

Teatr jako narzędzie wspierania wspólnotowości regionalnej – ujęcie teoretyczne i praktyczne

Urszula Namiotko / Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku

e-mail: u.namiotko@uwb.edu.pl

ORCID: 0000-0001-9015-3091

Joanna Sacharczuk / Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku

e-mail: j.sacharczuk@uwb.edu.pl

ORCID: 0000-0001-6031-1167

Streszczenie

Teatr odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu wspólnotowości regionalnej, będąc przestrzenią transmisji treści międzypokoleniowych, edukacji, rozwijania kompetencji kulturowych oraz przepracowywania traum indywidualnych i zbiorowych. Niniejszy artykuł prezentuje teoretyczne podstawy społecznych funkcji teatru w kontekście edukacji regionalnej, a także praktyczne aspekty działań teatralnych wspierających budowanie więzi społecznych. W analizie uwzględniono przykłady projektów teatralnych, które ukazują, jak teatr integruje lokalne społeczności, wzmacnia poczucie tożsamości regionalnej i wspiera rozwój przynależności wspólnotowej.

Słowa kluczowe: **Teatr, działania teatralne, wspólnotowość regionalna, postawy, kompetencje kulturowe, trauma indywidualna, trauma kulturowa.**

Theatre as a tool for supporting regional community – theoretical and practical approach

Abstract

Theatre plays a key role in shaping regional community, being a space for transmitting intergenerational content, education, developing cultural competences and working through individual and collective traumas. This article presents the theoretical foundations of the social functions of theater in the context of regional education, as well as practical aspects of theater activities supporting the building of social bonds. The analysis included examples of theatre projects that show how theatre integrates local communities, strengthens the sense of regional identity and supports the development of community belonging.

Keywords: **Theatre, theatre activities, regional community, attitudes, cultural competences, individual trauma, cultural trauma.**

1. WPROWADZENIE: WSPÓLNOTOWOŚĆ I TEATR W KONTEKŚCIE REGIONALNYM

Wspólnotowość rozumiana jako przynależność człowieka do grupy, z którą łączą go wartościowe więzi społeczne, jest jednym z ważniejszych obszarów ludzkiej egzystencji, obejmuje treści związane ze społecznym i moralnym funkcjonowaniem (Wojciszke, Szelenak, 2010). Indywidualne i społeczne doświadczenie zdobywane jest w środowisku regionalnym definiowanym jako „zbiór ludzi zamieszkujących niewielkie terytorium oraz stworzoną przez nich kulturę, stosunki społeczne i otoczenie przyrodniczo-materialne. Składnikami środowiska regionalnego są wspólne instytucje, symbole i wartości. Cechami tego środowiska są poczucie odrębności i izolacji, jednolitości zawodowej i ekonomicznej, tożsamości etnicznej i kulturowej. Dominacja więzi osobowych nad rzeczowymi pozwala na powszechną identyfikację członków oraz sprawowanie osobowej i rygorystycznej kontroli. Istotą świadomości społecznej środowiska lokalnego jest poczucie jedności wspólnoty i aprobującego uczestnictwa” (Pilch, 1999, s. 300). W analizach działań wspierających budowanie wspólnotowości należy zwrócić uwagę na trzy cechy społeczności regionalnej wyróżnione przez Jerzego Szackiego, takie jak terytorium, interakcja społeczna, istnienie trwałej więzi pomiędzy członkami (Szacki, 2002). Zbigniew Sufin zauważa, że nie wystarczy mieszkać w jednym miejscu z innymi ludźmi, by wytworzyła się wspólnotowość regionalna (Sufin, 2010). Do tego muszą zaistnieć razem z innymi podejmowane działania, które tworzą wspólnotę doświadczeń, wartości i norm. Budowanie wspólnotowości w ten sposób naturalnie łączy się z funkcjami teatru, który jako medium kulturowe oferuje narzędzia pozwalające na wzmacnianie więzi społecznych. Helena Radlińska zwracała uwagę na możliwości „melioracji” środowiska lokalnego, podnoszenia poziomu i satysfakcji z życia siłami społecznymi tkwiącymi w tym środowisku (Radlińska, 1961). W tym kontekście teatr jawi się jako przykład takiego narzędzia melioracji, które umożliwia aktywizację środowiska lokalnego poprzez wspólne działania artystyczne.

Przygotowanie do przyjęcia i uznania za własne dziedzictwa kulturowego poprzez czynną pracę teatralną może zapobiec niekończącym się poszukiwaniom „coraz to nowego kształtu dla wartości w istocie swej tych samych” (Radlińska, 1961, s. 25). Wspólne działania teatralne mogą więc być zarówno nośnikiem wartości dziedzictwa, jak i przestrzenią umożliwiającą wyrażanie pokoleniowych doświadczeń w kontekście lokalnym. Historia pokazuje, że po odrzuceniu obecnych systemów, nowe pokolenia urzeczywistniają wiele z dawnych postulatów. Ważnym zagadnieniem jest tu zjawisko pokolenia historycznego, które stanowią „wszystkie roczniki wieku współżyjące w danej chwili w obliczu tych samych wydarzeń i tych samych zadań (...). Poszczególne generacje różnią się przeżyciami, zasobem doświadczeń i możliwościami działania” (Radlińska, 1961, s. 366). Takie podejście umożliwia aktywną współpracę pomiędzy pokoleniami, co znajduje odzwierciedlenie w realizacjach teatralnych, w których starsi i młodszy uczestniczą na równych prawach, dzieląc się swoimi doświadczeniami.

Wspólnotowość kształtuje się w określonej przestrzeni geograficznej i wspólnocie społecznej. W diagnozie zjawiska wspólnotowości regionalnej uwzględniono następujące kwestie wynikające z mocy działań teatralnych: kształtowanie identyfikacji regionalnej, praca nad postawami społecznymi i kompetencjami kulturowymi, a także przepracowywanie traum indywidualnych i kulturowych. Wszystkie te aspekty znajdują wspólny mianownik w działaniach teatralnych, które poprzez swoją uniwersalność mogą łączyć lokalne narracje i wprowadzać nowe wartości do wspólnotowego życia. Na tle rozważań nad wspólnotowością teatr jawi się jako szczególnie istotne narzędzie integracji społecznej, które nie tylko odzwierciedla lokalną tożsamość, ale także aktywnie ją współtworzy.

2. TEATR JAKO PRZESTRZEŃ BUDOWANIA WSPÓLNOTOWOŚCI – PERSPEKTYWA TEORETYCZNA

Teatr odgrywa kluczową rolę jako przestrzeń odzwierciedlania i kształtowania potrzeb społecznych. Od momentu powstania pełni funkcję inicjowania publicznego dyskursu, diagnozowania problemów oraz stymulowania refleksji nad wartościami i normami. Jego działania nie ograniczają się do rozrywki, ale obejmują także edukację, wychowanie, kształtowanie opinii publicznej, stanowiąc integralny element życia społecznego, co sprzyja wspólnotowości.

W badaniach Margot Berthold (1980), Arnolda Hausera (1974), Kazimierza Brauna (2003), Andrzeja Hausbrandta (1983) i Zbigniewa Raszewskiego (1990) teatr jawi się jako instytucja tłumacząca zjawiska społeczne, komentująca wydarzenia i kształtująca zbiorowe opinie. Dzięki swojemu uniwersalnemu językowi potrafi nie tylko dokumentować rzeczywistość, ale także wpływać na jej interpretację i kierunek rozwoju, łącząc wymiar artystyczny z funkcją społeczną. Teoretyczne podstawy działania teatru wyznaczają ramy, w których mogą rozwijać się konkretne inicjatywy wspierające wspólnotowość w środowisku lokalnym. Kolejne rozdziały przybliżają praktyczne przykłady takich działań.

2. 1. Społeczna funkcja teatru w kształtowaniu więzi lokalnych

Andrzej Hausbrandt (1983) zwraca uwagę na istotny związek między teatrem a społeczeństwem, podkreślając, że działalność sceniczna stanowi formę pracy na rzecz wspólnoty poprzez zaangażowanie w kulturę. Zgodnie z jego koncepcją, tożsamość teatru jest kształtowana przez otaczającą rzeczywistość społeczną, która wyznacza mu zadania adekwatne do konkretnego czasu i miejsca. Hausbrandt (1983) klasyfikuje funkcje teatru w dwóch głównych płaszczyznach: zewnętrznej, odnoszącej się do społecznego oddziaływania, oraz wewnętrznej, dotyczącej samego teatru. To rozróżnienie umożliwia zrozumienie, w jaki

sposób teatr wpływa zarówno na jednostki, jak i całe społeczności, pełniąc rolę narzędzia kulturotwórczego. Wewnętrzna perspektywa zawiera w sobie dwa wymiary: pierwszy koncentruje się na utrzymaniu teatru w jego aktualnej formie, a drugi na wdrażaniu zmian i innowacji, które umożliwiają jego dalszy rozwój oraz dostosowanie do nowych wyzwań. Zewnętrzne funkcje teatru, skierowane do społeczeństwa, zaprojektowane w duchu wartości wspólnotowych, to:

- Wychowawczo-poznawcza – dotycząca realizacji zadań ideowych, takich jak kwestie polityczne, religijne czy filozoficzne, a także działań moralistycznych, edukacyjnych i wspierających kształtowanie tożsamości zarówno jednostkowej, jak i społecznej.
- Katartyczna – odnosząca się do psychologicznego oddziaływania teatru, które pozwala widzowi identyfikować się z bohaterami, przepracowywać wewnętrzne konflikty i napięcia oraz doświadczać emocji niedostępnych w codziennym życiu.
- Rozrywkowa – zapewniająca widzom nie tylko rozrywkę, lecz także intelektualne wyzwania, które inspirują do refleksji i formułowania sądów.
- Ceremonialna – związana z podkreśleniem znaczenia ważnych wydarzeń społecznych, takich jak święta, uroczystości czy publiczne zgromadzenia, w których teatr pełni funkcję artystycznego dopełnienia (Hausbrandt, 1983, s. 67-68). Każda z tych funkcji wspiera integrację społeczną poprzez działania artystyczne, które są ściśle związane z lokalnymi wartościami i tradycjami.

Hausbrandt (1990) wskazuje, że teatr, tak jak inne formy sztuki, pełni funkcję komunikacyjną, przekazując treści i symbole o zróżnicowanym znaczeniu. Mogą one odnosić się zarówno do idei społecznych, religijnych czy politycznych, jak i wzorców zachowań, sposobu ubierania się czy stylu mówienia. Zdaniem Zbigniewa Osińskiego (1972) teatr stanowi formę komunikacji międzyludzkiej w rzeczywistości społecznej, w której przedstawienie jest wypowiedzią teatralną, ukształtowanym aktem przekazywania treści w określonym celu i funkcji. Wyrastając ze społecznej rzeczywistości, teatr, komunikuje się w procesie twórczej kreacji autora za pomocą kodu-systemu znaków teatralnych. W tym kontekście teatr jawi się jako przestrzeń umożliwiająca wymianę doświadczeń, co wzmacnia więzi społeczne i buduje poczucie wspólnoty.

Hausbrandt (1970) wskazuje na unikalną zdolność teatru do przekazywania nie tylko treści lekkich, ale także istotnych społecznie wartości, które obejmują zasady moralne, idee polityczne i religijne, a także normy, które kształtują relacje społeczne. Jako część większego organizmu społecznego, teatr odgrywa rolę integracyjną, tworząc specyficzną hierarchię w ramach swojej społeczności odbiorców i twórców. Relacja ta podkreśla wielowymiarowość teatru jako instytucji. Na tę grupę składają się zarówno artyści, technicy, organizatorzy, jak i widzowie, którzy razem tworzą wspólną przestrzeń interakcji artystycznej. Wszystkich tych uczestników łączy spektakl, który staje się zarówno wytworem pracy artystów, jak i obiektem odbioru publiczności. Relacje między tymi grupami są ściśle, a choć czasami mogą wydawać się mniej wyraźne, ich wzajemna zależność pozostaje kluczowa dla istnienia teatru jako formy sztuki. Na widzów teatr działa w sposób sugestywny, pobudzając różnorodne reakcje. Jednym z kluczowych mechanizmów oddziaływania teatru jest „facylitacja społeczna” (Hausbrandt, 1990, s.70), która – choć nie zawsze obecna – polega na ułatwianiu reakcji przez bardziej aktywnych uczestników. Aktywniejsi i bardziej wrażliwi odbiorcy pełnią rolę przewodników dla pozostałych, ułatwiając im odbiór i reakcje na bodźce płynące ze sceny. Dzięki temu teatr wywołuje nie tylko proste reakcje, takie jak śmiech czy westchnienia, ale także bardziej złożone procesy emocjonalne, które prowadzą do przejmowania nastrojów i stanów psychicznych innych uczestników widowiska. Proces ten jest szczególnie ważny w kontekście wspólnotowości, ponieważ sprzyja wzajemnemu zrozumieniu i tworzeniu trwałych relacji między uczestnikami. Ten proces wzmacnia percepcję dzieła scenicznego, jak również sprzyja integracji społecznej poprzez sztukę. W ten sposób teatr, poza innymi swoimi funkcjami, spełnia również rolę wychowawczą, ucząc współdziałania i budując więzi międzyludzkie na gruncie wspólnego doświadczenia artystycznego. Jak wskazuje Hausbrandt: „(...) ten właśnie charakter percepcji widowiska teatralnego zezwala na określenie teatru jako – najbardziej społecznej spośród sztuk” (Hausbrandt, 1990, s. 70).

Podkreślenie społecznego charakteru teatru wzmacnia też o jego kluczowej roli w kształtowaniu lokalnych więzi i tożsamości. Poszerzeniem perspektywy społecznych oddziaływań teatru są badania prowadzone przez Teresę Wilk (2010), która wskazuje na dodatkowe zadania tej formy sztuki we współczesnym społeczeństwie. Wśród zadań teatru badaczka wskazuje na jego rolę terapeutyczną, edukacyjno-wychowawczą, moralną, estetyczną oraz rozrywkową. W kontekście społecznym teatr działa jako instytucja aktywnie kształtująca relacje międzyludzkie, motywująca do działania oraz inicjująca zmiany. Dzięki temu pełni funkcję kulturotwórczą, będąc nie tylko formą sztuki, ale także narzędziem wspierającym rozwój społeczny. Teatr, działając na różnych poziomach, staje się spójnym elementem budowania wspólnoty, łącząc funkcje artystyczne, edukacyjne i społeczne. Teatr nie tylko odzwierciedla rzeczywistość, ale także aktywnie na nią wpływa, kształtując zbiorowe doświadczenia i postawy. Funkcje społeczne teatru, takie jak kształtowanie postaw i wspieranie więzi lokalnych, znajdują swoje szczególne zastosowanie w edukacji regionalnej, która odgrywa kluczową rolę w procesie budowania tożsamości wspólnotowej.

Podsumowując, można zauważyć, że istnieje szczególny związek teatru z rzeczywistością społeczną. Teatr jest przestrzenią, w której zachodzą interakcje między artystami i odbiorcami, tworząc w ten sposób wspólnotowość artystyczną, której celem nie jest wyłącznie rozrywka, ale także edukacja i budowanie tożsamości społecznej. Teoria Hausbrandta i wskazania Wilk pozwalają zrozumieć rolę teatru jako formy sztuki, ale też instytucji społecznej, która kształtuje relacje wspólnotowe i buduje tożsamość społeczną.

2.2. Działania teatralne w procesie edukacji regionalnej

Edukacja regionalna w licznych opracowaniach jest ujmowana przez autorów jako: powrót do źródeł (Kossak-Główniczewski, 1994; Ossowski, 1980), nabywanie kompetencji w zakresie kultury i języka własnej grupy (Nikitorowicz, 2009), proces kształtowania tożsamości lokalnej (Synak, 2000; Szczepański, 2006), zadanie edukacyjne (Kowolik 1999). Jej celem, jak wskazuje Nikitorowicz (2006), jest wyposażanie w wiedzę, zapoznanie, uwrażliwienie, wspieranie, wzmacnianie i ochrona wartości rdzennych, to: „(...) wdrażanie do kultywowania, podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania postaw umiłowania, przywiązania, świadomego kształtowania więzi z «ojczyzną prywatną», ze światem pierwotnego zakorzenienia” (Nikitorowicz, 2006, s. 218). Wszystkie te cele tworzą solidne podstawy dla rozwoju edukacji regionalnej, która wspiera budowanie tożsamości zarówno indywidualnej, jak i wspólnotowej. Efektem kształtowania poczucia własnej tożsamości regionalnej, może stać się wzmocnienie związku ze środowiskiem lokalnym. Piotr Petrykowski podkreśla rolę edukacji regionalnej nako narzędzia umożliwiającego działania na rzecz budowania wspólnoty regionu: „(...) umożliwianie młodym ludziom poznawania własnego dziedzictwa kulturowego, tradycji regionalnej, uwewnętrznienia wartości i treści regionalnych, tym samym więc kształtowanie i utrwalanie postaw regionalnych” (Petrykowski, 2003, s.50). Ta perspektywa wyraźnie łączy edukację regionalną z praktycznym działaniem na rzecz lokalnej społeczności, które może być realizowane poprzez teatr.

Przeprowadzone przez Alinę Szwarz badania w latach 2020/2021 na temat edukacji regionalnej we współczesnej szkole dowiodły, że choć treści regionalne są obecne w procesie edukacyjnym, to sposoby ich przekazu wymagają gruntownych przemian. Nadal dominują tradycyjne, często przestarzałe metody kształcenia, brakuje metod aktywizujących nastawionych na kontakt ucznia ze środowiskiem, przez co utrudniona staje się satysfakcjonująca praca w kierunku rozwijania wspólnotowości regionalnej (Szwarz, 2022). W tym kontekście teatr jako metoda edukacji alternatywnej staje się odpowiedzią na te wyzwania, oferując narzędzia aktywnego zaangażowania i integracji. To wskazuje na konieczność wdrożenia działań teatralnych, które mogą wypełnić tę lukę poprzez zaangażowanie społeczności w proces twórczy. Również inni badacze (Bomba, Malicki, Majbroda, Porczyński, Skromak 2024) zwracają uwagę, że w podstawie programowej niewiele miejsca poświęca się problematyce regionalnej, chociaż badania społeczności lokalnych wskazują, że wiedza o przeszłości miejsca zamieszkania jest uboga. Zwracają również uwagę na zasoby edukacji alternatywnej wykorzystującej formy różnorodnej aktywności kulturalnej w przekazie wiedzy na temat miejscowych wydarzeń i tradycji. Wśród inicjatyw artystycznych mających na celu przybliżanie historii i tradycji regionalnych, ale również edukowanie i wychowywanie w tym zakresie, wymieniają Ośrodek „Brama Grodzka – Teatr NN”, prowadzący działania edukacyjne poświęcone wielokulturowej przeszłości Lublina i Lubelszczyzny. Przykład ten ukazuje, jak teatr może być wykorzystywany jako przestrzeń zarówno edukacyjna, jak i integracyjna, wspierająca poczucie tożsamości lokalnej.

Rosnące zainteresowanie tematyką dziedzictwa kulturowego w działalności teatrów niezawodowych sprawia, że stają się one ważną i przestrzenią działań wychowawczych i edukacyjnych prowadzonych przez pedagogów/ animatorów kultury/ liderów (Namiotko, 2016). Działania te koncentrują się na kształtowaniu lokalnej tożsamości, wzmacnianiu świadomości społecznej oraz wspieraniu rozwoju środowiska lokalnego. Z tego wynika, że teatr nie tylko przyczynia się do podtrzymywania lokalnych tradycji, ale także wzmacnia więzi społeczne poprzez wspólne działania artystyczne. Tego rodzaju inicjatywy doskonale wpisują się w założenia edukacji regionalnej, którą Jerzy Nikitorowicz (2006) definiuje jako nurt społeczno-kulturalny mający na celu ochronę charakterystycznych cech kultury danego obszaru, ich odnowę i popularyzację. Treść scenariuszy działań teatralnych, teatrów niezawodowych podejmujących w swej praktyce zagadnienia dziedzictwa kulturowego, wypełniają elementy wskazywane przez Nikitorowicza (2006) jako treści edukacji regionalnej, związane z: „(...)krajobrazem, architekturą, zabytkami kultury duchowej i materialnej, gwarą (dialektem miejscowym), folklorem, legendami, sztuką ludową, historią, wiedzą o lokalnych bohaterach (osobach znaczących) i wydarzeniach, kontaktami międzyludzkimi, przekazem międzypokoleniowym, obyczajowością społeczności, obcowaniem z przyrodą, życiem według rytmu przyrody” (Nikitorowicz, 2006, s. 218).

W kontekście społecznego oddziaływania sztuki warto przywołać również refleksje Radlińskiej, która podkreślała, że najgłębsze poczucie więzi z innymi ludźmi rodzi się podczas wspólnego doświadczenia artystycznego. Takie przeżycie zaspokaja potrzeby związane z poczuciem wspólnoty, piękna i wielkości (Radlińska, 1961). To potwierdza, że teatr jako forma ekspresji artystycznej może być zarówno źródłem inspiracji, jak i spoiwem społecznym. Elementy ekspresji twórczej wyrażane w działaniach teatralnych stają się kanałami przekazu, które popularyzują wiedzę o lokalnym miejscu, jego historii, tradycjach, pamięci oraz dziedzictwie kulturowym grup społecznych. Jolanta Muszyńska w swoich badaniach dotyczących społeczności lokalnych pogranicza (2014) podkreśla, że zakorzenienie jednostki w konkretnym miejscu tworzy unikalny kapitał społeczny. Dzięki niemu powstające więzi i sieci społeczne mają wartość zarówno prywatną, jak i publiczną. Konkludując, warto podkreślić, że działania teatralne i edukacja regionalna przenikają się w tym procesie, oferując przestrzeń nie tylko do ochrony i pielęgnowania lokalnych tradycji, ale także do budowania trwałych relacji międzyludzkich i wzmacniania poczucia wspólnoty. Teatr, jako narzędzie artystyczne i edukacyjne, integruje społeczność, budując więzi społeczne i wzmacniając poczucie wspólnoty. W ten sposób teatr staje się nie tylko miejscem refleksji, ale także aktywnym uczestnikiem budowania lokalnej tożsamości i kulturowego dziedzictwa.

2.3. Kształtowanie postaw społecznych i kompetencji kulturowych w procesie aktywności teatralnej

Proces edukacji regionalnej nierozzerwalnie wiąże się z kształtowaniem postaw społecznych i kompetencji kulturowych, które odgrywają kluczową rolę w budowaniu wspólnotowości. Postawy te stanowią fundament relacji międzyludzkich, umożliwiając tworzenie trwałych więzi społecznych, a kompetencje kulturowe wzbogacają interakcje międzyludzkie poprzez pogłębianie świadomości różnorodności. Rozwijanie postaw wspólnotowych i kompetencji kulturowych odbywa się w środowisku społecznym, w którym jednostka podlega oddziaływaniom grupy. Środowisko teatralne i wartości współpracy oraz dialogu, które reprezentuje, jest doskonałym miejscem do trenowania postaw prospołecznych i kompetencji kulturowych. Dzięki swojemu specyficznemu charakterowi teatr staje się przestrzenią, w której sztuka łączy się z edukacją, wzmacniając wspólne doświadczenia. Narzędzia teatralne umożliwiają rozwój strukturalnych czynników procesów poznawczych i emocjonalnych, a także twórczych zasobów tkwiących w każdym człowieku. Efektem aktywności teatralnej jest możliwość uzyskania nowych kompetencji i umiejętności oraz zmiana postaw wrogich na sprzyjające komunikacji. Metody stosowane w twórczym działaniu uczą konstruktywnego rozwiązywania sytuacji problemowych, monitorowania swoich myśli, emocji i zachowań. Tym samym teatr wspiera jednostki w rozwoju umiejętności interpersonalnych oraz budowaniu empatii, co sprzyja integracji społecznej.

Stanisław Mika proponuje analizę pojęcia postawy w nawiązaniu do różnych koncepcji wywodzących się z psychologii uczenia się, tradycji behawioralnych, teorii poznawczych oraz do koncepcji socjologicznych (Mika, 1987). W definicjach nawiązujących do myśli behawioralnych oraz teorii uczenia się zwraca się uwagę na konsekwentnie powtarzanie zachowania jednostki: „(...) jej reakcje wobec przedmiotów świata zewnętrznego, a w tym przedmiotów społecznych” (Mika, 1987, s. 40). Natomiast w koncepcjach socjologicznych szczególny akcent kładzie się na stosunek emocjonalny, oceniający osoby, która ma daną postawę do przedmiotu postawy. Z kolei koncepcje poznawcze podkreślają elementy poznawcze postawy. Według Davida Krecha i Richarda Crutchfielda postawa jest względnie trwałą organizacją procesów motywacyjnych, emocjonalnych i poznawczych, związanych z różnymi aspektami życia człowieka (Krech, Crutchfield, 1948). Te trzy podejścia tworzą kompleksowe ramy dla analizy postaw, które można rozwijać poprzez działania teatralne.

Współcześnie przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych chętnie sięgają do trójkomponentowej definicji postawy, w której wyróżnia się komponent behawioralny obejmujący: „(...) reakcje wokalne, werbalne opinie, mimiczne, pantomimiczne i działania dające się zaobserwować zachowania wobec przedmiotu postawy” (Mądrzycki, 1977, s. 13-14). Komponent poznawczy, w którym uwzględnia się myśli, przekonania oraz wiedzę o przedmiocie postawy. A także komponent emocjonalny, dotyczący reakcji afektywnych, emocji i uczuć i motywacji wobec przedmiotu postawy (Aronson i inni, 1997). Te trzy komponenty są kluczowe dla zrozumienia mechanizmów, które teatr może wpływać, wzmacniając pozytywne postawy społeczne.

Kształtowanie kompetencji kulturowych nawiązuje do założeń pracy nad postawami. Pojęcie kompetencji definiuje się jako: „(...) zespół specyficznie ludzkich zdolności, odnośnie do języka, komunikacji i kultury, co odpowiada wyróżnieniu trzech typów kompetencji: językowej, komunikacyjnej i kulturowej. Wszystkie one bazują na naszych, podobnie specyficznie ludzkich zasobach biologiczno-psychologiczno-intelektualnych, pozostając kluczowymi w życiu indywidualnym i społecznym każdego z nas” (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019 s. 371). Katarzyna Gajek zwraca uwagę na zdolność do efektywnej pracy na pograniczu różnych kultur jako jedną z ważnych cech kompetencji kulturowych (Gajek, 2011). W zakres kompetencji wchodzi wiedza oraz umiejętności praktyczne dotyczące podejmowania właściwych decyzji komunikacyjnych. Jest to określony sposób odbierania świata, w którym dużą wagę przykładana się do pracy nad relacją z samym sobą i innymi ludźmi. Teatr, który umożliwia spotkanie różnych kultur i perspektyw, stanowi idealne środowisko do rozwijania tych kompetencji. W nurcie psychologiczno-pedagogicznym akcentuje się takie atrybuty kompetencji jak samoświadomość, świadomość celu działania i jego konsekwencji oraz odpowiedzialność. W kontekście pracy nad kompetencjami z użyciem działań teatralnych ciekawą propozycją przedstawia Aneta Rogalska-Marasińska, jako spojrzenie na kompetencje w kategoriach aktywności człowieka, które: „(...) łączy się (w realizacjach praktycznych) i kojarzy się (w namyśle teoretycznym) z umiejętnością kontrolowania i/lub radzenia sobie ze złożonymi sytuacjami życiowymi lub zawodowymi. Dochodzenie do właściwych rozwiązań wymaga umiejętności korzystania z różnorodnych informacji, swobodnego odwoływania się do własnej wiedzy i adekwatnego wykorzystywania nabytych sprawności. Jednocześnie wiąże się z chęcią, potrzebą i zaangażowaniem we własny rozwój” (Rogalska-Marasińska, 2017, s. 370).

Reasumując, środowisko teatralne i związane z nim wartości współpracy stanowią dobrą przestrzeń do rozwoju postaw prospołecznych i kompetencji kulturowych. Teatr staje się nie tylko przestrzenią twórczej ekspresji, ale także narzędziem wspierającym rozwój jednostek w kontekście społecznym, uczy konstruktywnego rozwiązywania problemów, kontroli emocji oraz budowania zdrowych relacji międzyludzkich. Analizując prace Stanisława Miki, Richarda Crutchfielda, Davida Krecha, można zauważyć wielowymiarowość postawy jako zjawiska motywacyjnego, emocjonalnego i poznawczego. Omawiamy fragment pokazał, że kompetencje są nierozzerwalnie związane z samoświadomością, odpowiedzialnością i zdolnością do podejmowania właściwych decyzji. Teatr rozwija nie tylko kreatywność, ale także umiejętności społeczne i regulację emocjonalną, co czyni go skutecznym narzędziem w procesie kształtowania postaw i kompetencji kulturowych. Postawy wspólnotowe, w skład których wchodzi kompetencje kulturowe, są nam potrzebne po to, aby lepiej rozumieć siebie i innych, do budowania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych, budowania zdrowego życia opartego na wartościach społecznych. W ten sposób teatr staje się kluczowym elementem w procesie rozwoju społeczności, który wykracza poza tradycyjne funkcje sztuki, wspierając edukację i integrację społeczną.

2.4. Praca teatralna jako działanie wspierające przepracowywanie traum indywidualnych i kulturowych

Jednym z zadań teatru w regionie, jest pomoc w przepracowaniu traum indywidualnych i kulturowych. Twórcza aktywność wyzwala potrzebę poszukiwania odpowiedzi na pytania egzystencjalne, pomaga rozwiązywać dylematy życiowe, daje ukojenie w trudnych i kryzysowych wydarzeniach. Dzięki swojej uniwersalności teatr staje się przestrzenią, w której jednostki i społeczności mogą bezpiecznie eksplorować swoje doświadczenia, odnajdując sens w trudnych sytuacjach. Teatr pomaga zarówno aktorom jak i widzom budować poczucie sensu i satysfakcji w życiu. Ma moc ukojenia ran po przebytych traumach indywidualnych. Pojęcie trauma używane jest do określenia traumatycznych wydarzeń oraz pojedynczego stresującego wydarzenia prowadzącego do powstania urazu psychicznego, oraz do opisanie reakcji jednostki na ten stresor. Doświadczenie traumatyczne jest subiektywnym doświadczeniem cierpienia, które przekracza możliwości psychologiczne osoby do poradzenia sobie z nim. Traumatyczne wydarzenia mogą przybierać różne formy, w tym pojedynczych traumatycznych wydarzeń, niespodziewanych i nieprzewidywalnych, ale też złożonych lub powtarzających się traum (Courtois, Ford, 2013; Heszten, 2016). Różnorodność tych doświadczeń – od indywidualnych po zbiorowe – nadaje teatrowi szczególną rolę w ich przepracowywaniu, jako medium łączącego narracje jednostkowe z szerszymi opowieściami wspólnotowymi.

W szerokim ujęciu traumę definiuje się jako wszystkie urazy psychiczne, które pojawiają się na różnych etapach życia człowieka. Do nich zalicza się choroby somatyczne i psychiczne, konflikty, straty, sytuacje kryzysowe, które mogą wywoływać emocjonalne, poznawcze i społeczne zaburzenia. Takie ujęcie traumy zbliżone jest do pojęcia sytuacji trudnej. Natomiast w ujęciu wąskim traumę rozumie się jako rodzaj stresora, który powoduje narażenie człowieka na utratę zdrowia lub życia, najczęściej o nagłym i niespodziewanym oddziaływaniu i może dotyczyć wielu osób, wywołując spiralę traumy kulturowej. W tym kontekście teatr pełni podwójną funkcję – nie tylko pomaga zrozumieć mechanizmy traumy, lecz także wspiera procesy odbudowy tożsamości indywidualnej i grupowej. Może dotyczyć to sytuacji, w której osoba zaangażowana jest bezpośrednio lub w której jest świadkiem wydarzenia traumatycznego (Folkman, 2011; Skinner, Zimmer-Gembeck, 2011; Solomon, Heide, 1999). Skutkiem doznanej traumy może być zaburzenie po stresie traumatycznym będące reakcją na uraz, określane jako zaburzenia stresowe pourazowe (PTSD), zaliczane do kategorii diagnostycznej o nazwie „Zaburzenia pourazowe i związane z czynnikiem stresowym”. Do tej grupy należą również zaburzenia adaptacyjne oraz zaburzenia stresowe (Butche, Hooley, Mineka, 2020, s. 197-199). Teatr, dzięki możliwości odgrywania ról i eksploracji trudnych emocji, pozwala na stopniowe przepracowanie tych doświadczeń, oferując widzom i aktorom możliwość konfrontacji z własnymi przeżyciami w kontrolowanych warunkach.

Do opisanie złożonych zaburzeń po stresie urazowym, stosuje się szersze kryteria, diagnozę określaną jako CPTSD (Complex Traumatic Stress Disorders), (Courtois, Ford, 2013, s. 13-31). Złożone zaburzenia po stresie urazowym mogą być wywołane traumatycznymi wydarzeniami, takimi jak śmierć bliskich osób, katastrofy naturalne, wojny. Powodują paniczny strach manifestujący się na jawie w postaci ataków paniki lub w postaci koszmarów sennych. W następstwie pojawia się stres, którego siła narasta, odejmując człowiekowi moc decydowania o swoim życiu, a traumatyczne zdarzenie powraca nieoczekiwanie. Reakcją osoby po trudnych doświadczeniach może być unikanie sytuacji, miejsc, rzeczy związanych z traumą, nie realizowanie działań służących zdrowiu i życiu. Mogą pojawić się zaniki pamięci, dysocjacja czy wręcz przesadne emocjonalne i fizyczne reakcje na bodźce przypominające stresogenne wydarzenie. Sytuacje trudne, straty, kryzysy udzielają się każdemu z nas. Teatr dzięki funkcjom regulowania i odwrócenia traumatycznych śladów wydarzeń, pomaga nam w bezpieczny sposób przejść przez te doświadczenia. Teatr, pokazując uniwersalność lęków egzystencjalnych, pozwala nam poczuć się członkiem większej wspólnoty, buduje przynależność do grupy, co budzi odwagę i nadzieję w krytycznych momentach życia.

Narzędzia teatralne są również użyteczne w kontekście przepracowywania traum kulturowych, zjawiska, które zdaniem Jeffrey C. Aleksandra ma miejsce wówczas, gdy członkowie zbiorowości czują, że poddani zostali straszliwemu wydarzeniu, pozostawiającemu nieusuwalne ślady na ich grupowej świadomości (Aleksander, 2010). Teatr staje się w tym procesie miejscem dialogu między przeszłością a teraźniejszością, umożliwiającym społecznościom odnalezienie wspólnego języka w opowiadaniu o ich doświadczeniach. Przykładem wsparcia społeczności doświadczonych traumą kulturową za pomocą form artystycznych są badania Charmeki Newton i Deviki Panicker (2024), które analizują wdrażanie samopomocy i podejścia edukacyjnego Photo-Voice (Wang, 2003): „(...) procesu, dzięki któremu ludzie mogą zidentyfikować, przedstawić i wzmocnić społeczność, w której żyją, poprzez wykorzystanie techniki fotograficznej” (Wang i Burris, 1997, s. 369), w przeciwdziałaniu traumie kulturowej oraz w budowaniu pozytywnej tożsamości indywidualnej i społecznej wśród Afroamerykanów. Dzięki uruchomieniu procesu łączenia metod samopomocy w codziennym życiu, jednostki i grupy społeczne mogą poprawić dobrostan i zwiększyć satysfakcję życiową, oraz wzmocnić kondycję psychiczną.

Bez przepracowania traum kulturowych budowanie wspólnotowości nie jest możliwe, bowiem trauma naznacza wspomnienia wszystkich osób w regionie oraz zmienia ich tożsamość w fundamentalny sposób: „To przez konstrukcję traum kulturowych grupy społeczne, społeczności narodowe, a czasem całe cywilizacje, nie tylko poznawczo rozpoznają istnienie oraz źródło ludzkiego cierpienia, ale przyjmują na siebie pewną dozę odpowiedzialności za nie. Ustalając przyczyny traumy i tym samym, przyjmując taką moralną odpowiedzialność, członkowie zbiorowości definiują swoje więzi solidarności w sposób, który zasadniczo, pozwala im podzielać cierpienia innych” (Aleksander, 2010, s. 195). Odmawiając uczestnictwa w procesie tworzenia traumy, grupy społeczne ograniczają wspólnotowość i współodpowiedzialność, pozostawiają innych, by cierpieli samotnie. W momencie odmowy uczestnictwa w procesie tworzenia traumy, grupy społeczne dystansują się i uruchamiają procesy

wypierania i zapomniania. Jednak, jak się okazuje, to co wyparte nie znika, ale zostaje przeniesione do pamięci kolejnych pokoleń. Potomkowie dziedziczą traumę, którą Nicolas Abraham i Maria Torok nazwali „widmem” zamkniętym w człowieku jak w „krypcie”, które przejmowane jest przez kolejne pokolenia do momentu upamiętnienia społecznego tabu, wówczas spirala traumy zostaje zatrzymana (Abraham, Torok, 1978; Piekarski, 2016; Kolbuszewska, 2012). Kategoria „widma” odnosi się do zdarzeń lub osób z przeszłości własnej rodziny bądź grupy kulturowej, które okryły się hańbą, bowiem dokonały czegoś nieakceptowanego kulturowo, jak przestępstwa seksualne, morderstwo, oszustwo finansowe, cudzołóstwo, pobyt w więzieniu, choroby psychiczne itp. Teatr, uwzględniając „widma” w swoich narracjach, umożliwia społecznościom zrozumienie przeszłości i przepracowanie trudnych doświadczeń.

Puentując, pojęcie traumy kulturowej objaśnia w jaki sposób pozornie niemające związku wydarzenia pozostają w ścisłej relacji przyczynowo-skutkowej. Teatr, będący przestrzenią refleksji i działania, staje się narzędziem transformacji społecznej, wspierając proces budowania nowej wspólnotowej tożsamości. Dowodzi, że to, czego doświadczają współcześni mieszkańcy danego regionu jest następstwem zachowań wcześniejszych pokoleń i przede wszystkim braku upamiętnienia dramatycznych wydarzeń. Jedną z funkcji teatru jest przybliżanie trudnych tematów kulturowych, upamiętnianie tego co w danym społeczeństwie zostało zapomniane. Dzięki tej kompetencji teatr uczestniczy w procesie przepracowywania traum kulturowych. Teorie na temat traumy indywidualnej i koncepcje dotyczące traumy kulturowej stanowią solidną podstawę do zrozumienia mechanizmów, które wpływają na człowieka w obliczu kryzysów. Teatr dzięki funkcji terapeutycznej, społecznej i kulturowej jest ważnym narzędziem w budowaniu wspólnotowości i tożsamości regionalnej.

3. DZIAŁANIA TEATRALNE WSPIERAJĄCE BUDOWANIE WSPÓLNOTY REGIONALNEJ – OD TEORII DO PRAKTYKI

Tradycyjnie teatr był tworzony i wystawiany w społecznościach, aby celebrować istotne aspekty życia wspólnoty. Praktyka ta nie tylko odzwierciedla życie społeczności, ale również kształtuje jej tożsamość, wzmacniając więzi i wspólne wartości. Działanie to ma potencjał, aby zbliżyć odrębnych członków społeczności, dając im wspólny cel i tworząc przestrzeń, w której mogą nawiązywać nowe, trwałe relacje. Założenia te wpisuje się w ideę teatru ze społecznością realizowaną w pracy twórczej przez brytyjskiego reżysera i twórcę teatralnego Johna Somersa (2017). Somers podkreśla, że teatr ze społecznością (ang. Community Theatre – CT) angażuje uczestników w proces twórczy, wykorzystując lokalne historie i wartości jako fundament wspólnych działań. Teatr ze społecznością to teatr, „(...) który powstaje z najistotniejszych opowieści społeczności” (Depta, Żejmo-Kudelska, 2022). Jest to forma działań teatralnych, które są głęboko zakorzenione w lokalnych historiach, wartościach i tradycjach. Efektem tych działań jest zazwyczaj powstanie spektaklu teatralnego, tworzonego i realizowanego przez osoby należące do danej społeczności. Tematyka przedstawień często nawiązuje do lokalnych historii, ważnych wydarzeń lub opowieści, które mają szczególne znaczenie dla uczestników. Dzięki temu uczestnicy stają się nie tylko odbiorcami, ale również współtwórcami sztuki, co wzmacnia ich poczucie przynależności i odpowiedzialności za lokalną kulturę.

Przykładem działań tej formy pracy teatralnej były warsztaty „Teatr ze społecznością Supraśla” prowadzone przez Fundację Drama Way oraz Johna Somersa w 2013 roku (zrealizowany w ramach projektu „Teatr Codzienny. Kurs: Teatr ze społecznością”, którego organizatorem była Fundacja Edukacji i Kultury „Drama Way” w partnerstwie z Centrum Kultury i Rekreacji w Supraślu). Warsztaty rozpoczęły się od Wieczoru Opowieści – otwartego spotkania uczestników z mieszkańcami gminy Supraśl, które stworzyło przestrzeń do dzielenia się wspomnieniami i lokalnymi historiami. W kolejnych dniach uczestnicy warsztatów eksplorowali te opowieści, poznawali sylwetki ważnych postaci związanych z lokalną społecznością oraz zwiedzali kluczowe miejsca w Supraślu. Wybrane historie posłużyły za bazę do stworzenia scenariusza spektaklu, który został opracowany wspólnie z profesjonalnym dramaturgiem (e-teatr, 2013). Warsztaty te pokazały, jak wykorzystanie lokalnych historii i opowieści może stworzyć przestrzeń twórczą, budując jednocześnie poczucie wspólnoty wśród uczestników.

Teatr ze społecznością zakłada aktywne zaangażowanie uczestników na każdym etapie, od gry aktorskiej po tworzenie muzyki, scenografii, kostiumów czy prezentacji multimedialnych. Dzięki temu każdy uczestnik, w zależności od swoich talentów i możliwości, wnosi swój wkład w powstanie spektaklu, który staje się wspólnym dziełem społeczności. Teatr jest zatem narzędziem umożliwiającym wspólne doświadczenia, które integrują społeczność poprzez edukację, sztukę, interakcję i wspólne działania (Somers, 2008).

Kluczowe w pracy teatrem ze społecznością jest dążenie do równowagi między wysoką jakością artystyczną a skutecznością społeczną, aby uczestnicy nie tylko angażowali się w proces twórczy, ale także doświadczali zmian w postawach, wiedzy i relacjach międzyludzkich. Dzięki tej metodzie teatr pozwala nie tylko na rozwój społeczności, ale także na przepracowanie trudnych tematów i wspólne poszukiwanie odpowiedzi na wyzwania codzienności (Somers, 2008). W ten sposób teatr nie tylko wzbogaca życie artystyczne społeczności, ale również wpływa na ich sposób postrzegania siebie i innych. Jego siła tkwi w zaangażowaniu mieszkańców oraz w tworzeniu wspólnych doświadczeń, które przekładają się na wzrost poczucia przynależności i odpowiedzialności za wspólne dobro. Proces ten jest szczególnie ważny w kontekście edukacji regionalnej, która korzysta z tych doświadczeń, aby wzmacniać tożsamość kulturową uczestników. Przykład Supraśla pokazuje, jak działania

teatralne oparte na lokalnych historiach mogą angażować społeczność w proces twórczy. Podobne inicjatywy realizowane są także w innych środowiskach, w tym w przestrzeni resocjalizacyjnej.

Działania teatralne resocjalizacyjne w regionie są potwierdzeniem tego, jak teatr może wspierać proces budowania wspólnoty i przepracowywania trudnych doświadczeń. Czego przykładem są analizy Anny H. Fidelus pokazujące rolę kapitału społecznego w pracy nad zmianą postaw osób po odbyciu kary pozbawienia wolności (Fidelus, 2012). W tym kontekście teatr oferuje unikalne możliwości pracy nad kształtowaniem postaw wspólnotowych, kompetencji kulturowych oraz przepracowywaniem trudnych doświadczeń społecznych. Dzięki swojej wielowymiarowości teatr staje się narzędziem, które pomaga jednostkom w rozwijaniu umiejętności społecznych, zmniejszając wykluczenie i wspierając reintegrację społeczną. Teatr, posiada moc wyzwania odwagi do działania, poszerzania światopoglądu i regulacji emocji. Wzorem realizowania społecznej funkcji teatru są działania artystyczne podejmowane przez reżysera i społecznika Dariusza Szada Borzyszkowskiego (Sacharczuk, Grodzka, 2014). Który przez wiele lat realizował projekty teatralne w środowisku więziennym, większość w Zakładzie Karnym w Białymstoku. W latach 2011-2012 powstało przedstawienie „Kochana nasza klasa” w ramach przedsięwzięcia „Zrozumieć innych – poznać siebie” nawiązujące do dramatu Tadeusza Słobodzianka o tym samym tytule. Na tej podstawie nakręcony został dokument relacjonujący proces pracy nad projektem (Sacharczuk, Szwarc, 2020).

Przedsięwzięcie teatralne zaproponowane przez reżysera wychodzi naprzeciw procesom domykania traumy kulturowej, zjawiska, które dotknęło mieszkańców Jedwabnego. Historia wielokulturowej wspólnotowości jednej klasy kończy się pogromem Żydów 10 lipca 1941 dokonany przez polskich mieszkańców miasta. Rezultatem tej zbrodni była całkowita zagłada Żydów z Jedwabnego spalonych żywcem w stodole Bronisława Śleszyńskiego (Bikont, 2012; Tryczyk, 2015; Szarota, 2002). Praca teatralna, która zmuszała uczestników do wcielenia się w role zarówno ofiar, jak i oprawców, stała się narzędziem głębokiej refleksji i zmiany postaw, umożliwiając uczestnikom zrozumienie wielowymiarowości ludzkiego cierpienia. W trakcie trwania projektu więźniowie przez to, że musieli wejść w rolę oprawców, czyli w tym wypadku Polaków i zamordowanych przez nich Żydów, kolegów z klasy, z którymi się przyjaźnili, uczynili ich cierpienie swoim własnym cierpieniem. Tym samym wzięli odpowiedzialność za pamięć o tym traumatycznym wydarzeniu, co z kolei umożliwiło im poszerzenie kręgu „my” oraz poczucia wspólnotowości. Do tej pory nikt z władz i mieszkańców Jedwabnego nie podjął działań upamiętniających i zadośćczyniących zamordowanym w trakcie wojny żydowskiemu sąsiadom, przez co spirala traumy zagarniała kolejne pokolenia, a krąg „my” był ograniczany. Dzieje się tak, gdy grupy społeczne: „(...) faktycznie odmawiają, uznania traumy innych, a z powodu ich odmowy te mogą nie otrzymać statusu moralnego. Odmawiając realności cierpieniu innych, nie tylko rozmywiają odpowiedzialność za cierpienie innych, ale często rzutują odpowiedzialność za swe własne cierpienie właśnie na inny” (Aleksander, 2010, s. 195). Poznawanie, w procesie doświadczenia historii ludzi z Jedwabnego, uruchomiło w wielu więźniach - aktorach poczucie przynależności do obu grup kulturowych i refleksje na temat czynników sprzyjających i utrudniających budowanie wspólnoty.

Do analizy pojawiających się w pracy teatralnej z więźniami predyktorów, korzystnych dla wzmacniania struktur wspólnotowych, wykorzystano model kompetencji kulturowych zaproponowany przez Gerstana Russella. Bazuje on na trzech komponentach postawy – wyróżnia się komponent poznawczy, emocjonalny i komunikatywny/behawioralny (Mazur, 2012, s. 184; Bem, 2017, s. 305). Na poziomie poznawczym kształtowanie postaw więźniów obejmowało uczenie się reguł i kanonów kulturowych. Praca zaczynała się od poznania własnej kultury, rozpoznania wartości i norm, którymi osadzeni kierują się w życiu. Ważne było uświadomienie sobie stereotypowych sposobów myślenia. W obszarze kognitywnym kształtowania kompetencji aktorzy spektaklu „Kochana nasza klasa” zdobywali wiedzę o relacjach polsko-żydowskich w trakcie pracy z tekstem, ale też czytając opracowania naukowe oraz oglądając dokumenty na temat życia i losów Żydów w Jedwabnem. Poznawali historię Holokaustu, pogromów przeprowadzonych przez Polaków również w innych miejscowościach na Podlasiu. W trakcie trwania projektu postawy dyskryminujące więźniów uległy zmianie, pojawiło się nowe, konstruktywne myślenie o sobie, innych ludziach i świecie. Dzięki tej wiedzy zmieniali swoje nastawienie wobec innych grup kulturowych, co stanowiło pierwszy krok do budowania wspólnoty.

Na poziomie afektywnym kształtowania kompetencji więźniowie analizowali pojawiające się w trakcie trwania emocje. Praca z trudnymi emocjami, takimi jak strach, wstyd czy złość, umożliwiała ich transformację w uczucia sprzyjające budowaniu relacji, takie jak zaufanie, empatia czy zaciekawienie. Przeprowadzano analizę emocji utrudniających komunikację i spajanie więzi społecznych, takich jak strach, złość i wstyd, które towarzyszą postawom dyskryminującym. Trenowano zamianę myśli negatywnych na myśli konstruktywne, wzbudzające emocje przyjemne jak radość, zaufanie, zaciekawienie. Modyfikacje poznawcze i emocjonalne najsilniej widoczne były w trakcie odwiedzin Jedwabnego. Aktorzy razem z reżyserem poszukiwali miejsc opisanych w sztuce Słobodzianka – śladów kina Apollo, szkoły, ulic, fundamentów stodoły, w której Polacy spalili Żydów. Poznawanie historii ludzi, doświadczenie miejsc, w których żyli, uruchomiło w nich refleksję na temat odpowiedzialności za pamięć w regionie, a także na temat zachowań pro-ludzkich tworzących wspólnotowość w miejscu zamieszkania.

Kierunkiem pracy w ramach komponentu behawioralnego postawy, na trzecim poziomie kształtowania kompetencji była zmiana zachowań agresywnych, obojętnych czy uległych wobec innych kulturowo na zachowania konstruktywne i asertywne, sprzyjające wspólnotowości. Aktorzy poprzez uczestnictwo w sytuacjach społecznych, poprzez kontakt z przedstawicielami kultury żydowskiej, rozmowy i pracę z reżyserem, poznawanie miejsc ważnych dla społeczności żydowskiej mieli możliwość rozwijania prawidłowych zachowań społecznych. Trening kształtowania postaw tolerancji w niniejszym przedsięwzięciu teatralnym ułatwił osadzonym odnalezienie się w sytuacjach codziennych poza murami więzienia. Dzięki zdobytej wiedzy, pracy nad emocjami i zachowaniami, mogli podjąć autodiagnozę, ale też dowiedzieć się czegoś wartościowego o różnych syste-

mach aksjologicznych, o innych grupach kulturowych, o historii i świecie współczesnym. Zdobyte kompetencje, zmiana postaw z dyskryminujących na otwarte i asertywne sprzyjały motywowaniu się aktorów – więźniów do budowania wspólnotowości w regionie, gdzie ceniona jest komunikacja bez agresji, pomocność i współpraca.

Przykładem zachowań wspólnotowych będących pokłosiem treningu kształtowania kompetencji w ramach projektu „Kochana nasza klasa”, były aktywności podejmowane przez osadzonych na rzecz społeczności żydowskiej po zakończeniu pracy teatralnej, jako przykład posłużyć może sytuacja zgłoszenia się do reżysera kilku osób z propozycją oczyszczenia kirkutu w Jedwabnem. Transformacje zachowania widoczne były również w relacjach interpersonalnych między więźniami w trakcie i po zakończeniu pracy artystycznej. Korzystne zmiany dotyczyły postrzegania siebie i swojej roli w świecie, aspiracji zawodowych i rodzinnych.

Podsumowując, działania teatralne realizowane w ramach projektów: „Teatr ze społecznością” oraz „Kochana nasza klasa” pokazują, w jaki sposób teatr umożliwia pracę nad tożsamością, pamięcią i odpowiedzialnością za wspólne dobro w regionie. Projekty te stanowią przykład skutecznego wykorzystania teatru jako narzędzia społecznej transformacji, które pomaga uczestnikom przepracować trudne tematy i rozwijać poczucie wspólnoty. Badania i doświadczenia przedstawione w tym podrozdziale dowodzą, że teatr w kontekście edukacji regionalnej ma potencjał do zmiany postaw, eliminowania stereotypów oraz umożliwiania uczestnikom zrozumienie siebie i innych. W tym sensie nie tylko pomaga w przepracowywaniu traumy, ale również przyczynia się do tworzenia bardziej otwartych, wspólnotowych społeczeństw.

4. WNIOSKI

W budowaniu wspólnotowości w regionie ważną rolę pełni teatr, który w swoich zasobach uwzględnia kształtowanie postaw prospołecznych, kompetencji kulturowych, pomaga również w odwracaniu traum indywidualnych i zbiorowych, jest miejscem edukacji i przekazu pamięci społecznej. Poprzez swoją działalność teatr umożliwia nie tylko artystyczne przeżycia, ale także tworzy przestrzeń dialogu i refleksji nad wartościami, które są istotne dla społeczności lokalnych. Nastawione na to działania teatralne pomagają redukować niepewność w nowych i nieznanach sytuacjach, zdobywać umiejętności przeciwdziałania stereotypom i uprzedzeniom, przezwyciężać bariery komunikacyjne. Zarówno widzowie jak i aktorzy dzięki zaangażowaniu w proces artystyczny mają szansę uzyskać szerszą perspektywę kulturową, poszerzyć granice własnej tożsamości, co przyczynia się do zacieśniania więzi społecznych, pozytywnych zmian w rodzinie, w środowisku lokalnym i regionie. Proces ten obejmuje rozwijanie empatii, lepsze zrozumienie historii regionu oraz wspólne przeżywanie ważnych doświadczeń, które kształtują poczucie przynależności do wspólnoty. Dzięki swojej uniwersalności i potencjałowi integracyjnemu teatr może stać się nie tylko przestrzenią artystycznego wyrazu, ale także skutecznym narzędziem zmiany społecznej, którego znaczenie w przyszłości będzie rosło wraz z rosnącą potrzebą budowania wspólnotowości w różnorodnych środowiskach. Teatr, poprzez łączenie tradycji z nowoczesnymi formami wyrazu, stanowi most między przeszłością a przyszłością, umożliwiając społecznościom wypracowanie wspólnej tożsamości i wartości.

Podsumowując, działania teatralne, ukierunkowane na budowanie wspólnotowości, mają ogromny potencjał w kreowaniu przestrzeni dla współpracy i integracji. Wzmacniają poczucie jedności w regionie, jednocześnie podkreślając znaczenie dialogu, wzajemnego zrozumienia i pamięci historycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, N., Torok, M. (1978). *L'Écorce et le Noyau*. Paris: Aubier-Flammarion.
- Aleksander, J. C. (2010). *Znaczenia społeczne*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bem, M. (2017). *Modele kompetencji międzykulturowych*. W: K.M. Błeszyńska (red.), *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju* (s. 293-305). Gdańsk: Katedra.
- Berthold, M. (1980). *Historia teatru*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Bikont, A. (2012). *My z Jedwabnego*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

- Braun, K. (2003). *Kieszonkowa historia teatru na świecie w XX wieku*. Lublin: Wydawnictwo Norbertinum.
- Butche, J. N., Hooley, J. M., Mineka, S. (2020). *Psychologia Zaburzeń DSM-5*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Courtois, Ch. A., Ford, J. D. (red.). (2013). *Treating Complex Traumatic Stress Disorders (Adults) Scientific Foundations and Therapeutic Models*. New York: The Guilford Press.
- Depta, M., Żejmo-Kudelska, A. (2022). *Teatr ze Społecznością – charakterystyka*. W: A. Żejmo-Kudelska, K. Błachiewicz-Koryga, (red.), *Teatr Zaangażowany Społecznie w Polsce. Teoria i praktyka* (s. 9-10). Warszawa: Drama Way Fundacja Edukacji i Kultury,
- Fidelus, A., H. (2012). *Postawy społeczne jako element kapitału społecznego a proces readaptacji społecznej skazanych*. Forum Pedagogiczne, tom 1, 87-124.
- Folkman, S. (2011). *Stress, health, and coping: An overview*. W: S. Folkman (red.), *The Oxford handbook of stress, health, and doping* (s. 3-11). Oxford–New York: Oxford University Press.
- Gajek, K. (2011). *Kompetencje międzykulturowe jako element kultury współczesnej organizacji – dylematy teorii i praktyki*. Problemy Zarządzania, vol. 9, nr 2 (32), 205-220.
- Haubsbrandt, A. (1990). *Elementy wiedzy o teatrze*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hausbrandt, A. (1983). *Teatr w społeczeństwie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hauser, A. (1974). *Społeczna historia sztuki i literatury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kolbuszewska Z. (2012). *Transpokoleniowy fantom, krypta, kryptonimia i anasemia: w kręgu neo-freudowskiej herezji Nicolasa Abrahama i Marii Torok*. W: E. Fiała, I. Piekarski (red.) *Psychoanalityczne interpretacje literatury. Freud – Jung – Fromm – Lacan* (s. 275-299). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kossak-Główczewski, K. (1994). *Edukacja regionalna – pytania o realizację*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 244-264). Poznań–Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kowolik, P. (1999). *Edukacja regionalna w przedszkolu*. W: M.T. Michalewska (red.), *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki* (s.118-130). Kraków: Wydawnictwo Naukowe.
- Krech, D., Crutchfield, R.S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Mazur, B. (2012). *Kompetencje międzykulturowe w opinii podlaskich menadżerów*. Współczesne Zarządzanie, nr 1, 182-191.
- Mądrzycki, T. (1977). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Mika, S. (1987). *Psychologia społeczna*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Muszyńska, J. (2014). *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Namiołko, U. (2016). *Teatr niezawodowy w środowisku lokalnym*. Pedagogika Społeczna, nr 4(62), 155-166.
- Newton, C., Panicker, D. (2024). *Black Lives are Beautiful: Countering Anti-Black Messaging Through PhotoVoice and Self-Help Reading*. Journal of Creativity in Mental Health, 1-18.
- Nikitorowicz, J. (2006). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Nikitorowicz, J. (2006). *Edukacja regionalna na pograniczach*. W: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna* (s. 101-120). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Osiński, Z. (1972). *Interakcje sceny i widowni w teatrze współczesnym*. W: Z. Osiński, A. Grzejewska (red.), *Z teorii teatru. Materiały z sesji teatralnej* (s. 47-101). Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Ossowski, S. (1984). *O ojczyźnie i narodzie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Petrykowski, P. (2003). *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Piekarski, I. (2016). *Interpretacja jako kryptonimia, czyli Nicolasa Abrahama i Marii Torok czytanie zakrzywione*. *Opinie, teksty drugie*, nr 5, s. 275-299.
- Pilch T. (1999). *Środowisko lokalne*. W: T. Pilch, D. Lalak (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej* (s. 338-341). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Porczyński, D., Bomba, R., Majbroda, K., Malicki, K., Skromak E. (2024). *Edukacja regionalna? Edukacja lokalna? Wiedze lokalne? Wiedze regionalne? LITERATURA LUDOWA. Journal of Folklore and Popular Culture*, vol. 68 no. 1-2, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze Polish Ethnological Society, 187-204.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna, Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich*.
- Raszewski, Z. (1990). *Krótką historią teatru polskiego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rogalska-Marasińska, A. (2017). *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sacharczuk, J., Gromadzka, K. (2014). *Teatr w resocjalizacji na przykładzie działań podejmowanych w białostockim środowisku więziennym*. W: K. Sawicki, K. Konaszewski, (red.) *Środowiskowy wymiar niedostosowania. Teorie-badania-praktyka* (s.107-120). Białystok: Agencja Wydawnicza Ekopress
- Sacharczuk, J., Szwarc, A. (2020). *Edukacja i inne procesy wspierające kształtowanie kompetencji międzykulturowych – ujęcie teoretyczne i praktyczne*. *Kultura i Edukacja*, 1(127), 91-109.
- Skinner, E. M. i Zimmer-Gembeck, M. J. (2011). *Perceived control and the development of coping*. W: S. Folkman (red.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (s. 35-59). Oxford New York: Oxford University Press.
- Solomon, E. P. i Heide, K. M. (1999). *Type III trauma: Toward a more effective conceptualization of psychological trauma*. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 43(2), 202-210.
- Somers, J.W. (2008). *Interactive theatre: Drama as social intervention. Music and Arts in Action, Volume 1, Issue 1*, 61-68.
- Somers, J.W. (2017). *Making Theatre in Communities: A Search for Identity, Coherence, and Cohesion*. *ArtsPraxis*, Volume 4, Number 1, 14-23.
- Sufin, Z. (2010). *Spójność społeczna jako idea, a wspólnotowość rzeczywistością w różnych społecznych wspólnotach*. W: L. K. Gilejko, B. Baszczyk (red.), *Spójność społeczna na poziomie lokalnym* (s. 86-91). Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor.
- Synak, B. (2000). *Spoleczno-kulturowe aspekty edukacji kulturalnej*. W: K. Marzec-Holka (red.), *Spoleczeństwo, Demokracja, Edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej* (s. 47-54). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szacki, J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: PWN.
- Szarota T., (2002). *Mord w Jedwabnem. Dokumenty, publikacje i interpretacje z lat 1941-2000. Kalendarium*. W: P. Machcewicz, K. Persak (red.), *Wokół Jedwabnego* (s. 461-488). Warszawa: Studia.

Szczepański, M.S. (2006). *Od identyfikacji do tożsamości. Dynamika śląskiej tożsamości – prolegomena*. W: J. Janeczek, M.S. Szczepański (red.), *Dynamika śląskiej tożsamości* (s. 19-27). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Szwarc, A., (2022) *Edukacja regionalna w opinii uczniów szkół podstawowych – komunikat z badań*. Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika, tom XLIII nr1/ 456, 79-96

Tryczyk, M. (2015). *Miasta śmierci : sąsiedzkie pogromy Żydów*, Warszawa: Wydawnictwo RM.

Wang, C. C. (2003). *Using Photovoice as a participatory assessment and issue selection tool. A case study with the homeless in Ann Arbor*. W: M. Minkler i N. Wallerstein (red.), *Community based participatory research for health* (s. 179-196). Jossey-Bass/Wiley.

Wang, C. C. i Burris, M. A. (1997). *Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment*. Health Education and Behaviour, 24(3), 369-387.

Wilczyńska, W., Mackiewicz M. . Krajka J. (2019). *Komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Wilk, T. (2010). *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Wojciszke, B., Szelenak, M. A. (2010). *Skale do pomiaru orientacji sprawczej i wspólnotowej*. Psychologia społeczna, tom 5 1(13), 57-70.

Źródła internetowe:

e-teatr.pl. (2013, 2 lipca). *Supraśl. Teatr ze społecznością Supraśla*. Pobrano z <https://e-teatr.pl/suprasl-teatr-ze-spolesznoscia-suprasla-a162602>

Drama Way Fundacja Edukacji i Kultury. (2017). *Teatr ze społecznością – Supraśl [Film]*. Pobrano z <https://www.facebook.com/watch/?v=2095035527177127>.