

Separujące i ochronne funkcje izolacji. Narzędzia osvajania inności na przykładzie działalności artystyczno- edukacyjnej Teatru 21

Katarzyna Kalinowska 

Instytut Badań Edukacyjnych

Kaja Rożdżyńska 

Uniwersytet Warszawski

DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.16.2.06>

Słowa kluczowe:

socjologia teatru,
pedagogika teatru,
niepełnosprawność,
inność, integracja
przez sztukę, Teatr 21

Abstrakt: Celem artykułu jest refleksja nad kierunkami pracy nad oswojeniem inności w działalności artystów i pedagogów teatru z kręgu Teatru 21. Przedstawiamy model integracji inności przez sztukę teatralną, który ma za zadanie zniesienie barier włączania i zerwanie społecznych „izolacji” oddzielających osoby z niepełnosprawnością od społeczeństwa. Jednocześnie ów model przewiduje nałożenie nowych form ochronnych, których główną funkcją jest asekuracja uczestników interakcji polegającej na kontakcie z Innym. W artykule omawiamy metody i narzędzia wykorzystywane w pracy edukacyjnej Teatru 21 oraz zastanawiamy się nad efektami ich zastosowania w procesach zmiany postaw wobec niepełnosprawności. Podstawą empiryczną artykułu są wnioski z badań przeprowadzonych podczas ewaluacji projektu O!Swoj Teatru 21 w latach 2017–2018. Działalność artystyczna i edukacyjna Teatru 21, tworzonego w większości przez aktorów z zespołem Downa, koncentruje się na wspomaganie procesów integracji społeczno-kulturowej osób z niepełnosprawnościami. Omawiany model oswojenia inności wypracowany przez środowisko Teatru ma jednak mocno uniwersalny rys i w naszej ocenie może zostać zaadaptowany do pracy z różnymi wymiarami inności.

Katarzyna Kalinowska, dr, z wykształcenia socjolog o specjalizacji antropologia współczesności, animacja działań lokalnych (absolwentka Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego). Pracuje jako adiunktka w Instytucie Badań Edukacyjnych. Zajmuje się socjologią emocji i miłości, metodologią badań jakościowych, etyką badawczą oraz antropologią szkoły

i młodzieży. Od ponad siedmiu lat bada edukację teatralną i pedagogikę teatru w Polsce.

Adres kontaktowy:

Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
adres e-mail: k.kalinosia@wp.pl

Kaja Rozdzyńska, doktorantka Międzywydziałowych Środowiskowych Studiów Doktoranckich przy Wydziale Historycznym z siedzibą w ISNS UW. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół badań praktyk kulturalnych, antropologii społeczności lokalnych, socjologii sportu oraz metodologii badań jakościowych, ze szczególnym uwzględnieniem pracy terenowej, metody biograficznej i technik wizualnych.

Adres kontaktowy:

Katedra Metod Badania Kultury
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych
Uniwersytet Warszawski
ul. Nowy Świat 69
00-927 Warszawa
adres e-mail: kaja.rozdzyńska@gmail.com

Oswajanie i izolacje w pracy z niepełnosprawnością

Głównym tematem artykułu są pedagogiczno-teatralne formy pracy nad oswojeniem niepełnosprawności i inności podejmowane podczas dwóch edycji projektu O!Swoj (lata 2017–2018). Chcemy pokazać i poddać analizie pomysły zespołu Teatru 21 na społeczne włączanie grup marginalizowanych. Opiera się on na zasypywaniu różnic i dystansów, a zarazem ich odnajdywaniu, uwzględnianiu i podkreślaniu. Centralną kategorią tych działań wydaje się być **proces osvajania**, rozumiany jako zbliżanie się do tego, co inne, a niekiedy budzące strach, przy zachowaniu dystansu tam, gdzie sami uczestnicy procesu tego potrzebują. Oswajanie ma być praktyką bezpiecznego współdziałania, tworzenia wspólnoty respektującej różne emocje wynikające z kontaktu z innością. Ta pozornie prosta i uniwersalna reguła wymaga czasu i systematycznej, długofalowej pracy. Model integracji wypracowany przez ekipę Teatru 21 koncentruje się na głębokiej, procesualnej zmianie postaw względem inności poprzez wykorzystanie edukacyjnych i artystycznych narzędzi pracy z ciałem i językiem do stopniowego osvajania tego, co inne, obce, budzące lęk albo po prostu ukryte i odległe. Zgodnie z ideą pedagogiki teatru zarówno celem, jak i środkiem do osiągnięcia celu jest tu odzyskiwanie i wzmacnianie podmio-

towości uczestników działań oraz budowanie ich samoświadomości i samodzielności (por. Czarnota i in. 2016; Szpak 2016; Czarnota-Miształ, Szpak 2018). Dlatego metody pracy wykorzystywane w projekcie O!Swoj cechuje duża otwartość na grupę, nastawienie na dialog i wspólne działanie, pozostawienie wolności uczestnikom działań i podkreślanie, jak ważne jest uczciwe i uważne podejście do własnych emocji w procesie osvajania inności.

Punktem wyjścia prezentowanych rozważań było nałożenie **metafory izolacji** na działania służące integracji społecznej osób z niepełnosprawnościami. Tę narrację zaczęliśmy rozwijać już na samym początku badań, podczas obserwacji pracy pedagogów teatru z grupą nauczycielek. W pierwszej edycji programu jeden z modułów – warsztaty dla pedagogów – odbywał się w przestrzeni zaaranżowanej jak izolatka, udostępnionej Teatrowi 21 przez Teatr Studio. Projekt „Izolotka”¹ Olgi Mokrzyckiej-Groszperre i Nicolasa Groszperre był całoroczną instalacją, która w sezonie 2016/2017 stanowiła scenografię dla różnych działań artystycznych i edukacyjnych podejmowanych przez grupy wynajmujące

¹ Teatr Studio tak charakteryzuje udostępnianą przestrzeń: „Izolotka to scenografia traktowana jako autonomiczne dzieło sztuki wystawione w przestrzeni Teatru, a punktem wyjścia pracujących w niej reżyserów jest interpretacja zastanej przestrzeni”, więcej o instalacji: <https://goingapp.pl/evt/1112095/wgw-izolatka-groszperre-ptaszowska-buren> [dostęp 22 czerwca 2019 r.].

przestrzeń jako salę prób. Motyw izolacji jako metafory organizującej refleksję nad włączaniem grup wykluczonych zainspirowany został przez dostęp do tej właśnie przestrzeni warsztatowej. Charakteryzowały ją: „surowy wystrój, irytujące jarzeniówki zamiast oświetlenia teatralnego tworzącego klimat, sterylność biel, zimna czerń i «szpitalna» zieleń, brak elementów ruchomych w scenografii, jednolity krajobraz pomieszczenia zaburzony jedynie przez wystające ze ścian metalowe pręty o zaokrąglonych kształtach, [...] brak intymności” (Kalinowska, Rożdżyńska-Stańczak 2017: 4). Przestrzeń prób stanowiła niewątpliwą inspirację dla artystów i uczestników warsztatów, dla nas zaś stała się kluczem interpretacyjnym podczas obserwacji i analizy materiałów.

Izolację w projekcie rozumialiśmy dwójako: jako oddzielenie i jako ochronę. Nauki biologiczne i społeczne mówią o izolacji w kontekście **odseparowania** od siebie populacji lub jednostek i uniemożliwienia im kontaktów (por. np. Jury, Krzanowska 1992: 275–276; Urban, Stanik 2008: 323). W znaczeniu technicznym izolacja to sposób **zabezpieczenia** sąsiadujących układów bądź elementów po to, by zniwelować możliwość ich wzajemnego oddziaływania na siebie (Kuryłowicz i in. 1984: 163). Z początku wydawało nam się, że izolacja społeczno-kulturowa grup wykluczonych, w tym osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi, może być postrzegana wyłącznie negatywnie, stanowi bowiem barierę włączania. Izolowanie to zjawisko niepożądane, gdyż odbiera szansę na spotkanie, dzielenie przestrzeni, współpracę. Z czasem okazało się, że budowanie dystansów i tworzenie bezpiecznych, oddzielonych przestrzeni – swoistych izolujących sfer buforowych – może wspierać proces osvajania, jeśli jest odpowiedzią na społeczne i indywidualne lęki, wynikające tak ze stereotypów, jak i z osobistych doświadczeń. Zakładanie izolacji może być więc ro-

zumiane jako podejmowanie praktyk ochronnych i wyraz odpowiedzialnego podejścia do wyzwania, jakim jest społeczne włączanie grup wykluczonych. Ambiwalencja metafory izolacji pozwoliła nam inaczej spojrzeć na proces osvajania inności.

Celem artykułu jest charakterystyka realizowanego w projekcie O!Swoj modelu zmieniania postaw wobec inności poprzez teatr, który wykorzystuje metody i narzędzia pracy z różnych dziedzin sztuki. W pierwszych rozdziałach tekstu przedstawiamy pokrótce działalność artystyczną, wydawniczą i edukacyjną Teatru 21 oraz opisujemy metodologię badań będących podstawą prezentowanych analiz. Wskazujemy przy tym na ideową bliskość podejść pedagogiki teatru i antropologii zaangażowanej, w tym stosowanych przez nas metod badawczych opartych na obecności, dialogu oraz współpracy badaczek i badanych. Dalej przedstawiamy zaobserwowany model integracji inności przez sztukę teatralną. Ma on za zadanie zniesienie barier włączania i zerwanie społecznych izolacji oddzielających osoby z niepełnosprawnościami od społeczeństwa. Jednocześnie ów model przewiduje nałożenie nowych form ochronnych, których główną funkcją jest asekuracja uczestników interakcji polegającej na kontakcie z Innym. Omawiamy też metody i narzędzia wykorzystywane w pracy edukacyjnej Teatru 21 oraz zastanawiamy się nad efektami ich zastosowania w procesach zmiany postaw wobec niepełnosprawności i inności w ogóle. Podstawą empiryczną artykułu są wnioski z badań przeprowadzonych podczas ewaluacji projektu O!Swoj Teatru 21 w latach 2017–2018. W tekście wykorzystujemy i rozwijamy treści oraz grafiki zamieszczone w dwóch raportach ewaluacyjnych dotyczących pierwszej i drugiej edycji programu (Kalinowska, Rożdżyńska-Stańczak 2017; Kalinowska 2018).

Centrum Sztuki Włączającej. Praktyki teatralne Teatru 21

Teatr 21 powstał w 2005 roku jako kontynuacja warsztatów prowadzonych w warszawskim Zespole Szkół Specjalnych „Dać Szansę”². Jego aktorkami i aktorami są głównie uczniowie i absolwenci tych szkół – osoby z autyzmem i zespołem Downa. Stąd też wynika nazwa Teatru, odwołująca się do dodatkowego chromosomu w dwudziestej pierwszej parze chromosomów, który odpowiada za uwarunkowania genetyczne znacznej części zespołu artystycznego. Pierwotna amatorsko-rekreacyjna formuła pracy uczniów-aktorów stopniowo zaczęła ulegać profesjonalizacji, a w efekcie grupa zaczęła funkcjonować jak zawodowy teatr, który daje pracę kilkunastu aktorom oraz artystkom i edukatorom współpracującym przy spektaklach i projektach. Zespół prowadzi jego założycielka – pedagogożka teatru i reżyserka – Justyna Sobczyk, za dramaturgię odpowiada Justyna Lipko-Konieczna, a ruch sceniczny nadzoruje Justyna Wielgus.

Teatr realizuje działania na kilku polach. Pierwszym z nich jest praca **artystyczna** związana z tworzeniem autorskich spektakli wystawianych na scenach warszawskich teatrów repertuarowych (Dramatyczny, Studio, Powszechny, Nowy, Baj, Soho), ale także w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, Instytucie Teatralnym im. Zbigniewa Raszewskiego czy na licznych festiwalach polskich i zagranicznych. W swoim dorobku grupa ma 9 sztuk, które są wynikiem wspólnej, partnerskiej pracy wszystkich członków zespołu.

Drugim obszarem jest działalność **wydawnicza**, w ramach której publikowane są treści artystycz-

ne i naukowe wpisujące się w studia nad niepełnosprawnością, performatywnością oraz nad instytucjonalnymi uwarunkowaniami funkcjonowania teatru. Pierwsza książka, *21 myśli o Teatrze*, pod redakcją Eweliny Godlewskiej-Byliniak i Justyny Lipko-Koniecznej (2016) jest albumem zdjęć Grzegorza Pressa z przygotowań i realizacji spektakli. Całość opatrzona jest obszernym wstępem teoretycznym, przygotowującym odbiorcę do pogłębionej refleksji nad pracą sceniczną aktorów. Redaktorki podejmują w nim temat społecznego i kulturowego kształtowania niepełnosprawności oraz jej widoczności. W tym ujęciu kontekst teatralny umożliwia nieskrywane, otwarte oglądanie odmienności – stanowi zaproszenie do wymiany spojrzeń pozwalających na zakwestionowanie stereotypów i utartych schematów poznawczych. Kolejna publikacja, *Odzyskiwanie obecności. Niepełnosprawność w teatrze i performansie* (Godlewska-Byliniak, Lipko-Konieczna 2017), stanowi ważny na polskim gruncie zbiór tekstów wpisujący się w trwale zakorzenioną w zachodniej humanistyce dyscyplinę *disability studies* (por. Oliver 1996; Barnes, Mercer 2008; Goodley 2011)³. Redaktorki proponują krytyczny namysł nad rolą niepełnosprawności w teatrze. Rozumieją ową rolę szerzej niż tylko jako sposób uobecnienia inności. Koncentrują się przede wszystkim na wpływie, jaki niepełnosprawność wywiera na sam teatr: „jego język, estetykę, w jaki sposób definiuje jego polityczność, jak problematyzuje kwestię teatralnej prezentacji i reprezentacji, a wreszcie obecności i nieobecności w różnych wymiarach” (Godlewska-Byliniak, Lipko-Konieczna 2017: 11). Kolejna książka duetu autorek – *Niepełnosprawność i społeczeństwo. Performatywna siła protestu* (Godlewska-

² Historia Teatru 21 została odtworzona na podstawie opisu ze strony internetowej <http://teatr21.pl/> [dostęp 26.06.2019].

³ Warto odnotować, że problematyka *disabilities studies* coraz częściej pojawia się w polskiej refleksji naukowej, czego przejawem może być jeden z ostatnich numerów „Przeglądu Socjologii Jakościowej” o tytule „Niepełnosprawność jako proces i społeczny konstrukt” (Zakrzewska-Manterys, Niedbalski 2018).

-Byliniak, Lipko-Konieczna 2018) – została wydana w ramach działań instytucji Centrum Sztuki Włączającej: Downtown, stworzonej we współpracy Teatru 21 i Biennale Warszawa. Powstaniu tej publikacji towarzyszył protest osób z niepełnosprawnościami w polskim Sejmie i odpowiadający na to zdarzenie spektakl Teatru 21 pod tytułem „Rewolucja, której nie było”. Redaktorki tomu wychodzą od opisanego źródła i historii powstania społecznego modelu niepełnosprawności ukształtowanego w latach 70., między innymi dzięki działalności brytyjskiego Związku Niepełnosprawnych Fizycznie Przeciwko Segregacji (UPIAS). W dialogu z tym modelem prezentowane są teksty podejmujące krytyczny namysł nad polską sytuacją osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin. Ostatnim do tej pory wydawnictwem książkowym jest publikacja Bogny Kietlińskiej *Nie ma wolności bez samodzielności. Działanie Teatru 21 w perspektywie zmiany* (2019). Autorka opisuje w niej proces, który przechodzi Teatr 21 w konsekwencji przeobrażenia się w instytucję współtworzącą Centrum Sztuki Włączającej: Downtown. Przedstawia okoliczności dotychczasowej współpracy teatru z różnymi organizacjami oraz omawia instytucjonalne uwarunkowania i ograniczenia dla pracy zespołu, jakie stanowią między innymi brak stałego finansowania czy siedziby. Tytułowa zmiana odnosi się również do drugiego aspektu, jakim są przekształcenia postaw wobec niepełnosprawności wśród osób włączonych w proces twórczy nad spektaklami.

Trzecim polem działań Teatru 21 jest **edukacja**, w tym obszarze flagowym projektem jest O!Swój realizowany w warszawskich szkołach w trzech edycjach, począwszy od roku 2017⁴. Nazwa projek-

tu odwołuje się, po pierwsze, do osvajania inności. Po drugie – wykrzyknienie w nazwie wskazuje na pewne zaskoczenie związane z uświadomieniem sobie podobieństw pomiędzy podmiotami – poznającym i poznawanym. Takie sformułowanie tytułu projektu odpowiada nowemu kierunkowi działań Teatru 21. Mimo iż zespół wyrasta z refleksji nad niepełnosprawnością, to na polu edukacyjnym podejmuje pracę w duchu szeroko rozumianej różnorodności i włączania inności do życia społecznego.

Pierwszy z modułów projektu O!Swój to **rezydencje artystyczne** w warszawskich szkołach (w 2017 roku w trzech liceach, w 2018 roku w gimnazjum, liceum i ośrodku wychowawczym). Rezydencje koncentrowały się na integracji społeczności szkolnej przez refleksję nad przestrzenią wspólną i jej wpływem na relacje międzyludzkie oraz przez wprowadzenie realnych zmian w szkolnej przestrzeni. Do współpracy z młodzieżą zaproszeni zostali pedagodzy teatru i artyści zajmujący się teatrem, scenografią, fotografią, sztukami wizualnymi, muzyką⁵. Projekty realizowane w szkołach miały charakter partycypacyjny, bazowały na pomysłach uczniów, artyści starali się włączyć w ich realizację społeczność szkolną. Podczas rezydencji udało się między innymi: zmienić wygląd szkolnej sali, zaadaptować część szkolnego podwórka, zamontować na szkolnym korytarzu platformę rezonującą wybrane przez uczniów dźwięki (w szkole dla głuchych), dokonać renowacji stołu w znaczącej wspólnej przestrzeni szkolnej, zrealizować happening wprowadzający figurę Obcego do szkoły czy zrobić fotoreportaż o życiu szkolnym.

⁴ Obecnie trwa trzecia edycja projektu, która nie została ujęta w prezentowanym artykule.

⁵ Rezydencje realizowali z uczniami: Ewa Machnio, Stefan Kornacki, Jakub Drzastwa, Justyna Sobczyk, Sebastian Świąder, Katarzyna Lalik, Tomasz Michalczewski, Katarzyna Jeznach i Agnieszka Szymańska.

Drugi moduł projektu obejmował realizację **warsztatów do spektakli** prowadzonych w szkołach dla klas, które miały uprzednio okazję oglądać któryś ze spektakli Teatru 21. Warsztaty ruszyły w czerwcu 2017 roku, odbywały się podczas wszystkich edycji projektu nieregularnie (ich realizacja dostosowana jest do kalendarza spektakli Teatru 21) w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach z Warszawy i okolic. Podstawowe hasło przyświecające warsztatom brzmiało: „Różnorodność, czyli wydobyć własnego ja”⁶, a celem zajęć były refleksja nad wartościami takimi jak akceptacja i tolerancja oraz praca nad autoekspresją w grupie osób posiadających różne zasoby i odmienne doświadczenia. Warsztaty przygotowywał i realizował tandem prowadzących, w skład którego wchodził aktor lub aktorka Teatru 21 oraz pedagoga teatru współpracująca z Teatrem⁷. Każdy warsztat zaczynał się rozmową z uczniami o odczuciach w związku z obejrzanym spektaklem. Następnie grupa przepracowywała wybrane przez uczniów wątki, wykorzystując działania ruchowe, improwizację czy taniec. W końcu uczestnicy wspólnie omawiali zajęcia, zadawali nurtujące ich pytania, a prowadzący stwarzali przestrzeń do rozwiania zaistniałych wątpliwości.

Trzecim modułem były **warsztaty dla nauczycieli i animatorów kultury**. Ich głównym celem była wspólna refleksja nad zagadnieniami inności, różnorodności, niepełnosprawności oraz przekazanie uczestnikom narzędzi teatralnych, które mogłyby wykorzystać w swojej pracy zawodowej. Zajęcia odbywały się w dwóch grupach, jesienią 2017

i 2018 roku, w salach teatralnych i przestrzeniach szkolnych. W każdej edycji cykl warsztatów obejmował sześć spotkań prowadzonych przez zespół pedagogów teatru i artystów związanych z Teatrem 21⁸. Warsztaty łączyły w sobie wymiar rozwoju zawodowego (poprzez naukę nowych metod pracy) i rozwoju osobistego (przez wymianę doświadczeń, zmianę wizji siebie, swojej pracy i otoczenia).

Badania zaangażowane – opis metodologii badań

Problematyka, wokół której zorganizowane były badania towarzyszące poszczególnym modułom projektu O!Swoj, wyrasta z praktycznych wyzwań, pytań i celów, jakie w trakcie procesu stawiali (i wciąż stawiają) przed sobą twórczynie, artyści i pedagodki teatru związani z Teatrem 21. Dlatego pierwszym celem badawczym była **diagnoza** instytucjonalnych i mentalnościowych barier włączania, które nazwałyśmy izolacjami separującymi. Drugim zadaniem było sporządzenie **opisu, dokumentacji i analizy procesu** wypracowywania metod osvajania inności, który miał miejsce podczas dwóch pierwszych edycji programu. Trzecim zadaniem była **ewaluacja formatywna** projektu⁹, mająca na celu ocenę sensowności i spójności wyznaczonych celów oraz podejmowanych działań, a także dostarczenie ekipie Teatru 21 konkretnych wskazówek odnośnie zmian wartych wprowadzenia podczas realizacji projektu.

⁸ Warsztaty dla nauczycieli i animatorów prowadzili: Maja Kowalczyk, Justyna Lipko-Konieczna, Agata Manturzevska, Maria Parczewska, Agata Skwarczyńska, Justyna Sobczyk, Agnieszka Szymańska, Sebastian Świąder, Rafał Urbacki, Justyna Wielgus.

⁹ „Ewaluacja formatywna (*formative evaluation*) – realizowana jest w trakcie trwania ewaluowanego programu i wspomagać ma jego realizację poprzez bieżącą analizę danych w celu ewentualnej korekty obserwowanych działań” (Korporowicz 1997: 279).

⁶ Por. <http://teatr21.pl/pl/edukacja> [dostęp 12.12.2018].

⁷ Warsztaty w szkołach prowadzili: Grzegorz Brandt, Maja Kowalczyk, Daniel Krajewski, Katarzyna Lalik, Justyna Lipko-Konieczna, Aleksander Orliński, Michał Pęszyński, Wiktor Siedlecka-Doros, Aleksandra Skotarek, Justyna Sobczyk, Marta Stańczyk, Magdalena Świątkowska, Justyna Wielgus.

W badaniach wykorzystaliśmy metodę etnografii socjologicznej (Konecki 2012). Główną techniką badawczą była obserwacja terenowa prowadzona na przestrzeni dwóch lat podczas licznych kontaktów ze środowiskiem Teatru 21, podczas wydarzeń projektowych: warsztatów pedagogiczno-teatralnych, rezydencji w szkołach, spotkań z zespołem edukatorów. Obserwacje połączone były z prowadzeniem wywiadów etnograficznych z ekipą i uczestnikami projektu oraz z wywiadami swobodnymi z realizatorami, które aranżowaliśmy z reguły bezpośrednio przed rozpoczęciem i po zakończeniu działań edukacyjnych i prac terenowych. Dodatkowych danych dostarczyły nam relacje pisemne zbierane wśród edukatorów, którzy prowadzili warsztaty do spektakli z uczniami, a także materiały z dwóch ankiet, które skierowane były do głównych grup odbiorców projektu – nauczycieli i uczniów.

Jako badaczki i animatorki kultury zaangażowałyśmy się we wspieranie rozwijanej przez Teatr 21 idei włączania i osvajania inności w szkole. Bliski jest nam także nurt pedagogiki teatru, który uformował podejście większości realizatorów projektu O!Swoj do sztuki i pracy z grupą. Ideowa i metodologiczna bliskość sprawiły, że nawiązałyśmy stałą, partnerską współpracę z zespołem projektu, którego od początku czułyśmy się członkiniami. Proces ewaluacji stał się natomiast integralną częścią projektu, a zadania badawcze zostały wpisane w model działania jako narzędzie do korygowania i wzmacniania kierunków działań. Realizacja badań podporządkowana została procesom edukacyjnym i artystycznym, które zachodziły wśród uczestników. My zaś jako badaczki, choć czasami stawałyśmy z boku i patrzyłyśmy na projekt z dystansu, nie byłyśmy w pełni bezstronnymi ewaluatorkami, angażowałyśmy się bowiem w proces ulepszania modelu osvajania inności oraz w promocję idei sztuki włączającej. Dlate-

go nasze badania lokują się w obszarze antropologii zaangażowanej (por. Červinková, Gołębiak 2010; Rakowski 2013).

Tym, co łączy antropologię zaangażowaną z ideą pedagogiki teatru, jest również podejście do kwestii etycznych oparte na otwartości, wrażliwości i wspieraniu zmiany społecznej. Nastawienie wspólne dla nurtów badań zaangażowanych, partycypacyjnych, interwencyjnych i badań w działaniu koncentruje się, po pierwsze, na wydobyciu i docenieniu głosu każdego uczestnika interakcji badawczej, a po drugie – na przekonaniu o potrzebie sprawczego, a zarazem odpowiedzialnego zaangażowania nauki w kształtowanie społeczeństw. Respektowanie podmiotowości jednostek oraz wzmacnianie wspólnot to swojego rodzaju moralny kompas badań zaangażowanych, które – jak o badaniach w działaniu pisał Davydd Greenwood – „opierają się zarówno na szacunku dla różnorodności, jak i na przekonaniu, że różnorodność doświadczeń, perspektyw i zdolności jest jednym z najważniejszych zasobów, jakimi dysponuje grupa uczestnicząca w badaniach” (Greenwood 2012: 135). Przyjęcie takiej formuły prac było spójne z postulowanym przez środowisko Teatru 21 modelem integracji w duchu różnorodności i poszanowania podmiotowości.

Proces konstruowania narzędzi badawczych odbywał się w toku rozmów z zespołem projektu. Uzgodniliśmy, że wszystkie nasze działania powinny wpiisywać się w specyfikę poszczególnych modułów tak, by realizacja badań nie zaburzała przebiegu działań artystycznych i edukacyjnych, które niekiedy wymagały delikatnego kierownictwa i niemal niewidocznej obecności prowadzących (obecność ewaluatorki mogłaby zadziałać tu na szkodę grupy, która nie weszłaby w pewne procesy „przy świadkach”). Narzędzia dostosowałyśmy do możliwości

logistycznych i organizacyjnych zespołu, dzięki czemu część działań mogła zostać przeprowadzona bez naszego bezpośredniego udziału (np. zbieranie ankiet, rysunków i relacji z warsztatów szkolnych). Ponadto w toku prac prowadziłyśmy dialog z zespołem, by móc dokładnie zrozumieć perspektywę jego członków oraz zaangażować ich w proces badawczy.

W module szkolnych rezydencji artystycznych przeprowadziłyśmy: wywiady swobodne z twórcami¹⁰ przed rozpoczęciem prac, co pozwalało uchwycić ich wyobrażenia o przebiegu działań jeszcze przed konfrontacją z rzeczywistością szkolną; obserwacje i rozmowy etnograficzne w czasie finałów i półfinałów realizacji (ewaluatorka pojawiała się dopiero pod koniec rezydencji, żeby swoją obecnością nie rozpraszać uczestników i nie rozbijać dynamiki działań grup); bieżące rozmowy i konsultacje z artystami i pedagogkami teatru w toku oraz po zakończeniu działań.

W drugim module projektu (warsztaty do spektakli dla klas) komponent badawczy miał cel diagnostyczny. Zajęcia rozpoczynały się od wypełnienia przez uczniów ankiet o charakterze projekcyjnym. Badani zostali poproszeni o wypisanie swoich skojarzeń związanych z osobami z niepełnosprawnościami (młodszy uczniowie, którzy nie umieli jeszcze pisać, rysowali swoje wyobrażenia o niepełnosprawności). Formuła otwartego pytania umożliwiała zarówno krótką, hasłową odpowiedź, jak i pogłębione, dłuższe narracyjno-opisowe refleksje, a także ekspresję plastyczną. Po zakończeniu warsztatów przeprowadzana była druga ankieta, która miała jakościowy charakter i zawierała wyłącznie pytania otwarte.

¹⁰ W pierwszej edycji projektu wywiady z artystami realizującymi rezydencje prowadziła z nami Bogna Kietlińska.

Dotyczyła ona opinii uczestników na temat przebiegu spotkania. Zebrałyśmy 77 ankiet otwierających warsztaty i 59 ankiet ewaluacyjnych. Dodatkowo prowadzący warsztaty przekazywali nam swoje pisemne, swobodne relacje z wizyt w szkołach.

Trzeci moduł – warsztaty dla nauczycieli – badałyśmy przez prowadzenie obserwacji nieuczestniczących podczas zajęć. Obserwacje umożliwiły nam udokumentowanie metod i narzędzi pracy przy minimalnej ingerencji w procesy grupowe. Staraliśmy się nie naruszać atmosfery intymności, która była ważnym elementem pracy zespołowej. Ponadto po zakończeniu warsztatów uczestniczki i uczestnicy wypełniali ankietę złożoną z pytań projekcyjnych oraz otwartych, dotyczących opinii, odczuć i oceny cyklu zajęć.

Podczas badań prowadziłyśmy dziennik badania, w którym gromadziłyśmy różnorodne materiały: opisy z obserwacji, notatki z wywiadów, pisemne relacje edukatorów, wypowiedzi uczniów i nauczycieli z ankiet. Analizę poszczególnych partii danych prowadziłyśmy na bieżąco, równoległe z badaniami terenowymi, co umożliwiło stopniowe odkrywanie założeń kolejnych faz projektu i pomogło odkryć procesualną naturę opisywanego modelu osvajania inności. W toku analiz porównywałyśmy i integrowałyśmy wnioski z analizy danych z różnych źródeł (wywiady, obserwacje, ankiety), aby rozpoznać doświadczenia inności i postawy względem niepełnosprawności wszystkich uczestników procesu (ekipy Teatru 21, uczniów, nauczycieli). Tworzyłyśmy inwentarze podejmowanych działań oraz starałyśmy się rekonstruować konteksty ich inicjowania oraz funkcjonowania (intencje twórców, przebieg, reakcje uczestników). Zwracałyśmy uwagę na sekwencje działań, ich kolejność i przenikanie się. Podjęłyśmy także próbę stypologizowania narzędzi

wykorzystanych w pracy edukacyjno-artystycznej. Efekty analiz przedstawiamy w odniesieniu do wybranych teorii z zakresu psychologii społecznej, socjologii oraz pedagogiki.

Wyzwania w procesie zmiany postaw wobec inności

Oswajanie inności polega na przekształcaniu tego, co inne i z pozoru obce w coś swojego, bliskiego. To proces, który prowadzi od odwracania wzroku, unikania, obojętności albo nawet wrogości i dyskryminacji, przez dostrzeganie różnic, pozytywne wartościowanie odmienności i ostrożne doń zbliżanie, aż do afirmacyjnej konstatacji, że Inny to Swój, który mimo różnic jest jednym z nas. Oswajanie inności oznacza przejście od postawy niechęci do postawy wsparcia, akceptacji, współdziałania. Podstawowe pytanie, które należy w tym momencie zadać, brzmi: *Jak pracować z ludźmi, aby zmienić ich postawy względem niepełnosprawności i inności?* Aby więc lepiej zrozumieć model osvajania inności wypracowany przez środowisko Teatru 21, warto rozpocząć od przypomnienia podstawowych informacji dotyczących tworzenia i zmiany postaw.

Po pierwsze, postawa jest złożoną ludzką tendencją do reagowania w konkretny sposób na dane zjawiska czy obiekty. Postawa składa się z trzech komponentów: **poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego** (Aronson, Wilson, Akert 1997: 314–315; Marody 2000), a więc obejmuje sferę wiedzy, poglądów i przekonań (co wiemy i myślimy na dany temat), sferę emocji i uczuć (co czujemy względem danego zjawiska) oraz obszar zachowań (co robimy wobec danego obiektu). Trwała zmiana postaw wymaga harmonijnego oddziaływania na każdy z tych obszarów. „Praca nad zmianą postaw musi zakładać zatem nie tylko zmianę świadomości, co można zro-

bić przez edukację, aktualizację wiedzy i oddziaływanie na poziomie intelektualnym (np. w ramach zajęć szkolnych). Konieczne jest także przemodelowanie wrażliwości oraz przećwiczenie i przyzwyczajenie człowieka do nowych form zachowania” (Kalinowska, Rożdżyńska-Stańczak 2017: 30–31).

Po drugie, **indywidualne** postawy mają swoje źródła w postawach **społecznych**. To, co myśli i czuje jednostka oraz to, jak działa, kształtowane jest przez instytucje społeczne, dyskursy, czynniki infrastrukturalne i wzorce kulturowe. Dlatego, chcąc zmieniać postawy wobec niepełnosprawności i inności, trzeba oddziaływać nie tylko na pojedyncze jednostki, ale także na agendy socjalizacyjne kształtujące ludzkie postawy od najmłodszych lat. Podstawowe agendy socjalizacyjne to, za Florianem Znanieckim (2001: 57–120), rodzina, otoczenie sąsiedzkie, dziś nazywane społecznością lokalną, instytucje (w tym szkoła i nauczyciele), grupa rówieśnicza oraz instytucje wychowania pośredniego, do których dziś zaliczylibyśmy przede wszystkim media cyfrowe i przekazy popkulturowe. Teatr, kultura i sztuka również są narzędziem socjalizacji, sama oferta artystyczna kierowana do młodych ludzi ma więc szansę bezpośrednio kształtować ich postawy. Współcześnie jednak teatr nie stanowi ważnego ośrodka opinotwórczego, a wpływ i zasięg oddziaływania sztuki jest ograniczony – rzadko trafia do masowego odbiorcy, realnie wpływa na postawy wąskich grup odbiorców (por. Szlendak 2014: 155–156; Fatyga, Kietlińska 2016: 38–39). Bardziej skuteczną, bo długofalową strategią wydaje się zatem pośrednie oddziaływanie teatru na pozostałe agendy socjalizacyjne. Tą drogą podążyli twórcy projektu O!Swój, którzy skoncentrowali się na wprowadzaniu zmian w szkole, a szczególnie na przygotowaniu szkoły do afirmacji różnorodności oraz poszukiwania przestrzeni wspólnych, dostępnych dla każdego i otwar-

tych na inność. O!Swój poprzez nacisk na metody pracy zespołowej starał się wpływać także na postawy grupowe, przyjmując, że atmosfera tolerancji i otwartości w grupach rówieśniczych jest najlepszą drogą do internalizacji tych wartości przez jej członków. Kolejną agendą socjalizacyjną, na którą usiłuje oddziaływać Teatr 21 (nie tylko przez działania edukacyjne), jest szeroko rozumiana opinia publiczna. Działalność artystyczna, wydawnicza i medialna Teatru 21 to głos wprowadzający nowy język do dyskursu o niepełnosprawności i inności.

Trzecia kwestia wyrasta z procesualnego podejścia do zmiany. Kształtowanie postaw jest procesem stopniowym, etapowym, rozciągniętym w czasie. Praca nad zmianą stosunku wobec niepełnosprawności i inności nie zaczyna się w próżni, lecz wymaga – w pierwszej kolejności – zmierzenia się z pierwotnymi założeniami, wstępnymi przekonaniem na temat niepełnosprawności. Mogą one przyjmować formę lęków, obaw i dystansów zakorzenionych w człowieku i społeczeństwie. Mogą to być też przeciwne odczucia, takie jak troska, chęć pomocy, przekonanie o braku zagrożenia albo zainteresowanie czy „lgnięcie” / skłanianie się ku inności. Pierwszy etap pracy nad zmianą postaw to etap odkrywania i dekonstrukcji **przesądów/przedsądów/przedrozumień**, których – zgodnie z podejściem hermeneutycznym – jednostka nie może uniknąć, lecz często nawet sobie ich nie uświadamia, a które mają znaczący wpływ na jej stosunek do świata, tworzą jej rzeczywistość (por. Woroniecka 2003; Gadamer 2004). Oswajanie wydobywa na światło dzienne zarówno indywidualne, jak i społeczne zasoby głęboko zinternalizowanych przekonań, emocji, oczekiwań i wzorów zachowań względem inności. Szczególną grupę wśród nich zajmują negatywne założenia takie jak: lęki egzystencjalne, psychologiczny dystans względem obcości, stereotypy,

obiegowe opinie, uprzedzenia, paniki moralne, tabu. Na ich szczere odkrywanie położony jest główny nacisk w metodzie pracy Teatru 21. Podczas pracy w projekcie O!Swój równoległe z uświadamianiem i przepracowywaniem wdrukowanych przedsądów uczestnicy dostawali szansę na zgromadzenie nowych (a niekiedy pierwszych) **doświadczeń** wynikających z kontaktu z innością. Dotknięcie inności możliwe było podczas warsztatowych lub teatralnych spotkań z aktorami z zespołem Downa. Miało też miejsce w konfrontacji z własnym i cudzym piętnem, rozumianym za Ervingiem Goffmanem (2007: 32–33) jako „dotkliwie dyskredytujący atrybut”, który w sytuacjach interakcyjnych może być powodem przypisania nosiciela piętna do kategorii „mniej pożądanym społecznie” partnerów interakcji. Gromadzenie doświadczeń dostarcza nowych informacji, pozwala zmienić punkt widzenia i sposób oceny zjawisk, zrewidować „starą” wiedzę, zweryfikować przedsądy, daje możliwość potwierdzenia lub obalenia stereotypów, pozbycia się lęków lub ich spotęgowania. W efekcie człowiek jest gotowy, by podejmować intencjonalne działania względem inności czy niepełnosprawności. **Intencje**, będące ostatnim ogniwem procesu zmiany postawy, stanowią swoisty plan postępowania z innością. Inność może być rozumiana jako sytuacja jednostki, wówczas najczęściej rodzi się zamiar wsparcia oraz intencja działania pomocowo-terapeutycznego. Inność może też być postrzegana jako kwestia społeczna i skłaniać do podejmowania działań w obszarze promocji idei równości i emancypacji, a także do praktyk skupionych na przywracaniu widzialności i odzyskiwaniu podmiotowości przez grupy wykluczone.

Wypracowany w ramach projektu O!Swój model osvajania niepełnosprawności i inności uwzględnia opisane powyżej wyzwania wynikające ze złożoności i dynamiki procesu socjalizacji i kształ-

towania postaw w wymiarach indywidualnym i społecznym. Praktyczne wykorzystanie wiedzy o postawach stanowi ramę dla działalności Te-

atru 21. Poniższa tabela pokazuje, jak pomysłodawcy i realizatorzy projektu odpowiedzieli i odpowiadają na stojące przed nimi wyzwania.

Tabela 1. Konstruowanie postaw wobec niepełnosprawności i inności – wyzwania i działania.

Wyzwania w procesie zmiany postaw	Zaplanowane i podejmowane działania
Uwzględnienie złożoności postaw i oddziaływanie na wszystkie komponenty postaw: poznawczy, emocjonalny i behawioralny.	Łączenie działań edukacyjnych i artystycznych. Wykorzystywanie metod pracy różnych dziedzin sztuki: teatru, muzyki, sztuk wizualnych, tańca, dramaturgii, fotografii, projektowania wnętrz. Praca nad językiem i nad ciałem poprzez metody pracy językiem i ciałem.
Uwzględnienie wymiarów indywidualnego i społecznego w kształtowaniu postaw, oddziaływanie bezpośrednie na jednostki i pośrednie na agendy socjalizacyjne.	Ofertą objęci zostali uczniowie oraz nauczyciele (kształtowanie jednostkowych postaw u uczestników projektu) oraz szkoły i społeczności szkolne (próba wpływu na instytucje i grupy rówieśnicze). Stosowanie metod pracy indywidualnej i grupowej.
Uwzględnienie procesualnego charakteru kształtowania się postaw i oddziaływanie na wszystkich etapach budowania postaw: od dekonstrukcji przesądów i stereotypów, przez poszerzanie doświadczeń, po ustanawianie intencji działań.	Rozpoczęcie prac od diagnozy przesądów, w tym stereotypów, lęków i obaw uczestników zajęć. Praca nad poszerzaniem doświadczeń kontaktu z niepełnosprawnością i innością poprzez spotkanie i sztukę. Stworzenie warunków do spotkania i współdziałania w praktycznej pracy warsztatowej i projektowej.

Źródło: opracowanie własne.

Izolacje. Akt pierwszy: separacja

O!Swój to program, który od różnych stron próbuje „podejść” szkolne środowisko i wniknąć w świat instytucji. Kolejnym krokiem było więc zadanie pytania: *Gdzie i w co tak naprawdę wchodzi O!Swój?* Badania rozpoczęliśmy od diagnozy, która pozwoliła nam, po pierwsze, zidentyfikować niektóre odrzucane, dyskredytowane lub zmarginalizowane przestrzenie rzeczywistości szkolnej składające się na tak zwane ukryte i wyzerowany program szkoły

(Eisner 1994; Jaworska-Witkowska, Kwieciński 2011: 125–126; Pauluk 2013; Mikiewicz 2016: 218–227). Po drugie zaś, uzyskałyśmy informacje na temat uczniowskich przesądów, skojarzeń, stereotypów, emocji i postaw wobec niepełnosprawności.

Badacze edukacji wskazują, że oddziaływania socjalizacyjne szkoły obejmują zarówno wpływy zaplanowane, przewidziane w oficjalnych programach szkolnych (podstawy programowe, treści podręcznikowe), jak również to, czego uczniowie

uczą się w szkole niejako mimochodem, poprzez niewyrażone wprost reguły życia szkolnego (program niejawny/ukryty), w końcu to, na co nie ma miejsca w szkolnej przestrzeni, co nie jest w szkole w ogóle doświadczane (program nieobecny/wyzerowany). „Eisner wspomina o trzech rodzajach programów: *program jawny*, który jest publicznie ogłoszony; *program niejawny*, tj. wartości i oczekiwania, które nie zawierają się w programie formalnym, ale które uczniowie przyswajają w wyniku szkolnego doświadczenia, oraz tzw. program *nieobecny* (*null-curriculum*), czyli to, czego szkoła nie uczy” (Pauluk 2013: 12). Pierwsze separujące mury, które stanęły przed przedstawicielami Teatru 21 wchodzącymi do szkół z propozycją porozmawiania o inności i doświadczenia różnorodności, wyrastają, po pierwsze, z braku pewnych doświadczeń, a po drugie – z trudnych do przewyciężenia przyzwyczajzeń dotyczących nie tylko kontaktów z innością, ale także – ogólnie – relacji międzyludzkich.

Uczniowie, którzy uczestniczyli w projekcie O!Swoj, często po raz pierwszy rozmawiali w szkole o niepełnosprawności, inności i różnorodności. Dla wielu był to temat nowy, dla innych zbieżny z własnym, codziennym doświadczaniem bycia innym i wyobcowanym, jednak w warunkach szkolnych odmiennosc to temat zazwyczaj pomijany albo pobieżnie omawiany podczas lekcji. W szkole nie ma także miejsca na ćwiczenia łączące potencjał ciała, emocji i zmysłów z rozwojem intelektualnym. Niewiele jest okazji do współpracy i realizacji projektów zespołowych. Brakuje inicjatyw integrujących, więziotwórczych i budujących w szkole ducha wspólnotowego. Nie ma przestrzeni, które dawałyby dzieciom i młodzieży poczucie bezpieczeństwa i wolności twórczej. Wszystkie te deficyty wynikające z nieobecnego programu polskiej szkoły sprawiły, że bardzo

trudno było wejść do placówek z propozycją osvajania inności. Uczniowie na początku nie potrafili odnaleźć się w rytmie pracy projektowej, nie rozumieeli idei pracy zespołowej, przejawiali typowo indywidualistyczne style pracy. Nie byli też przygotowani na podejmowanie samodzielnych aktywności kreatywnych, z rezerwą podchodzili do ćwiczeń angażujących ciało i wyzwalających emocje. W większości przypadków na początku nieco abstrakcyjne lub nierealne wydawało im się projektowanie wspólnych miejsc w szkole i dokonywanie fizycznych zmian w przestrzeni. Działania w ramach projektu O!Swoj były dla wielu uczniów odkrywaniem własnej sprawczości oraz zaproszeniem do nowej formy współpracy z rówieśnikami i dorosłymi.

Najbardziej problematyczną kwestią było zderzenie dwóch światów: teatralnego, który cechuje otwarta, równościowa komunikacja, nastawienie na dialog, wspieranie samodzielności, ze światem szkolnych hierarchii, podziałów, zależności, grafików i biurokracji. Problemy wynikały tu głównie z niemożności przeformułowywania zastanego, skostniałego porządku szkolnego. Swoistymi izolacjami separującymi, a więc przeszkodami dla zaistnienia edukacji dla różnorodności w szkołach, były między innymi: (1) organizacja czasu i przestrzeni, które utrudniają pracę warsztatową i projektową; (2) przyzwyczajanie uczniów do podejmowania aktywności edukacyjnych i twórczych tylko w celach pragmatycznych (nauka dla ocen, nie jako wartość autoteliczna), co łączyło się z przenoszeniem przez uczniów i nauczycieli szkolnego systemu kar i nagród na warsztaty Teatru 21 oraz z brakiem zaangażowania uczniów w aktywności ponadprogramowe, pozalekcyjne; (3) przyzwyczajanie uczniów do hierarchicznych relacji z nauczycielem, co onieśmiało młodych

ludzi, blokowało ich ekspresję i utrudniało nawiązanie kontaktu z uczniami; (4) cenzurowanie działań twórczych w szkole skutkujące spadkiem sprawczości uczniów, niechęcią do wyrażania się przez sztukę i wzrostem nieufności do instytucji; (5) chaos informacyjny i bariery w komunikacji z nauczycielami, które utrudniały warsztatową pracę w szkołach.

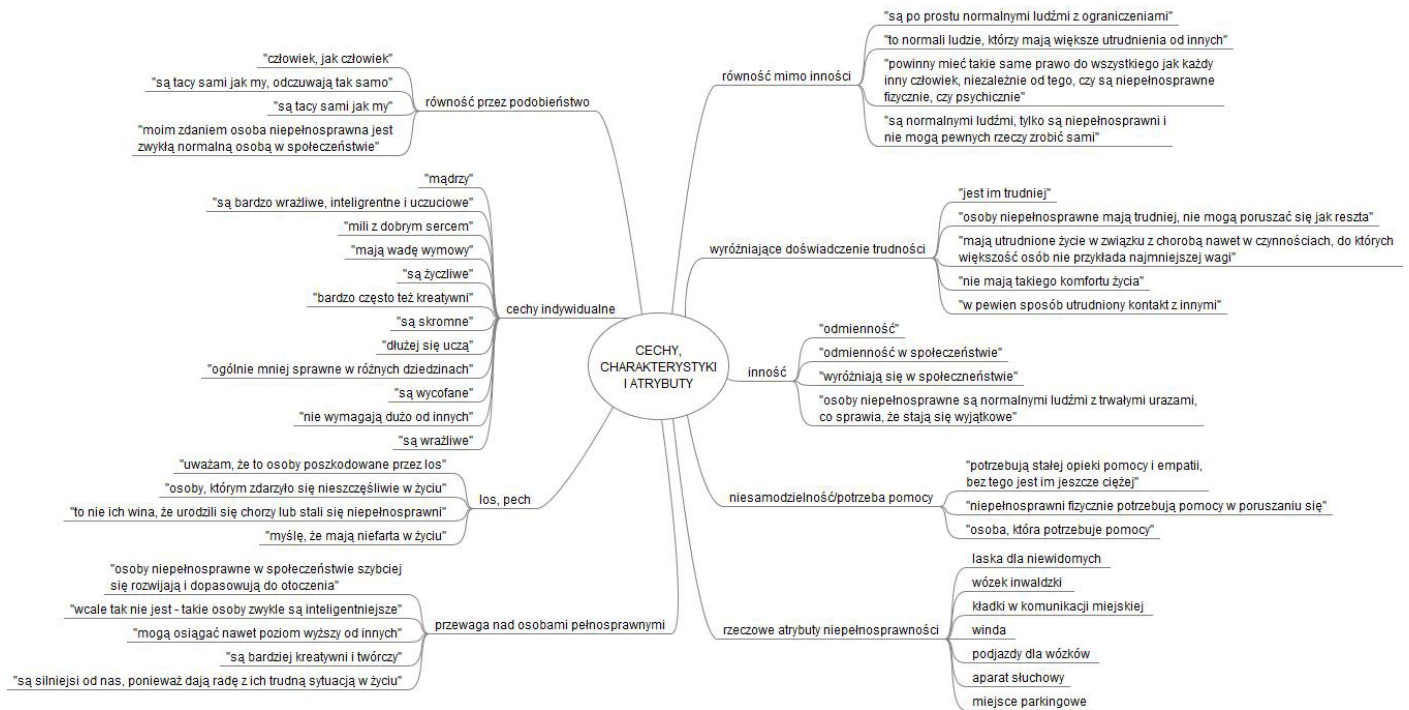
Drugim obszarem poszukiwania izolacji separujących inność w szkołach było badanie postrzegania niepełnosprawności przez uczniów. Skojarzenia badanych z osobami z niepełnosprawnościami podzieliłyśmy na trzy kategorie: (1) **cechy i atrybuty** osób z niepełnosprawnościami; (2) przyjmowane wobec nich **postawy**; (3) oraz **emocje** związane z omawianym zagadnieniem.

Analiza materiału pokazuje, że uczniowie dobrze zinternalizowali dyskurs równościowy związany z zagadnieniem inności. Identyfikowali niepełnosprawność w odniesieniu do podobieństw i różnic z doświadczeniami osób w pełni sprawnych, łącząc swoje obserwacje z postulatem integracji społecznej. W ich wypowiedziach odmiennosc nie oznaczała wykluczenia, jeśli była dostrzegana, to nie jako czynnik dzielący ludzi. Osoby z niepełnosprawnościami zostały w świadomości badanych wpisane w kategorię normalności, jednocześnie uczniowie dostrzegali ich specyficzne uwarunkowania, które mogą utrudniać codzienne funkcjonowanie. Co warte podkreślenia, przez niektórych badanych niepełnosprawność została potraktowana również jako zasób przydający wyjątkowości i umożliwiający zdobycie przewagi nad innymi osobami. Uczniowie łączyli to ze zdolnością do adaptacji, siłą i wytrwałością, które są konieczne do przezwycięzania utrudnień dnia codziennego i stanowią osobisty potencjał osób z niepełnosprawnościami.

Cechy indywidualne przypisywane osobom z niepełnosprawnościami najczęściej odnosiły się do przymiotów związanych ze sferą emocjonalną i poznawczą (głównie były to cechy pozytywne) lub z konsekwencjami różnego rodzaju niepełnosprawności (np. wada wymowy, wymagany dłuższy czas nauki, niesamodzielność). Badani wskazywali też na materialne atrybuty, przedmioty, które kojarzą się z niepełnosprawnością fizyczną, a nie intelektualną (np. wózek inwalidzki, laska dla niewidomych). Niepełnosprawność wiązana była również z kategoriami losu lub pecha, a więc z niezależnymi okolicznościami, za które nie można obarczać winą ani odpowiedzialnością osób, które jej doświadczają.

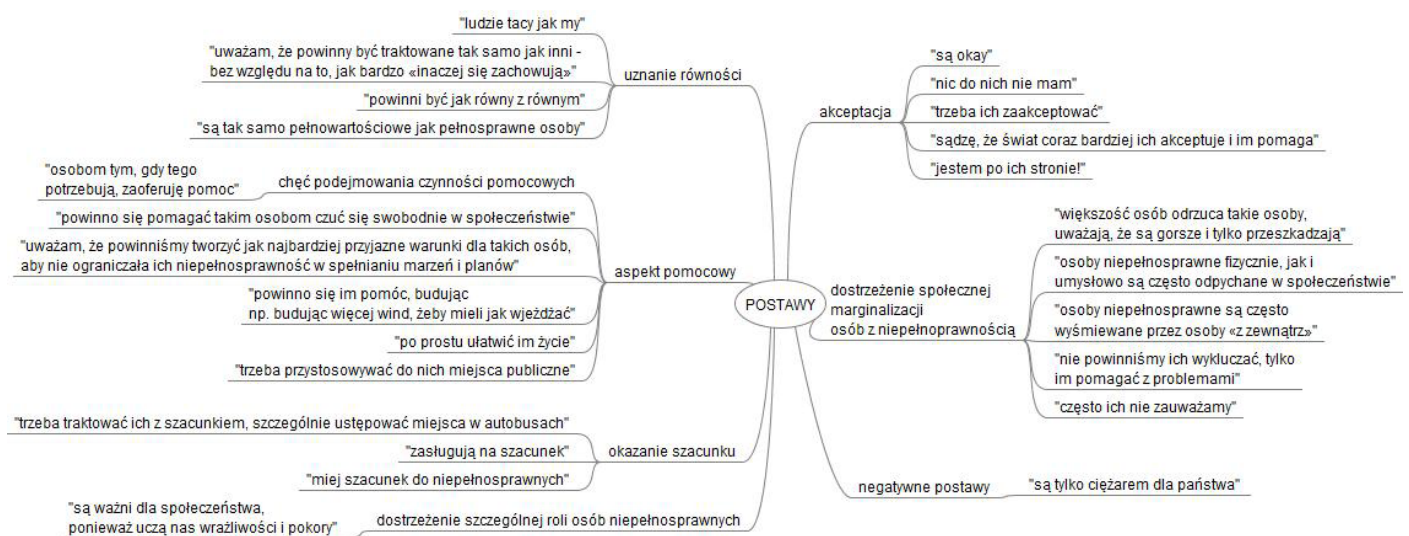
Jeśli chodzi o postawy wobec niepełnosprawności, w odpowiedziach uczniów wyraźnie rysowało się oczekiwanie, by równosc osób z niepełnosprawnościami została nie tylko uznana za oczywistość, ale także doczekała się realizacji. Wskazywano na aspekt pomocowy związany z osobistą, empatyczną gotowością do udzielania wsparcia, jak również zwracano uwagę na konieczność rozwijania systemowych rozwiązań odpowiadających na zapotrzebowanie grup osób z różnymi niepełnosprawnościami (np. dostosowanie infrastruktury miejsc publicznych). W części wypowiedzi pojawił się wyraz solidarności, akceptacji i szacunku względem osób z niepełnosprawnościami połączony z dostrzeżeniem ich marginalizacji, wykluczenia, wyśmiewania, lekceważenia czy innych form dyskryminacji. Pojedyncze osoby przypisywały osobom z niepełnosprawnościami szczególną rolę, jaką jest uwrażliwienie społeczeństwa i nauka pokory. Podczas analizy natrafiłyśmy na jedną negatywną postawę wyrażoną w słowach: „niepełnosprawni są tylko ciężarem dla państwa”. Ten rodzaj stygmatyzacji stanowił margines zebranych odpowiedzi.

Graf 1. Cechy i atrybuty osób z niepełnosprawnościami.



Źródło: opracowanie własne za: Kalinowska, Rożdżyńska-Stańczak 2017.

Graf 2. Postawy przyjmowane wobec osób z niepełnosprawnościami.



Źródło: opracowanie własne za: Kalinowska, Rożdżyńska-Stańczak 2017.

Trzecia grupa odpowiedzi pojawiających się w ankietach dotyczyła emocji. Uczniowie opisywali swoje emocje związane ze stosunkiem do niepełnosprawności konkretnie i hasłowo jako: strach, lęk, smutek, żal, współczucie, bezradność, niemoc i miłość. Można powiedzieć, że na poziomie emocji osoby z niepełnosprawnością to „budzący strach Obcy/Inni” albo „pokrzywdzeni niesamodzielni”.

Zestawienie dwóch porządków – poglądów i emocji – stało się podstawą do wyciągnięcia najważniejszego wniosku płynącego z tej części badania. Dostrzegamy wyraźny brak spójności w obrębie budowania postaw dotyczących osób z niepełnosprawnościami. Temat wydaje się być dobrze przepracowany w warstwie poznawczej i językowej, co znajduje odzwierciedlenie w rozbudowanej formie i afirmatywnej treści wypisywanych skojarzeń z niepełnosprawnością. Warstwa emocjonalna stoi w kontraście z tymi wypowiedziami – dominują emocje negatywne bądź trudne. Dla zobrazowania szczególnego napięcia pomiędzy zinternalizowanymi wartościami równościowego, promującego integrację dyskursu a odczuwanymi emocjami przytaczamy znamienne wypowiedź jednej z uczennic:

Wstydę się za to. Jestem tolerancyjna, uważam, że takie osoby są zupełnie jak inne i zasługują na szacunek. Jednak w autobusie, kiedy widzę kogoś zachowującego się wyjątkowo, napawa mnie lęk. I za to się wstydę. Uważam, że niepełnosprawni powinni dostawać stanowiska pracy jak normalni ludzie, a jednak kiedy ktoś chory obsługuje mnie w sklepie – boję się, że zacznę coś niezrozumiałego mówić...

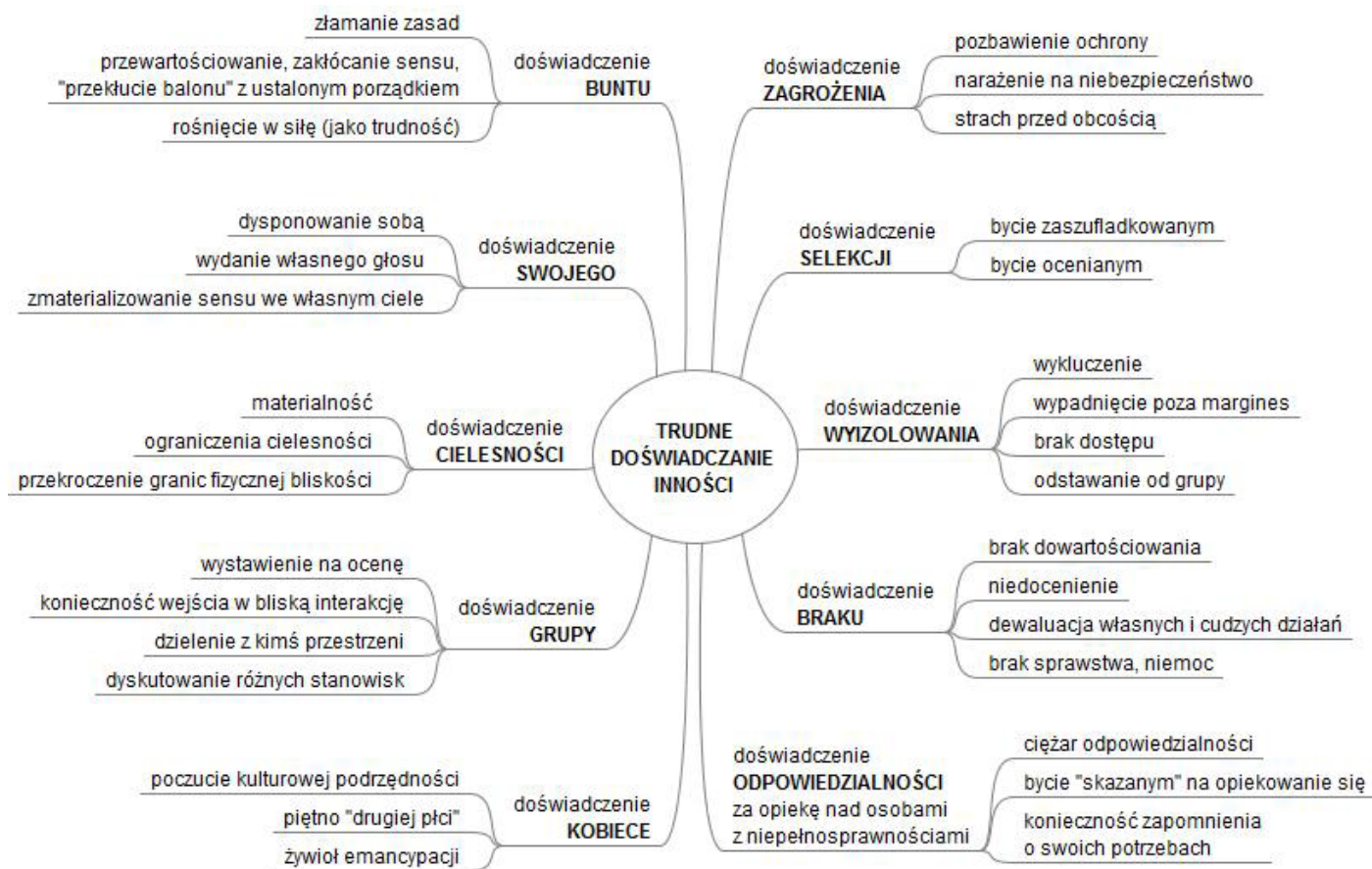
W powyższym cytacie widać silny dysonans między uznawanymi wartościami a odczuwanymi

emocjami, co łączy się z poczuciem wstydu z powodu niespójności własnych postaw. Obawy o koszt emocjonalny kontaktu z nieoswojonym Innym stoją na drodze do pełnej zmiany postawy, nawet gdy w warstwie poznawczej, w świadomości ta zmiana już się dokonała. Zaniedbana warstwa emocjonalna jest więc kolejną, a być może najważniejszą izolacją, która odpowiada za separację niepełnosprawności i brak pogłębionego kontaktu z innością wśród uczniów. Praca nad emocjami ma więc szansę zapełnić lukę w procesie integracji w duchu różnorodności.

Izolacje. Akt drugi: ochrona

Konfrontacje z przesądami oraz dotykanie inności (cudzej i własnej) w czasie bezpośrednich spotkań z niepełnosprawnością szybko pokazały, że praca w warstwie emocji generuje wiele trudnych doświadczeń, lęków i obaw, których nie wolno lekceważyć, gdyż mogą one zamiast otworzyć jednostkę na odmiennosc, zamknąć ją w granicach strefy komfortu. To kazało realizatorom postawić kolejne pytania: *Jak chronić uczestników procesu integracji inności przed emocjonalnym dyskomfortem i co zrobić, by w doświadczaniu inności każdy czuł się bezpieczny?* Proces osvajania inności wymagał bowiem przekraczania wielu granic i to zarówno od uczestników warsztatów, którzy na różnych polach byli konfrontowani z odmiennością, jak i od aktorów z zespołem Downa, którzy zostali postawieni w roli edukatorów, a więc musieli „zejść ze sceny”, która – przez ramę teatralności – podczas spektakli daje im swoistą ochronę. Okazało się, że brak „zbawienego” dystansu, jakim operuje teatr i ogólnie – sztuka (sytuacja sceniczna, zabiegi dramaturgiczne, figury stylistyczne, charakteryzacja, manipulacja światłem i cieniem, sztuczki scenograficzne itd.), wystawia uczestników interakcji

Graf 3. Obszary trudnego doświadczania inności.



Źródło: opracowanie własne.

warsztatowej na doświadczenia niekiedy zbyt trudne do samodzielnego przepracowania. Poniższy graf pokazuje zidentyfikowane przez nas obszary trudnych doświadczeń, które wymagają „zaopatrzenia” w izolacje ochronne rozumiane jako metody pracy edukacyjnej i rozwiązania artystyczne tworzące warunki do bezpiecznego kontaktu z innością.

Stworzenie warunków do spotkania inności oraz wyjścia z dobrze sobie znanej, komfortowej przestrzeni fizycznej i psychologicznej rodzi odpowiedzialność za poczucie bezpieczeństwa uczestni-

ków, które jest zarazem warunkiem pomyślnego przebiegu procesu integracji. Odpowiedzianym działaniem jest zapewnienie swoistego buforu między jednostką a innością, a nawet pozostawienie pewnej drogi powrotu na pozycję dystansu. Jak to zapewnić? Odpowiedź Teatru 21 na pytania zadane na początku tego rozdziału jest jedna – nie należy porzucać sztuki. Droga do kompleksowej zmiany postaw wobec inności musi iść przez twórczą ekspresję i działania kreatywne, nawet jeśli w szkole jest tak mało miejsca na metody pracy artystycznej. Wchodząc do szkół z edukacyjnym projektem otwierania uczniów i instytucji na in-

ność, nie można zostawić teatru w teatrze. To – znów – bardzo bliskie jest idei pedagogiki teatru, która zasypuje podziały na artystę i widza, scenę i widownię, sztukę i życie.

Narzędzia osvajania inności

Gdy znane już są ogólne wyzwania w pracy nad zmianą postaw: (1) wiadomo, jakie bariery integracji istnieją w rzeczywistości szkolnej, w której realizowane są działania projektowe; (2) oraz wiadomo, gdzie i dlaczego potrzebne jest zachowanie ochronnego dystansu wobec doświadczenia inności, czas zadać kolejne pytanie: *Jak dobrać metody i narzędzia pracy do wyznaczonych celów i zastanych warunków?* Odpowiedzią na to pytanie jest różnorodność – metodyka pracy zakładała wykorzysta-

nie szerokiego wachlarza narzędzi artystycznych i edukacyjnych, dlatego do udziału w projekcie zaproszono artystów reprezentujących różne dziedziny sztuki i odmienne style pracy twórczej oraz pedagogiki teatru związane z licznymi nurtami pracy teatralnej. Podstawowym kryterium doboru poszczególnych metod pracy oraz konkretnych ćwiczeń było staranie, by O!Swoj odpowiedział na wszystkie wyzwania zidentyfikowane jako istotne w procesie zmiany postaw. Chodziło więc o to, by jednocześnie oddziaływać na przekonania, emocje i zachowania uczestników; by połączyć pracę nad zmianą indywidualnych postaw ze zmianą instytucjonalnego postrzegania kwestii różnorodności; w końcu – by stworzyć warunki do zaistnienia dłuższego procesu kształtowania postaw, który przebiega od konfrontowania się z przedsądami,

Tabela 2. Cele i metody pracy nad oswojeniem inności – model i przykłady ćwiczeń.

Praca JĘZYKIEM (dyskursywne metody pracy)			
Praca NAD JĘZYKIEM	(1) intelektualny odbiór treści; opowiadanie o doświadczeniu; wykład, prezentacja; rozmowa, zwierzenia, dyskusja, dzielenie się refleksjami, wrażeniami; dekonstrukcja języka; przepracowywanie trudności przez opowiadanie o nich	(4) polecenia wydawane ciału w ćwiczeniach grupowych; wzmacnianie tego, co czuje ciało przez nazywanie pewnych ruchów, gestów, przez słowa, język; podążanie ciała za narracją, swobodny ruch ciała w odpowiedzi na historię	Praca NAD CIAŁEM
	(2) potrzeba nazwania odczucia cielesnego, szukanie nowych słów na jego opis; przekraczanie granic odczuwania i doświadczanie nowych emocji jako impulsy do refleksji; uruchomienie głębokich myśli, wydobywanie słowa przez ciało i ruch	(3) wyrażanie emocji ciałem, ekspresja, zrzucenie napięć, uwolnienie energii; ćwiczenia oparte na wzbudzaniu swobodnego ruchu, impulsach ciała; otwieranie się na inne ciało, dotyk innej osoby, wymiana ruchów, przełamywanie granic fizycznego kontaktu	
Praca CIAŁEM (ucieleśnione metody pracy)			

Źródło: opracowanie własne za: Kalinowska 2018.

przez zbieranie nowych doświadczeń, aż po podejmowanie intencjonalnych działań względem inności. Złożoną metodykę pracy edukacyjno-artystycznej w projekcie O!Swoj uporządkowałyśmy za pomocą kilku typologii, do których stworzenia wykorzystaliśmy kryteria takie jak: cele i metody pracy, pola ekspresji artystycznej / dziedziny sztuki oraz obszary i kierunki pracy nad procesem zmiany postaw.

Jeśli weźmiemy pod uwagę cele i metody pracy, osvajanie inności odbywa się na czterech polach: (1) pracy nad językiem przez ćwiczenia semantyczne i narracyjne, które obnażają znaczenie słów i funkcjonowanie dyskursów o niepełnosprawności; (2) pracy nad językiem przez odkrywanie i nazywanie ucieleśnionych schematów myślenia, odruchowych reakcji na piętno, głębokich emocji warunkujących sposób myślenia o inności; (3) pracy nad ciałem przez ćwiczenia ruchowe, wykorzystujące potencjał ciała, otwierające na kontakt z Innym, wzmacniające akceptację dla odmienności ciała; (4) pracy nad ciałem z wykorzystaniem ćwiczeń językowych, które poprzez prowadzenie głębokiej autorefleksji pozwalają odkrywać i zmieniać ucieleśnione przyzwyczajenia.

Szeroki horyzont metodyczny projektu O!Swoj wiąże się także z wkraczaniem w różne dziedziny ekspresji artystycznej. Niektórzy prowadzący wykorzystywali choreografię i taniec, uczyli sekwencji znaczących ruchów i zachęcali do szukania schematów ciała, które wchodzi w skład ucieleśnionych postaw. Praca z ciałem i ruchem pozwalała także pokazać, że sensoryczność dostarcza bodźców otwierających na dialog z Innym, a fizyczne, zmysłowe odczucia mogą wzbudzać empatię i etykę troski. Ćwiczenia muzyczne i teatralne miały otwierać na współdziałanie i podejmowanie

wspólnotowych aktywności, ujarzmić chaos emocji, a także uświadamiać uczestnikom, jak dużym aktem odwagi jest wydanie z siebie głosu. Dźwięk wykorzystywany był także jako tło procesów, źródło rytmu i nastroju. Teatr z kolei stwarzał sposobność do stanięcia na widoku i obnażenia się w asyście konwencji scenicznych pozwalających zachować dystans. Praca w obszarze szeroko rozumianych sztuk wizualnych obejmowała przede wszystkim tworzenie płaszczyzn wizualnego porozumienia, rozwijanie wyobraźni i wrażliwości oraz estetyzację przestrzeni i wyglądu. Ważnym polem twórczej ekspresji było podczas spotkań warsztatowych opowiadanie historii i praca nad semantyką. Narracyjność i język używane były, po pierwsze, do odkrywania i przetwarzania dyskursów o odmienności i równości, po drugie – miały zadanie integracyjne – tekstualizacja własnych doświadczeń pozwalała znaleźć uczestnikom płaszczyzny porozumienia i punkty wspólne w swoich biografiiach.

Narzędzia osvajania różnicowałyśmy także ze względu na obszary i kierunki pracy nad zmianą postaw. Na warsztatach i podczas rezydencji w ramach projektu O!Swoj uczestnicy pracowali nad sensem, widzialnością, nastrojem i dramaturgią procesu zmiany postaw. W każdym z tych obszarów praca nad oswojeniem inności może koncentrować się na innym celu i przebiegać w różnych kierunkach. W obszarze definiowania i nadawania sensu kluczowym kategoriom (takim jak inność i różnorodność) można obrać dwie strategie – normalizacji lub problematyzacji inności. Praca nad wymiarem widzialności może dążyć do uwidocznienia bądź do ukrywania różnic. Nastrój wytwarzany jest albo przez zdystansowane, bezpośrednie formy komunikacji, albo przez delikatne, taktowne uwrażliwianie na problematykę inności.

Tabela 3. Obszary i kierunki pracy z innością.

OBSZAR PRACY	KIERUNKI PRACY Z INNOŚCIĄ	
praca z SENSEM , który przypisywany jest kategoriom inności, różnicy i normy	Podkreślanie różnic i nierówności. Konfrontowanie, ścieranie, porównywanie. Uczynienie inności i piętna podstawowymi atrybutami identyfikacji.	Podkreślanie podobieństw, szukanie wspólnej tożsamości. Normalizacja, zacieranie różnic, zrównywanie, ignorowanie piętna.
praca z WIDZIALNOŚCIĄ przez oświetlanie i zaciemnianie fragmentów życia społecznego	Oświetlanie, pokazywanie, uwidacznienie. Wystawianie na widok publiczny, rzucanie światła na inność.	Ukrywanie, tłumienie, chowanie w cień (inności, piętna). Niewystawianie na widok.
praca z NASTROJEM towarzyszącym podejmowaniu kwestii inności	Śmiech, humor, wygłup, ironia, dystans, kamp. Luźna atmosfera i zdystansowane podejście do tematu. Bezkompromisowe łamanie tabu.	Powaga, wzniosłość, rzeczowy klimat podkreślający ważność tematyki. Atmosfera wrażliwości, delikatności.
praca z DRAMATURGIĄ procesu zmiany postaw, praca nad rozplanowaniem przebiegu działań w czasie	Pragmatyka, doraźność, skupienie się na radzeniu sobie z innością „tu i teraz”. Oswajanie tematu, żeby „żyć normalnie”. Ucodziennienie kwestii inności. Praca metodą małych kroków, nacisk na kontynuację, długie trwanie procesów.	Rewolucyjne, misyjne i ideowe nastawienie na abstrakcyjne cele, np. przemiany dyskursu. Oswajanie tematu, żeby dokonać długofalowych zmian w sytuacji Innych. Działania gwałtowne, mocne, prowokacyjne, nastawione na „społeczne trzęsienia ziemi”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kalinowska, Rożdżyńska-Stańczak 2017.

Dramaturgia procesu zmiany, czyli tempo i zakres działań, może mieć charakter rewolucyjny lub ewolucyjny, dynamiczny i intensywny lub stopniowy i powolny. W poniższej tabeli przedstawiamy, jak różnorodnie ukierunkowywana była praca warsztatowa w projekcie O!Swój.

Model osvajania inności zaproponowany przez Teatr 21 nie określa dyrektywnie i jednoznacznie kierunków pracy nad zmianą, przeciwnie – zachęca

do wykorzystywania różnych narzędzi i polityk zarządzania sensem, widzialnością, nastrojem oraz dramaturgią procesu zmiany postaw.

Podsumowanie

O!Swój wkracza z misją zmiany postaw wobec niepełnosprawności i inności w rzeczywistość szkolną, która jest oddzielona od tego, co odmienne i stwarza niewiele okazji do kontaktu z inno-

ścią, generuje obawy, jest podporządkowana rygorom „normalności”. Unifikującą kulturę szkoły zidentyfikowaliśmy jako znaczącą siłę hamującą realizację modelu osvajania inności. Pierwszym wyzwaniem stojącym przed środowiskiem Teatru 21 było zatem każdorazowe pokonanie barier zamykających szkoły na inność. Te bariery nazwaliśmy izolacjami separującymi. Drugim wyzwaniem było wytworzenie nowych izolacji – tym razem ochronnych, będących odpowiedzią na trudne emocje, które odczuwali uczestnicy procesów twórczych i edukacyjnych. Drogą do zrywania starych izolacji i nakładania nowych było skomponowanie szerokiej, zróżnicowanej metodyki pracy z wykorzystaniem różnych dziedzin sztuki.

Przepis Teatru 21 na osvajanie inności opiera się na wprowadzaniu do szkół narzędzi i metod pracy, na które zwykle nie ma miejsca w tradycyjnej dydaktyce wyrastającej z monologicznego podejścia do nauczania i wykorzystywania tak zwanych metod podawczych (Klus-Stańska 2002: 101). Już sama różnorodność obszarów oddziaływań, narzędzi i ćwiczeń jest niezwykła jak na szkolne warunki. Łączenie dyskursywnych i pozadyskursywnych metod pracy nad językiem i ciałem to odpowiedź na potrzebę jednoczesnej zmiany jednostkowych postaw oraz działania w makroskali, czyli kształtowania kultur różnorodności w placówkach edukacyjnych i przekształcania społecznego wizerunku niepełnosprawności. Z kolei wykorzystywane naprzemiennie narzędzia z pogranicza edukacji i sztuki wydają się być idealnym środkiem oddziaływania na postawy, nie zaniebują bowiem żadnego z obszarów: wzmacniają aspekt poznawczy, są skuteczne w docieraniu do sfery emocji, a przez wspólnotowy i warsztatowy charakter dają możliwość praktycznego, a przy

tym bezpiecznego przepracowania kontaktu z innością.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że praktyczne działania podejmowane w projekcie O!Swoj nie w każdym przypadku dokładnie odzwierciedlały opisany model pracy z innością, realizacja rezydencji nie w każdej szkole była udana, nie zawsze możliwe było wykorzystanie szerokiego spektrum narzędzi pracy. Słabą stroną działań Teatru 21 jest niekompatybilność oferty z warunkami funkcjonowania edukacji i kulturą polskiej szkoły, co skłania do zadania pytania o możliwe kierunki transformacji modelu tak, by lepiej wpisywał się on w szkolną rzeczywistość. Wśród mocnych stron modelu wskazać można natomiast cykliczny, projektowy rytm pracy, jej grupowy charakter oraz zmienność i elastyczność w doborze kierunków oddziaływania. Umożliwiają one stopniowe i trwałe kształtowanie postaw w procesie osvajania. To wyróżnia O!Swoj na tle projektów z zakresu animacji i edukacji kulturowej¹¹, wśród których większość ma charakter akcyjny i jednorazowy (por. Krajewski, Schmidt 2014: 46–51).

¹¹ Za Markiem Krajewskim i Filipem Schmidtem (2014: 9) oraz autorkami publikacji *Edukacja kulturowa. Podręcznik* pod pojęciem edukacji kulturowej rozumiemy „edukację do bardziej świadomego uczestnictwa w kulturze. Dostarcza ona narzędzi zarówno do: 1) samodzielnego, krytycznego, pogłębionego rozumienia sensów poszczególnych wytworów kulturowych; 2) samoświadomego, sprawczego działania w sieci społeczno-kulturowych relacji” (Kosińska 2014: 173). Animację kulturową definiujemy natomiast jako „działania podejmowane w konkretnej grupie, wspomagające te formy uczestnictwa jej członków we własnej kulturze, które uznają oni za ważne, a które są z jakichś powodów utrudnione. Animacja zawsze uwzględnia kulturowy potencjał grupy, w której pracujemy, a służy jego wzmocnieniu lub wydobyciu poprzez: 1) inicjowanie nowych, pożądanych relacji między wszystkimi uczestnikami; 2) nawiązywanie relacji z innymi grupami i instytucjami; 3) umożliwianie podejmowania nowych działań; 4) umożliwianie suwerennego podejmowania decyzji; oraz 5) wypracowanie, jeśli jest taka potrzeba, modelu zmiany kulturowej” (Skórzyńska 2014: 163).

Bibliografia

- Aronson Elliot, Wilson Timothy D., Akert Robin M. (1997) *Postawy i zmiana postaw: wpływanie na myśli i uczucia*. Przełożył Mirosław Draheim [w:] Elliot Aronson, Timothy D. Wilson, Robin M. Akert, *Psychologia społeczna – serce i umysł*. Przełożyli Anna Bezwińska i in. Poznań: Zysk i s-ka, s. 309–353.
- Barnes Colin, Mercer Geof (2008) *Niepełnosprawność*. Przełożył Piotr Morawski. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Červinková Hana, Gołębiak Bogusława Dorota, red., (2010) *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Czarnota Justyna i in. (2016) *Daleki punkt dojścia*. „Dialog”, nr 7–8, s. 180–193.
- Czarnota-Misztal Justyna, Szpak Magdalena, red., (2018) *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy*. Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego.
- Eisner Elliot W. (1994) *The Educational Imagination: On Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan.
- Fatyga Barbara, Kietlińska Bogna (2016) *My jesteśmy kulturalna kolejka, a nie żadne chamstwo. Raport z badania „Bilet za 400 groszy” zrealizowanego w dniu 14.05.2016 roku dla Instytutu Teatralnego przez Fundację Obserwatorium Żywej Kultury – Sieć Badawcza*. Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego.
- Gadamer Hans-Georg (2004) *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przełożył Bogdan Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Godlewska-Byliniak Ewelina, Lipko-Konieczna Justyna, red. (2016) *21 myśli o teatrze*. Głogowo: Fundacja Win-Win.
- Godlewska-Byliniak Ewelina, Lipko-Konieczna Justyna, red. (2017) *Odzyskiwanie obecności. Niepełnosprawność w teatrze i performansie*. Warszawa: Fundacja Teatr 21.
- Godlewska-Byliniak Ewelina, Lipko-Konieczna Justyna, red. (2018) *Niepełnosprawność i społeczeństwo. Performatywna siła protestu*. Warszawa: Fundacja Teatr 21, Biennale Warszawa.
- Goffman Erving (2007) *Piętno*. Przełożyły Aleksandra Dzierżyńska i Joanna Tokarska-Bakir. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goodley Dan (2011) *Disability Studies*. London: Sage.
- Greenwood Davydd (2012) *Action research, czyli o badaniach w działaniu*. Przełożyła Marta Höffner [w:] Dariusz Jemielniak, red., *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 115–139.
- Jaworska-Witkowska Monika, Kwieciński Zbigniew (2011) *Nurty pedagogiki: naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jury Czesław, Krzanowska Halina, red. (1992) *Leksykon biologiczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kalinowska Katarzyna (2018) *Wchodzenie „tylnym wejściem” jako wariant zmiany społecznej. Raport z ewaluacji projektu O!Swój. Edycja 2018*. Warszawa: Fundacja Teatr 21.
- Kalinowska Katarzyna, Rożdżyńska-Stańczak Kaja (2017) *Jak się zerwie izolację, to kogoś może kopnąć prąd. Raport z ewaluacji projektu O!Swój*. Warszawa: Fundacja Teatr 21.
- Kietlińska Bogna (2019) *Nie ma wolności bez samodzielności. Działanie Teatru 21 w perspektywie zmiany*. Warszawa: Fundacja Teatr 21.
- Klus-Stańska Dorota (2002) *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Konecki Krzysztof T. (2012) *Etnografia socjologiczna* [w:] Piotr Chomczyński, Krzysztof T. Konecki, red., *Słownik Socjologii Jakościowej*. Warszawa: Difin, s. 77–82.
- Korporowicz Leszek (1997) *Słownik najważniejszych pojęć* [w:] Leszek Korporowicz, red., *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 278–280.
- Kosińska Marta (2014) *Edukacja kulturowa* [w:] Rafał Koschany, Agata Skórzyńska, red., *Edukacja kulturowa. Podręcznik*. Poznań: Centrum Kultury Zamek, s. 172–177.
- Krajewski Marek, Schmidt Filip (2014) *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport końcowy*. Kraków: Wydawnictwo Małopolskiego Instytutu Kultury.
- Kuryłowicz Jerzy i in., red. (1984) *Słownik fizyczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Marody Mirosława (2000) *Postawa* [w:] Zbigniew Bokszański i in., red., *Encyklopedia Socjologii*. Tom 3. Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 151–155.

Mikiewicz Piotr (2016) *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Oliver Michael (1996) *Understanding Disability: From Theory to Practice*. London: Macmillan.

Pauluk Dorota (2013) *Pozaiologiczne uwikłania. Ukryty program we współczesnej debacie edukacyjnej*. „Kultura i Edukacja”, nr 2(95), s. 8–28.

Rakowski Tomasz (2013) *Etnografia/animacja/sztuka. Wprowadzenie* [w:] Tomasz Rakowski, red., *Etnografia/Animacja/Sztuka. Nierozpoznane wymiary rozwoju kulturalnego*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, s. 6–42.

Skórzyńska Anna (2014) *Animacja kulturowa* [w:] Rafał Koschany, Agata Skórzyńska, red., *Edukacja kulturowa. Podręcznik*. Poznań: Centrum Kultury Zamek, s. 162–170.

Szlendak Tomasz (2014) *Formy aktywności kulturalnej* [w:] Rafał Drozdowski i in., red., *Praktyki kulturalne Polaków*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 151–219.

Szpak Magdalena (2016) *Doświadczaj*. „Dialog”, nr 7-8, s. 131–137.

Urban Bronisław, Stanik Jan M., red., (2008) *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna. Tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Woroniecka Grażyna (2003) *Interakcja symboliczna a hermeneutyczna kategoria przed-rozumienia*, Warszawa: Oficyna Naukowa.

Zakrzewska-Manterys Elżbieta, Niedbalski Jakub, red. (2018) *Niepełnosprawność jako proces i społeczny konstrukt*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 14, nr 3.

Znaniecki Florian (2001) *Socjologia wychowania, Tom 1. Wychowujące społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Cytowanie

Kalinowska Katarzyna, Rożdżyńska Kaja (2020) *Separujące i ochronne funkcje izolacji. Narzędzia osławiania inności na przykładzie działalności artystyczno-edukacyjnej Teatru 21*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 16, nr 2, s. 80–101 [dostęp dzień, miesiąc, rok]. Dostępny w Internecie: <www.przegladsocjologiijakosciowej.org>. DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.16.2.06>

Separating and Protective Functions of Isolation: Tools for Taming Otherness Based on the Example of the Artistic and Educational Activity of the ‘Theatre 21’

Abstract: The aim of the article is to reflect on the directions of work on taming otherness in the activities of artists and theatre pedagogues from the Theatre 21. We present a model of integration of otherness through theatre art, which aims to remove barriers of inclusion and break the social isolation that separates people with disabilities from the society. At the same time, this model makes it possible to use new protective forms whose main function is to secure the participants of the interaction with the Other. In the article, we present the methods and tools used in the educational work of the Theatre 21 and we reflect on the effects of their application in the processes of changing attitudes towards disability. The empirical basis of the article consists of the conclusions drawn from the research carried out during the evaluation of the ‘O!Swoj Theatre 21’ project in 2017-2018. The artistic and educational activity of the Theatre 21, created mostly by actors with Down syndrome, focuses on supporting the processes of the socio-cultural integration of people with disabilities. However, the discussed model of taming this particular otherness, developed by the Theatre 21 group, is quite universal and, in our opinion, can be applied for working with different dimensions of otherness.

Keywords: sociology of the theatre, theatre pedagogy, disability, otherness, integration through art, Theatre 21