanej zmiany prohumanistycznej, a jej podejmowanie i realizowanie otwarte jest dla wszystkich osób zaangażowanych w życie danej społeczności i wykazujących troskę o jej rozwój, niezależnie od pełnionych w niej funkcji.

Sylvia Słowińska słusznie stwierdziła, że aktualnie animacja kultury/społeczno-kulturalna w dużej części pozbawiona została swojego krytyczno-emancypacyjnego potencjału (Słowińska 2013, s. 123). Odnoszę wrażenie, że działalność animacyjna w jej wykładni krytyczno-emancypacyjnej znajduje się dziś w głębokim kryzysie i pilnie wymaga przypomnienia, wsparcia i intensyfikacji wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych, kulturowych, społecznych, artystycznych, edukacyjnych itd. Ze szkodą dla idei animacji w ogólności byłoby przerodzenie się jej z działalności kulturalnej wyłącznie w neoliberalną wersję paradygmatu animacji zabawy, choć i on ma istotne wartości humanistyczne. Różne odmiany animacji kultury znajdują zastosowanie w praktyce społecznej, ale istotnym wyzwaniem pozostaje ich zrównoważone harmonizowanie i synergiczne wykorzystywanie.

Pedagogia publiczna jako „edukacja poza edukacją”

Koncepcja „pedagogii publicznej” pojawiła się i rozwinęła w środowisku teoretyków/pedagogów krytycznych i badaczy zajmujących się studiami kulturowymi, femini-

stycznymi, edukacją dorosłych, polityką publiczną i wielokulturowością. Za sprawą Henry'ego A. Giroux wprowadzona została do naukowego dyskursu edukacyjnego (Giroux 2004). Następnie okazała się ideą niezwykle inspirującą i wydatnie poszerzającą pole zainteresowań, studiów i badań pedagogiki jako dyscypliny naukowej, także w naszym kraju (Giroux i Witkowski 2010).

Zbigniew Kwieciński definiuje pedagogię jako „[...] względnie spójny i trwałe zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez refleksyjnych praktyków, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisania o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych w nich innowacji, nie naruszających ich istoty” (Kwieciński 2011, s. 20). I dodaje: „Źródłem trwania pewnego dominującego wzoru pedagogii nie mogą być jednak zapisane czy opowiedane jego rekonstrukcje, bo one są wobec praktyki wtórne. A zatem źródeł trwałości pedagogii dominującej w danej kulturze trzeba poszukiwać poza edukacją” (Kwieciński 2011, s. 21). Oznacza to, że praktyki edukacyjne mają miejsce zarówno w szkołach i innych instytucjach wychowawczych, jak i przede wszystkim poza nimi w szeroko rozumianym środowisku kulturowym człowieka, a interpretacja procesów edukacyjnych zachodzących w tych wszystkich kontekstach winna być dokonywana z perspektywy kultury w ogólności. Takie podejście do pojmowania i badania edukacji naprowadza nas wyraźnie na trop pedagogii publicznej.

Pedagogia publiczna stała się wyrazistą koncepcją w obrębie transdyscyplinarnych studiów nad edukacją, eksponującą tezę, że w aktualnej sytuacji kulturowej szkoły nie są jedynymi miejscami kształcenia, uczenia się czy nauczania, a być może nawet nie są najbardziej znaczące w tym zakresie. Stąd szczególna uwaga teoretyków i badaczy zainteresowanych tą problematyką koncentruje się na edukacji i uczeniu się ludzi w różnym wieku poza szkolnictwem. Jednak nie chodzi tu o utożsamianie pedagogii publicznej z socjalizacją, ponieważ intencjonalność oddziaływań edukacyjnych (jawnych czy ukrytych) pozostaje jej cechą konstytutywną. Chodzi bowiem o szeroko rozumiane przejawy „pedagogii ludzkości”, które stanowią implikacje zarówno dla szkolnictwa, jak i edukacji poza szkołą. Jednak studia i badania nad tymi pedagogiami dotyczą przede wszystkim przestrzeni, miejsc i języków edukacji/wychowania i uczenia się, które występują na zewnątrz ścian placówek szkolnych (media, kultura popularna, internet, sztuka, instytucje społeczne i kulturalne, przestrzenie publiczne, miejsca komercyjne, ruchy społeczne, wydarzenia sportowe, manifestacje polityczne, akcje obywatelskie itd.). Podkreśla się także w nich szczególną odpowiedzialność pedagogiczną tak zwanych publicznych intelektualistów. Najogólniej rzecz ujmując, chodzi o opisowe rozpoznawanie i krytyczne interpretowanie całej sfery publicznej jako przestrzeni różnorodnych oddziaływań edukacyjnych na wszystkich ludzi w niej uczestniczących oraz

prohumanistyczną troskę o jej uszlachetnianie z myślą o kreowaniu lepszego świata (Sandlin i in. 2010, s. 1-2).

Pedagogikę jako dyscyplinę naukową można postrzegać jako studia i badania nad różnymi pedagogiami występującymi w kulturze w określonym miejscu i czasie. W tym kontekście Z. Kwieciński zaproponował zarys typologii takich pedagogii, wyróżniając między innymi: pedagogie głównego nurtu oraz pedagogie poboczne, a wśród nich przewrotne, odlotowe, pokrętne i dyskretne. W ramach pedagogii głównego nurtu autor wymienia między innymi: konserwatywną, liberalno-postępową i hedonistyczną, poddając je krytyce z różnych punktów widzenia. Z kolei wśród pedagogii pobocznych zwraca uwagę na jawnie kontestacyjny, opozycyjny, przekorny i alternatywny wobec pedagogii głównego nurtu charakter pedagogii przewrotnych, podkreśla wartość pedagogii odlotowych, proponujących utopijne ideologie, które z czasem mogą konstruktywnie zmieniać edukację powszechną, uczula na pedagogie pokrętne, które w swych intencjach są cyniczne, oszukańcze, kryjące za fasadą pięknych haseł brudne interesy ich realizatorów, oraz eksponuje rozległe obszary pedagogii dyskretnych, pojmowanych *implicite*, gdyż ich autorzy sami nie uznawali się za pedagogów, ale ich stanowiska i przesłania pedagogiczne można odczytać z ich dzieł, na przykład artystycznych (Kwieciński 2011, s. 21-22, 27-30). Ta propozycja typologii różnych pedagogii manifestujących się w życiu społecznym idealnie wpisuje się w dociekania nad przejawami pedagogii publicznych w globalnej kulturze państw dojrzałej demokracji oraz miejscem i rolą szkoły w edukacji oraz uczeniu się ich obywateli, wraz z pytaniem o sens i przyszłość szkolnictwa publicznego. Być może wkroczyliśmy już w epokę, w której edukacja i uczenie się w szkole ma marginalne czy wręcz dysfunkcyjne znaczenie w efektywnym funkcjonowaniu człowieka i społeczeństwa we współczesnej cywilizacji.

Z koncepcją „pedagogii publicznej” ściśle koresponduje idea „pedagogii pogranicza”, również wydatnie rozwijana przez H.A. Giroux (2010). Lech Witkowski, odwołując się między innymi do poglądów pedagogicznych H.A. Giroux, zwrócił uwagę na aktualność translokacyjnych powinności edukacji. Neologizm translokacja odnosi się wprost do życiodajności kategorii pogranicza w pedagogice. Autor konstruuje translokacyjną strategię pogranicza w edukacji (w tym pedagogii publicznej), promując myślenie i działanie pedagogiczne lokujące się na dynamicznym pograniczu trzech ideologii edukacyjnych: konserwatywnej, liberalnej i radykalnej. W tej propozycji (rozumianej przez autora jako prototradycja w fazie powstawania) ważne znaczenie mają specyficzne ujęcia takich kategorii, jak: tradycja, wolność, zmiana społeczna i miejsce. W odniesieniu do tradycji chodzi w niej o wysiłek upominania się o zróżnicowanie i wielopostaciowość tradycji w jej losach historycznych, jej współczesna życiodajność możliwa staje się tylko dzięki uwzględnieniu jej różnorodności. W odniesieniu do kategorii wolności chodzi o uwalnianie się od ograniczeń tego, co najbliższe, oraz zerwanie z siłą

i zakresem normatywności powielającej zbyt redukcyjny charakter logiki socjalizacji. W odniesieniu do kategorii zmiany społecznej chodzi o włączenie refleksji w szerszą przestrzeń nowych punktów odniesienia i świadome ich mnożenie, zwielokrotnianie, gdyż każda zmiana wydatnie poszerza horyzonty. W odniesieniu do kategorii miejsca chodzi natomiast o działanie nasycające lokalność różnicą, co prowadzić ma do uzyskania tak zwanego efektu pogranicza w kulturze, zarówno w aspekcie dynamicznym (bycia w drodze), jak i w aspekcie ambiwalencji (rozdroży, dylematów, dwoistości) (Witkowski 2007, s. 201-207).

Teza o życiodajności pedagogicznej pogranicza kluczowych ideologii edukacyjnych oraz propozycja pogranicznej strategii edukacyjnej otwierającej na różnorodność stanowi interesujący trop konstruowania i realizowania programów pedagogii publicznej we współczesnych społecznościach lokalnych funkcjonujących w państwach dojrzałej demokracji, troszczących się zarówno o swoją przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, jak i nastawionych na wzmacnianie oraz poszerzanie potencjałów autoidentyfikacji i autokreacji, mobilności, międzykulturowości i transformacyjności.

Festiwal „Ludzka Mozaika” jako pedagogia publiczna

W dniach od 24 sierpnia do 2 września 2018 roku odbył się w Goleniowie (miasteczku położonym w okolicach Szczecina) Festiwal „Ludzka Mozaika” zorganizowany przez Stowarzyszenie Edukacyjno-Społeczno-Kulturalne „Teatr Brama” (zob. Poniatowska 2016), a dofinansowany między innymi ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego RP pochodzących z Funduszu Promocji Kultury, Gminy Goleniów oraz Województwa Zachodniopomorskiego i zrealizowany w ramach projektu „Caravan Next” współfinansowanego przez Unię Europejską (<https://www.teatrbrama.org/polskie-menu/festiwale/wiecej-o-ludzkiej-mozaice>). Jako mieszkaniec mojego rodzinnego Goleniowa i zaangażowany obserwator tego Festiwalu z pełnym przekonaniem stwierdzam, że to istotne międzykulturowe wydarzenie artystyczne było znakomitym potwierdzeniem i wybitną emanacją synergii trzech interesujących nas tu idei: sztuk (dla/w) społeczności, animacji kultury i pedagogii publicznej. W niniejszym artykule – sygnalnie tylko – spróbuję to udowodnić i zezemplifikować.

Główne przesłanie humanistyczne festiwalu – odzwierciedlone dobitnie w jego nazwie – skupione zostało na promowaniu różnorodności jako podstawowej wartości integrującej i stymulującej aktywność indywidualną oraz wspólnotową w duchu wymiany międzykulturowej, tolerancji i szacunku dla wszystkich ludzi niezależnie od ich specyficzności, wyjątkowości i niepowtarzalności. Postanowiono wykorzystać ku temu wszelkie przejawy różnorodnych sztuk (dla/w) zróżnicowanych społeczności, moderowanych przez animatorów artystycznych, społecznych, kulturalnych

itd. z nastawieniem na ambitne prodemokratyczne, proobywatelskie, proekologiczne, prospołeczne, proosobowe itd. cele edukacji nieformalnej w duchu krytycznej emancypacji adresowanej do różnych grup wiekowych. Wyraźnie manifestowała się tu troska o synergię ugruntowywania i wzbogacania lokalnego, europejskiego oraz globalnego wymiaru tożsamości kulturowej uczestników.

Kluczowe elementy i formy festiwalowe zostały zrealizowane w ramach pięciu wyodrębnionych programowo komponentów działania artystyczno-społecznego, wykorzystujących dotychczasowe doświadczenia i rozwijających idee humanistyczne przyświecające od wielu lat działalności Teatru Brama. Pierwszy z nich to kolejna (już dziewiętnasta) edycja Goleniowskich Spotkań Teatralnych „Bramat”, w ramach których odbyło się ponad 20 spektakli zespołów teatralnych z różnych krajów całego świata na scenach w lokalnych instytucjach oraz w specjalnie zaaranżowanych miejscach w przestrzeni miejskiej. Drugi to finał trzyletniego projektu europejskiego „Caravan Next”, który był nastawiony na wykorzystanie różnych sztuk, w tym głównie teatru, w celu integracji i aktywizacji społeczności lokalnych i wzmacniania relacji między jej członkami, a w którym jednym z ważnych partnerów był „Teatr Brama”. W trakcie festiwalu zaprezentowano publiczności wydarzenia przygotowane przez europejskich artystów skupionych w sieci we współpracy z mieszkańcami Goleniowa. Trzeci element to kolejna edycja (dziewiąta) Festiwalu Młodości Teatralnej „Łaknienia”, który jest przeglądem w formie konkursu dla początkujących twórców niezależnej polskiej sceny teatralnej. W jego ramach zaprezentowano 12 spektakli młodzieżowych teatrów, którym towarzyszyły dyskusje z publicznością i członkami jury, spotkania warsztatowe oraz współpraca uczestników nad przygotowaniem i wykonaniem koncertu finałowego. Element czwarty został nazwany przez organizatorów „Strefą kontaktu”. Pomyślany został jako przestrzeń do rozpatrzenia i przemyślenia istotnych, a czasem kontrowersyjnych tematów bieżącego życia społecznego z wykorzystaniem porannych spotkań, moderowanych dyskusji, wykładów i otwartych warsztatów. W ciągu ośmiu dni odbyły się różne wydarzenia skupione wokół takich tematów, jak: komunikacja, rodzina, środowisko naturalne, zdrowy tryb życia, technologie informacyjne, miłość, migracja na świecie i patriotyzm. Piątym elementem festiwalu były różne wydarzenia muzyczne i taneczne, w formie koncertów, widowisk, warsztatów, prezentacji spontanicznych. Zorganizowano je w różnych miejscach (w amfiteatrze, w instytucjach kultury, kościołach, na placach miejskich i parkingach, przy fontannach i na ulicach).

Społeczności festiwalowe to przede wszystkim wspólnoty lokalne, artystyczne (np. artyści skupieni w sieci Caravan Next czy ludzie zainteresowani wybranym rodzajem czy gatunkiem sztuki), zespołowe, szkolne, środowiskowe (np. seniorzy), hobby-styczne, stowarzyszeniowe, parafialne, zawodowe (np. okoliczni rolnicy). Były to także zespoły projektowe (czyli zawiązane w celu realizacji pojedynczego projektu) itd. czy

grupy mniejszościowe (np. Ukraińcy pracujący w miejscowych przedsiębiorstwach), ale także hybrydalne (artyści, nauczyciele, działacze społeczni, księża), wirtualne (porozumiewające się za pośrednictwem mediów społecznościowych), wymuszone okolicznościami (jak więźniowie w zakładzie karnym czy podopieczni ośrodka terapeutycznego). Ponadto były to społeczności tymczasowe czy wręcz chwilowe, tworzące się spontanicznie w trakcie danego wydarzenia, w tym wszelkiego rodzaju grupy nieformalne.

Wszystkie one spotykały się i kontaktowały intensywnie w specjalnym miasteczku festiwalowym urządzonym wokół siedziby Teatru Brama. Organizatorzy starali się stymulować uczestników z Polski, Niemiec, Stanów Zjednoczonych, Australii, Zimbabwe, Belgii, Malezji, Francji, Finlandii, Danii, Włoch, Serbii, Bośni, Ukrainy, Grecji, Palestyny, Egiptu, Hiszpanii, Holandii, Iranu, Nepalu, Chin, Korsyki i Słowenii do różnych przejawów komunikacji międzykulturowej i współpracy międzynarodowej.

Sztuki festiwalowe zasadniczo oparte zostały na idei sztuk (dla/w) społeczności. Zatem było to prezentowanie wydarzeń artystycznych przez profesjonalistów w przestrzeniach i miejscach bliskich i dostępnych bezpłatnie dla mieszkańców lokalnej społeczności. Ponadto odbywało się tworzenie dzieł artystycznych dedykowanych lokalnej społeczności i przede wszystkim angażowanie różnych społeczności (lokalnych, okołolokalnych i pozalokalnych) w przeróżne projekty współtwórczości artystycznej o istotnych przesłaniach społecznych zarówno w wymiarze lokalnym, europejskim, jak i globalnym.

W szczególności były to spektakle teatralne zrealizowane w klasycznych, zamkniętych przestrzeniach scenicznych oraz w specjalnie zaaranżowanych bądź odpowiednio wykorzystywanych przestrzeniach nieteatralnych (np. sala gimnastyczna zakładu karnego czy świetlica ośrodka terapeutycznego) i warunkach plenerowych (place, parki, parkingi i ulice miejskie), w ramach formuły cyklicznego przeglądu czy festiwalu bądź poza tym porządkiem. W tym między innymi odbyły się: rock opera *The Wall* na podstawie albumu Pink Floyd, w międzynarodowym wykonaniu jako widowisko plenerowe wykorzystujące przestrzeń jednej z miejscowych szkół oraz okolicznego parku; przedstawienia w ramach festiwalu „Bramat” i „Łaknienia”, wraz z pospektaklowymi dyskusjami oraz paradami i występami finałowymi przygotowywanymi podczas „Ludzkiej Mozaiki”; spektakle teatralne dla dzieci i dorosłych, spektakle taneczne, performance przy kapliczkach poza miastem, spektakle improwizowane w bibliotece, plenerowe spektakle cyrkowe, widowiska przy fontannie, przedstawienia w zakładzie karnym z udziałem osadzonych, wyjątkowy spektakl podróżujący dedykowany poznawaniu lokalnych tradycji, spektakl w poczekalni miejscowego dworca kolejowego, przeróżne performance, parady i spektakle plenerowe grup teatralnych i uczestników dożynek na ulicach miasta. Dominacja sztuk teatralnych wynikała przede wszystkim z profilu merytorycznego działalności „Teatru Brama”.

Jednak porównywalnie reprezentowany był podczas festiwalu świat muzyki, która w sposób szczególny idiomatycznie może stymulować komunikację międzykulturową. A zatem były to między innymi: koncerty organowe oraz muzyki klasycznej i operowej w miejscowym kościele, działania operowe w plenerze w specjalnie wybudowanym tymczasowym „koloseum” na miejscowym parkingu, koncerty muzyki rockowej, występy męskiej grupy wokalne kultywującej archaiczny śpiew sakralny i świecki z Korsyki w przestrzeniach kościelnych i teatralnych, przeróżne koncerty improwizowane, podsumowujące czy rozrywkowe w ramach wieczornych spotkań z kulturami (wieczór polski, ukraiński, amerykański, wielokulturowy, grecki, bałkański, włoski, hiszpański).

Poza tym wykorzystano takie pomysły działań animacyjnych, jak: wieczory poetyckie, wspólne malowanie miasta, wykonywanie murali w połączeniu z performancem, ekologiczne działania interaktywne, stoiska z technologiami informacyjnymi, fabularną grę karcianą, miejską grę terenową z wykorzystaniem smartfona, wykłady (w tym wykłady performatywne) i dyskusje na temat istotnych problemów społecznych, pokazy filmowe i wystawy fotograficzne połączone z dyskusjami, wywiady (w tym z uchodźcami z Czeczenii) oraz spotkania autorskie (w tym z Normanem Daviesem).

Jeśli chodzi zatem o działania edukacyjno-animacyjne, to w trakcie festiwalu odbyło się wiele warsztatów praktycznych, w tym warsztaty: samorozwojowe, komunikacji międzykulturowej, komunikacji przez sztukę, rodzinne poświęcone zabawom dla dzieci i dorosłych, perkusyjne, taneczne, wyciszania telefonów, ekologiczno-plastyczno-ruchowe, quigong i jogi, kuchni ajurwedyjskiej, kulinarne, tworzenia naturalnych kosmetyków, dramaterapii, wokalne, programowania, plastyczne, makijażu itd. Wyjątkowym wydarzeniem była instalacja wideo z muzyką na żywo pod tytułem „Żywot Świętej Katarzyny Aleksandryjskiej”, wykonana w godzinach nocnych w niepowtarzalnej przestrzeni kościoła pw. św. Katarzyny w Goleniowie.

Animatorzy festiwalowi to przede wszystkim inicjatorzy i realizatorzy całego projektu ze Stowarzyszenia „Teatr Brama”, na czele z jego liderem – Danielem Jacewiczem. Celem niniejszego opracowania nie jest publiczne wymienianie osób najbardziej zasłużonych w pełnieniu funkcji animatora tego festiwalu, choć z pewnością wielu z nich na takie uznanie zasługuje. Chodzi bardziej o zidentyfikowanie typów owych animatorów funkcjonujących w różnych konfiguracjach w ramach festiwalu. Byli to zatem animatorzy: globalni, w sensie stymulowania aktywności ogólnofestiwalowej, także w wypadkach konkretnych jego elementów i form, a ponadto specjalistyczni, czyli skupieni na tych samych zadaniach, ale w odniesieniu do wybranej dziedziny czy wybranego gatunku sztuki (dla/w) społeczności bądź w odniesieniu do konkretnych mikroprojektów współtworzących cały festiwal. Uwzględniając inne kryteria, można wymienić tu animatorów: rdzennych (autochtonicznych), pokrewnych (stale współpracujących z rdzennymi) oraz emergentnych (wyłaniających się już w trakcie wydarzenia). Z kolei

z innego punktu widzenia można było zauważyć intensywną działalność animatorów: zawodowych (otrzymujących wynagrodzenie za swoją pracę animacyjną), półzawodowych (wynagradzanych częściowo) oraz niezawodowych (miłośniczych), którzy wypełniają tę rolę *pro publico bono*, przeważnie z wielkim zapałem i zaangażowaniem.

Można oczywiście przyjmować i stosować kolejne kryteria w wyodrębnianiu charakterystycznych grup animatorów kultury jako pedagogów publicznych funkcjonujących w ramach tego rodzaju festiwalu sztuk (dla/w) społeczności, ale na powyższych poprzestając, pragnę wyraźnie podkreślić, że bez ludzi angażujących się (zawodowo lub miłośniczo) w działalność animacyjną trudno byłoby zrealizować większość programów i projektów kulturalnych w naszym kraju.

Jeśli chodzi o funkcje edukacyjne festiwalu, to należy zauważyć, że w czasie festiwalu doszło do niepowtarzalnej symbiozy receptywno-ekspresyjnej artystów miejscowych i przede wszystkim spoza Goleniowa oraz spoza Polski z różnymi amatorskimi grupami artystycznymi działającymi w mieście oraz grupami nieformalnymi, zespołami niezależnymi i indywidualnościami z lokalnej społeczności. Wyzwoliło to wyjątkową atmosferę kreatywności, społecznego zaangażowania, empatii i sympatii, konstruktywnego relaksu ludycznego, mobilności, innowacyjności, otwartości, tolerancji i szacunku wobec odmienności, terapeutycznego oderwania od obowiązków codzienności, wzajemnych inspiracji, zrozumienia i porozumienia oraz krytycznej emancypacji. Nie obyło się bez incydentów (m.in. ideologiczny atak ze strony konserwatywnie zorientowanej lokalnej gazety czy agresywne zaczepki ze strony kilku niezrównoważonych intruzów), ale i one stały się w konsekwencji źródłem konstruktywnego oddziaływania edukacyjnego. Wszyscy uczestnicy festiwalu oraz mieszkańcy lokalnej społeczności wzbogacili swoją wiedzę, a często też umiejętności artystyczne i kompetencje społeczne. Nade wszystko mieli możliwość zrozumienia, że ich „Mała Ojczyzna” dzięki ideowemu zaangażowaniu i efektywnemu działaniu pracowników i współpracowników oraz wychowanków Stowarzyszenia „Teatr Brama” staje się znacząca kulturowo, artystycznie, pedagogicznie itd. nie tylko w wymiarze lokalnym czy regionalnym, ale także europejskim i globalnym.

Zamiast zakończenia

Podstawowe pytanie pedagogii publicznej dotyczy kulturowego znaczenia różnych rodzajów edukacji w kształceniu współczesnego człowieka w sytuacji społecznej XXI wieku. Jest w nim ukryta sugestia, jakoby szkolnictwo i oświata jako tradycyjne obszary takiego kształcenia wyczerpały swoją moc sprawczą, a praktyki edukacyjne dziejące się w ich ramach przerodziły się w kamuflowane przez władze, nauczycieli i rodziców pozory nauczania i uczenia się. Obowiązek szkolny jest uznawany w większości państw dojrzałej demokracji za publiczną gwarancję realizacji podstawowego prawa człowieka

do edukacji. Jednak uzasadniona krytyka praktyki edukacji szkolnej wskazuje, że należy wątpić w jego efektywne egzekwowanie. Stąd pedagogia publiczna słusznie – moim zdaniem – upomina się o dowartościowanie systemowe oraz wyraźniejsze eksponowanie publiczne tych wszystkich wysiłków nieformalnych edukatorów, którzy chcą i potrafią przemawiać do młodzieży oraz wszystkich pragnących się uczyć i doskonalić językiem bardziej adekwatnym i osiągają znacznie bardziej znaczące efekty w swojej pracy edukacyjnej, stosując zupełnie inną filozofię i metodykę oddziaływania wychowawczego niż w tradycyjnie urządzonych szkołach.

Bibliografia

- Bilon A. (2015), *Community art jako element edukacji obywatelskiej i kulturalnej w Holandii*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 16, s. 219-230.
- Giroux H.A. (2004), *Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals*, „Communication and Critical/Cultural Studies”, t. 1, nr 1, s. 59-79.
- Giroux H.A. (2010), *Pedagogia pogranicza w wieku postmodernizmu*, w: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 221-242.
- Giroux H.A., Witkowski L. (2010), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Hutcheson M. (2016), *Framing Community. A Community-Engaged Art Workbook*, Ontario Arts Council, Toronto.
- Jedlewska B. (1999), *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Kargul J. (2012), *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury: podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kelly O. (1984), *Community, Art and the State: Storming the Citadels*, Comedia, London.
- Kopczyńska M. (1993), *Animacja społeczno-kulturalna: podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa.
- Kubinowski D. (2013), *Współczesne paradygmaty animacji kultury*, w: *Animacja kultury – współczesne dyskursy teorii i praktyki*, D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), Wydawnictwo „Makmed”, Lublin, s. 13-22.
- Kubinowski D., Lewartowicz U. (red.) (2013), *Animacja kultury – współczesne dyskursy teorii i praktyki*, Wydawnictwo „Makmed”, Lublin.
- Kubinowski D., Lewartowicz U. (2018), *Animacja kultury w perspektywie pedagogicznej: studia i szkice*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwieciński Z. (2011), *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, w: M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii – naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 19-31.
- Lee D., Newby H. (1985), *The Problem of Sociology: An Introduction to the Discipline*, Hutchinson, London.
- Poniatowska M. (2016), *Droga Bramy*, Gmina Goleniów, Goleniów.
- Pontremoli A. (2014), *Introduction to Social and Community Theatre*, w: *Rising from the Crisis*, D. Pestotnik (red.), Association for Culture and Education „Kibla”, Maribor, s. 32-34.

- Ptak A. (2008), *Community Arts: wprowadzenie do idei*, w: *Lokalnie: animacja kultury/community arts*, I. Kurz (red.), Instytut Kultury Polskiej UW, Warszawa, s. 36-51.
- Sandlin J.A., Schultz B.D., Burdick J. (2010), *Understanding, Mapping, and Exploring the Terrain of Public Pedagogy*, w: *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning Beyond Schooling*, J.A. Sandlin, B.D. Schultz, J. Burdick (red.), Routledge, New York-London, s. 1-6.
- Scherer J. (1972), *Contemporary Community: Sociological Illusion or Reality?*, Tavistock Publications, London.
- Słowińska S. (2013), *Projekt animacyjny jako metoda pracy w oparciu o badania w działaniu*, w: *Animacja kultury – współczesne dyskursy teorii i praktyki*, D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), Wydawnictwo „Makmed”, Lublin 2013, s. 121-137.
- Taborska H. (1994), *Rola animacyjna sztuki społeczności i sztuka dla społeczności w Anglii*, w: *Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny*, J. Gajda (red.), Agencja Dziennikarska „VIPress”, Lublin.
- Thomson Ch. (1989), *Community Dance: what community...what dance?*, w: *Young People Dancing: An International Perspective*, t. 3: *Dance: A Cultural Phenomenon and Community Dance*, I. Glaister (red.), Joshua Associates Limited, Oxford, s. 88-98.
- Witkowski L. (2007), *Normatywność pedagogiczna w świetle przekrojów i przekształceń we współczesnej humanistyce i kulturze (próba rekonesansu)*, w: L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą: studia, eseje, szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 193-209.
- Wojnar I. (1996), *Trwała obecność pedagogiki kultury*, w: *Pedagogika kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, J. Gajda (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 21-35.
- Żardecki W. (2001), *Dylematy przemian animacji kulturalnej w perspektywie historycznej*, w: *Dylematy animacji kulturalnej*, J. Gajda, W. Żardecki (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 63-81.
- Żebrowski J. (1987), *Zawód i osobowość animatora kultury w świetle nowych koncepcji wychowania zintegrowanego*, Wydawnictwo Wojewódzkiego Ośrodka Kultury, Gdańsk.

SZTUKA (DLA/W) SPOŁECZNOŚCI – ANIMACJA KULTURY – PEDAGOGIA PUBLICZNA.

PRZYPADEK MIĘDZYKULTUROWEGO FESTIWALU ARTYSTYCZNEGO „LUDZKA MOZAIKA” W GOLENIOWIE

STRESZCZENIE: Autor wskazuje na istotną wartość synergii trzech idei humanistyczno-pedagogicznych w praktyce działalności kulturalnej, a mianowicie: sztuk (dla/w) społeczności, animacji kultury, pedagogii publicznej. Wszystkie one mają swoje źródła ideowo-teoretyczne w dziedzictwie ruchów kontrkulturowych lat 60. XX wieku. W tekście znajdujemy charakterystykę tych trzech idei oraz przywołanie przykładu jednego z międzykulturowych wydarzeń artystycznych, które ową synergię znakomicie odzwierciedla.

SŁOWA KLUCZOWE: sztuka (dla/w) społeczności, animacja kultury, pedagogia publiczna, międzykulturowy festiwal artystyczny.

ART (FOR/IN) SOCIETY – CULTURAL ANIMATION – PUBLIC PEDAGOGY. ON THE EXAMPLE OF THE INTERCULTURAL ART FESTIVAL „LUDZKA MOZAIKA” (HUMAN MOSAIC) IN GOLENIÓW

SUMMARY: The author emphasizes the importance of synergy in three humanistic pedagogical ideas involved in the practice of cultural activities, these are: community arts, cultural animation, public pedagogy. These ideas are ideologically and theoretically rooted in the heritage of contestation movements of the 1960's. In this text we can find the characteristics of these three ideas and a short elaboration of one example of intercultural artistic events which this synergy clearly presents.

KEYWORDS: community arts, cultural animation, public pedagogy, intercultural art festival.