



Dofinansowane przez
Unię Europejską

**Biute
kartki
nie są
puste**

Edukacja dorosłych w kontekście autonomii praktykowanej

SPIS

TREŚCI

WSTĘP

0.1. Motywacje

0.2. Adresaci

0.3. Czym jest ta publikacja

0.4. O języku, odpowiedzialności i podmiotowości osób starszych

I. RAMY PROJEKTU I KONTEKST DZIAŁAŃ

1. „Arte e Incontro” jako proces, nie wydarzenie

1.1. Geneza projektu

1.2. Kontekst programu Erasmus+

1.3. Partnerstwo międzynarodowe i lokalne

1.4. Logika procesu: przygotowanie - mobilność - - działania następcze

2. Grupa uczestnicząca - osoby dorosłe o mniejszych szansach

2.1. Charakterystyka grupy seniorów

2.2. Równowaga płci i zmienność składu grupy

2.3. Rekrutacja, lista rezerwowa i gotowość do procesu

II. FILOZOFIA I METODOLOGIA DZIAŁAŃ TWÓRCZO-ROZWOJOWYCH

3. Sztuka jako narzędzie rozwoju i refleksji

3.1. Twórczość jako proces, nie produkt

3.2. Złożoność zamiast uproszczeń

3.3. Decyzja uczestnika jako wartość edukacyjna

3.4. O odwadze, ryzyku i niepewności w pracy twórczej

4. Rola edukatora w działaniach twórczo-rozwojowych

4.1. Edukator jako towarzysz procesu

4.2. Odpowiedzialność bez kontroli

4.3. Granice, bezpieczeństwo i uważność

4.4. Relacja zamiast animacji

III. NARZĘDZIA PROCESU, REFLEKSJI I EWALUACJI

5. Refleksja jako integralna część działania

5.1. Szkicowniki refleksyjne - funkcja i znaczenie

5.2. Karty pracy jako narzędzie myślenia

5.3. Praca z ciszą, zapisem i niedopowiedzeniem

6. Ewaluacja jako element uczenia się

6.1. Ankiety i kwestionariusze

6.2. Raporty indywidualne uczestników

6.3. Uchwały seniorów jako głos grupy

6.4. Obserwacja zmian postaw i zachowań

6.5. Autoewaluacja zespołu edukatorów

IV. SKRYPTY DZIAŁAŃ TWÓRCZO - EDUKACYJNYCH

7. Skrypty jako droga do uważności w procesach edukacyjnych

7.1. Skrypty jako partytury procesu

7.2. Instrukcja minimalna a otwarte ramy działania

7.3. Działania twórczo-integracyjne

A. Ćwiczenia z widzenia

B. Zaplatanie jako praktyka współbycia

C. Indywidualizacja szkicowników refleksyjnych

D. Mapy ryżowe - kontynenty wyobrażone

E. Pocztówki i zakładki - kolażowa wymiana pamięci

7.4. Działania twórczo-rozwojowe

A. Nadawanie wartości odbitkom i odzysk efektów procesu

B. Cyjanotypia - zapis światła, czasu i kontaktu z miejscem

2	C. Customizacja toreb i przypinek - demobil, osobisty znak i estetyka przejęta	83
2	D. Mozaika przestrzenna inspirowana teste di moro	86
4	E. Kartki okolicznościowe - warstwa znaczeń na warstwie obrazu	89
5	F. Odlewy w alginacie - doświadczenie ciała i transformacji formy	92
6	G. Ekologiczna biżuteria - obiekt znaleziony, zapleciony, noszony	95
8	H. Naturalne printy	98
8	I. Fotografia artystyczna i alfabet miejski	101
10	J. Mapa emocji i ekofarby - archiwum skojarzeń i własna geografia przeżyć	104
11	7.5. Jak korzystać ze skryptów bez ich odtwarzania	107
13	7.6. Skrypt jako zaproszenie do własnej wersji procesu	109
15	8. Praca z przestrzenią i miastem	110
17	8.1. Gra miejska jako doświadczenie wspólnotowe	110
19	8.2. Działania twórcze w dniach podróży	113
22	9. Praca z obrazem i narracją	114
23	9.1. Fotografia jako narzędzie uważności	114
26	9.2. Praca z archiwum osobistym i wspólnym	115
26	9.3. Przedmiot jako nośnik pamięci	117
26	V. DOŚWIADCZENIE UCZESTNIKÓW - ANALIZA JAKOŚCIOWA	120
27	10. Zmiany obserwowane w procesie	120
29	10.1. Sprawczość i podejmowanie decyzji	120
30	10.2. Odwaga twórcza i gotowość do ryzyka	122
33	10.3. Wrażliwość i uważność	125
33	11. Relacje i wspólnota	127
36	11.1. Grupa jako bezpieczna przestrzeń	127
40	11.2. Znaczenie współbycia i rozmowy	128
40	11.3. Wymiar międzypokoleniowy i społeczny	130
42	VI. TRWAŁOŚĆ, ODPOWIEDZIALNOŚĆ I TRANSFER	133
42	12. Działania następcze jako kontynuacja procesu	133
44	12.1. Wystawy jako forma dialogu społecznego	133
47	12.2. Mobilność krajowa jako rozwinięcie doświadczenia	135
49	12.3. Spotkania po powrocie i dalsza praca z grupą	137
50	13. Odpowiedzialność organizacyjna	139
50	13.1. Ekologia i zrównoważony transport	139
51	13.2. Bezpieczeństwo, dobrostan i ubezpieczenia	140
53	13.3. Zarządzanie budżetem i zasobami	142
54	VII. REKOMENDACJE I WNIOSKI	145
55	14. Rekomendacje uczestników	145
57	14.1. Głos seniorów	145
57	14.2. Potrzeby i oczekiwania na przyszłość	147
57	15. Rekomendacje zespołu	149
58	15.1. Dla edukatorów	149
61	15.2. Dla organizacji i instytucji	152
61	ZAKOŃCZENIE	154
64	16. „Arte e Incontro” jako praktyka spotkania	154
67	16.1. Co zostaje po projekcie	155
70	16.2. O uczeniu się, które nie kończy się wraz z mobilnością	156
73	BIBLIOGRAFIA	157
76	O AUTORZE	158
76	FINANSOWANIE	159

WSTĘP

0.1. Motywacje

Ta publikacja powstała z potrzeby zatrzymania i uważnego opisanie procesu, który okazał się znacznie bogatszy niż pierwotnie zakładany projekt edukacyjny. „Arte e Incontro - Sztuka jako most międzypokoleniowy na Sycylii” było działaniem osadzonym w ramach programu Erasmus+, jednak bardzo szybko stało się czymś więcej niż mobilnością czy zestawem zaplanowanych aktywności. Stało się długotrwałym doświadczeniem twórczo-rozwojowym, w którym sztuka była narzędziem spotkania, refleksji i realnej zmiany - zarówno po stronie uczestników, jak i zespołu edukatorów.

Publikacja ta jest odpowiedzią na kilka równoległych potrzeb. Po pierwsze, stanowi rzetelny zapis i analizę zrealizowanych działań, obejmujący zarówno ich przebieg, jak i efekty, obserwowane zmiany oraz wnioski płynące z procesu ewaluacji. Jest więc formą raportu projektowego - osadzonego w faktach, dokumentach i doświadczeniach - który pozwala zrozumieć, jak i dlaczego projekt został zrealizowany w taki, a nie inny sposób.

Po drugie, publikacja powstała jako narzędzie refleksji i inspiracji dla osób pracujących z dorosłymi uczestnikami w wieku senioralnym. W trakcie realizacji projektu wielokrotnie konfrontowaliśmy się z dominującymi w sektorze praktykami, w których osoby starsze traktowane są w sposób uproszczony, protekcyjny lub infantylizujący - poprzez oferowanie gotowych schematów, jednorodnych rezultatów i „bezpiecznych” działań pozbawionych ryzyka poznawczego. Nasze doświadczenie pokazało, że takie podejście nie tylko nie rozwija, ale często odbiera sprawczość, podmiotowość i realną możliwość uczenia się.



„Arte e Incontro” zostało zaprojektowane inaczej. Od początku przyjęliśmy założenie, że osoby starsze są dorosłymi uczestnikami procesu, posiadającymi własne doświadczenia, kompetencje i prawo do podejmowania decyzji. Zamiast uproszczeń - zaproponowaliśmy złożoność. Zamiast jednej instrukcji - otwarte ramy działania. Zamiast oczekiwanego rezultatu - proces, w którym efekt mógł być różny dla każdej osoby. Ta publikacja ma na celu pokazanie, że takie podejście jest nie tylko możliwe, ale również głęboko sensowne, etyczne i rozwojowe.

Po trzecie wreszcie, publikacja jest próbą uporządkowania i przekazania wiedzy praktycznej, która wyłoniła się w trakcie projektu. Zawiera opisy metod, narzędzi i skryptów działań twórczo-edukacyjnych, jednak nie w formie zamkniętych instrukcji do odtworzenia. Są to raczej modele pracy i punkty odniesienia, które mogą inspirować inne zespoły do projektowania własnych procesów - dostosowanych do kontekstu, grupy i realnych potrzeb uczestników.

Pisząc tę publikację, świadomie unikamy narracji sukcesu rozumianego jako „bezproblemowa realizacja projektu”. Interesuje nas raczej uczciwy opis procesu: jego intensywności, momentów niepewności, zmiany planów, decyzji podejmowanych w trakcie oraz tego, co wydarzyło się pomiędzy zaplanowanymi działaniami. Wierzymy, że właśnie tam - w przestrzeni pomiędzy - rodzi się najważniejsza wartość działań twórczo-rozwojowych.

Ta publikacja nie jest więc ani instruktażem, ani manifestem oderwanym od praktyki. Jest zapisem doświadczenia, które chcemy udostępnić dalej - z myślą o tych, którzy traktują pracę z osobami starszymi poważnie i odpowiedzialnie, oraz o tych, którzy dopiero szukają języka i narzędzi do prowadzenia działań twórczo-edukacyjnych opartych na zaufaniu, uważności i szacunku wobec dorosłości uczestników.



0.2. Adresaci

Publikacja ta została przygotowana dla tych, którzy pracę twórczo-rozwojową z osobami starszymi traktują serio: jako relacyjny, wymagający i odpowiedzialny proces, a nie pakiet „aktywności czasu wolnego”. Kierujemy ją przede wszystkim do edukatorów, animatorów i artystów projektujących działania twórczo-edukacyjne, którzy chcą pracować z dorosłością uczestników, a nie „wobec wieku uczestników”. To osoby gotowe wejść w praktykę, w której sztuka nie jest tematem zajęć, tylko narzędziem zmiany, a rozwój nie jest przewidywalnym rezultatem, tylko doświadczeniem negocjowanym i współtworzonym w czasie.

Adresujemy ją również do organizacji pozarządowych, instytucji i nieformalnych kolektywów, które szukają języka i modeli pracy pozwalających uniknąć trzech pułapek częstych w sektorze: infantylizacji, nadopiekuńczości i standaryzowania efektów twórczych. Publikacja może być szczególnie cenna dla zespołów przygotowujących mobilności, warsztaty, rezydencje artystyczne i projekty Erasmus+ w sektorze edukacji dorosłych (KA122-ADU), które zakładają pracę z różnorodnością ograniczeń zdrowotnych, społecznych i biograficznych bez spłaszczania ambicji działań.

Jest to także materiał pomocny dla osób oceniających i finansujących projekty, które chcą rozumieć, jak wygląda odpowiedzialność organizacyjna w procesach twórczych, gdzie bezpieczeństwo nie oznacza kontroli, a elastyczność nie oznacza chaosu. Pokazujemy tu, jak projektować warunki sprzyjające sprawczości i komfortowi bez odbierania uczestnikom prawa do decyzji, tempa i ryzyka.



Choć publikacja wyrasta z konkretnego projektu, nie powstała po to, by go odtwarzać. Ma działać jak inspiracyjny podręcznik i narzędzie transferu praktyk, które można rozwijać, przepisywać na własny kontekst i traktować jako punkt odniesienia przy projektowaniu działań twórczo-rozwojowych, w których osoby starsze są partnerami procesu, a nie jego obiektami.

0.3. Czym jest ta publikacja

„Arte e Incontro” nie daje się zamknąć w jednej kategorii - i dlatego ta publikacja również nie próbuje tego robić. Powstała jako próba uchwycenia procesu, który działał jednocześnie w kilku wymiarach: twórczym, rozwojowym, relacyjnym i organizacyjnym. Jest więc hybrydą - zbiorem partytur doświadczeń, analiz procesów i praktycznych modeli pracy, które pokazują sposób myślenia i działania, zamiast oferować gotowe schematy do odtworzenia. Zawiera elementy raportowe, ponieważ wyrasta z konkretnej mobilności i konkretnych osób, ale nie poddaje się logice sprawozdania. Nie mierzy procesu wyłącznie poprzez wykonane zadania, lecz przez to, co uruchamiają: w ludziach, relacjach i sposobie pracy.

Publikacja jest przede wszystkim narzędziem transferu doświadczenia, które traktuje twórczość jako przestrzeń rozwoju, a nie produkcji efektów. Zawarte w niej opisy metod i działań mają charakter partytur - struktur otwartych, które posiadają rytm, logikę i dramaturgię, ale pozwalają na różne wykonania, różne tempa i różne decyzje. Ich celem nie jest „prowadzić krok po kroku”, lecz pokazać warunki, w których proces staje się możliwy: bez infantylizacji, bez nadmiaru kontroli i bez narzucania jednego sposobu przeżywania.

Ta publikacja jest także praktyką opisu. Szuka języka, który oddaje powagę procesu pracy z dorosłymi osobami starszymi - bez idealizacji wieku i bez redukowania uczestników do barier, które ich otaczają. Wiek był tu kontekstem wspólnym, a nie filtrem projektowym. Dlatego książka nie mówi o „ofercie dla seniorów”, lecz o uczestnikach procesu.



Jednocześnie publikacja nie jest podręcznikiem z uniwersalnymi receptami ani katalogiem jedynie słusznych rozwiązań. Nie jest też instrukcją powielania działań projektowych ani przewodnikiem „jak robić sztukę z seniorami, żeby się nie pomylić”. Nie dąży do ujednolicenia rezultatów ani do pokazania jednego modelu pracy jako wzorcowego. Jej ambicją jest raczej poszerzyć pole myślenia i działania - zostawić czytelnika z konkretem, ale też z przestrzenią do przepisania go na własny kontekst, grupę i miejsce.

W ten sposób książka zachowuje napięcie, które było dla nas kluczowe w projekcie: między strukturą a wolnością, odpowiedzialnością a autonomią, planem a tym, co rodzi się z przypadku i relacji. Jeśli więc publikacja ma mieć jakikolwiek cel nadrzędny, to jest nim pokazanie, że rozwój poprzez sztukę nie jest kwestią wieku, talentu ani „bezproblemowego uczestnictwa”, tylko jakości ram, relacji i decyzji, które zespoły i uczestnicy mogą podejmować razem.

0.4. O języku, odpowiedzialności i podmiotowości osób starszych

Sposób, w jaki mówimy o osobach starszych, nie jest neutralny. Język, którego używamy w opisach projektów, materiałach promocyjnych, regulaminach czy scenariuszach zajęć, bardzo szybko przekłada się na sposób projektowania działań, podejmowania decyzji i budowania relacji z uczestnikami. W pracy nad projektem „Arte e Incontro” język stał się dla nas jednym z kluczowych obszarów refleksji - nie dodatkiem, lecz narzędziem odpowiedzialności. Pojęcia takie jak „zajęcia/aktywności senioralne” czy „oferta czasu wolnego” często niosą ze sobą ukryte założenie bierności odbiorców i asymetrii relacji: ktoś „organizuje”, ktoś „korzysta”.



Tymczasem nasze doświadczenie pokazuje, że osoby w wieku senioralnym są w pełni zdolne do podejmowania decyzji, krytycznej refleksji, pracy z niepewnością oraz współodpowiedzialności za proces.

Dlatego w tej publikacji konsekwentnie mówimy o uczestnikach, osobach dorosłych, partnerach procesu, a nie o „beneficjentach” w rozumieniu pasywnym. Nie jest to zabieg stylistyczny, lecz wyraz konkretnego stanowiska etycznego. Podmiotowość oznacza bowiem coś więcej niż możliwość wyboru koloru farby czy formy pracy.

Z podmiotowością nierozdzielnie wiąże się odpowiedzialność - zarówno po stronie zespołu prowadzącego, jak i uczestników. Projektując działania twórczo-edukacyjne, nie zdejmowaliśmy z osób starszych odpowiedzialności za proces, nie upraszczaliśmy zadań „na wszelki wypadek”, nie chroniliśmy ich przed złożonością świata. Wręcz przeciwnie - uznaliśmy, że odpowiedzialność jest warunkiem rozwoju. To oznaczało także gotowość na różne reakcje: zmęczenie, wątpliwości, krytykę, czasem opór. Wszystkie one traktowaliśmy jako element procesu, a nie jako problem do usunięcia.

Język odpowiedzialny to również język, który nie obiecuje więcej, niż może dać. W publikacji nie znajdują się więc uproszczone narracje o „aktywnej starości” jako uniwersalnym celu ani o sztuce jako narzędziu automatycznej poprawy dobrostanu. Zamiast tego mówimy o procesach, które mogą uruchamiać zmianę, ale jej nie gwarantują; o działaniach, które wymagają zaangażowania, a czasem konfrontacji z własnymi ograniczeniami.

Podmiotowość osób starszych oznacza także uznanie ich różnorodności. W projekcie uczestniczyły osoby o mniejszych szansach - zarówno w sensie strukturalnym (wiek), jak i indywidualnym: zdrowotnym, ekonomicznym, społecznym, etc..



Nie traktowaliśmy tej różnorodności jako „problemu do wyrównania”, lecz jako realny kontekst, który wpływa na dynamikę grupy, tempo pracy i formy wsparcia. Język, którym opisujemy te doświadczenia, musi być precyzyjny i uważny - bez stygmatyzacji, ale też bez idealizacji.

Publikacja proponuje język, który wzmacnia dorosłość i sprawczość uczestników. Wierzymy, że zmiana języka nie jest kosmetyczna - jest pierwszym krokiem do zmiany myślenia, a w konsekwencji do zmiany jakości działań twórczo-edukacyjnych i twórczo-rozwojowych realizowanych z osobami w wieku senioralnym.

I. RAMY PROJEKTU I KONTEKST DZIAŁAŃ

1. „Arte e Incontro” jako proces, nie wydarzenie

Projekt od samego początku był zaplanowany nie jako jednorazowe wydarzenie ani zamknięta sekwencja atrakcji edukacyjnych, lecz jako proces rozciągnięty w czasie, wieloetapowy i podatny na zmianę. Choć formalnie osadzony w ramach programu Erasmus+ i opisany w dokumentacji projektowej poprzez konkretne działania, terminy i rezultaty, w praktyce funkcjonował jako dynamiczny układ relacji, decyzji, doświadczeń i refleksji, które wzajemnie na siebie oddziaływały. Myślenie o projekcie jako procesie oznaczało odejście od linearnego schematu: przygotowanie - realizacja - podsumowanie. Każdy z tych etapów przenikał się z pozostałymi. Działania przygotowawcze miały charakter twórczy i refleksyjny, a nie wyłącznie organizacyjny; mobilność zagraniczna była jednocześnie momentem intensywnego uczenia się, testowania metod i ich modyfikowania; działania następcze w Polsce nie stanowiły „dodatku”, lecz naturalną kontynuację rozpoczętego procesu.



W tym sensie „Arte e Incontro” było przestrzenią uczenia się, a nie tylko realizacją programu. Uczenia się rozumianego szeroko - nie jako transfer wiedzy, lecz jako doświadczenie zmiany: w sposobie postrzegania siebie, innych, sztuki, relacji społecznych i własnych możliwości. Proces ten dotyczył zarówno uczestników w wieku senioralnym, jak i zespołu edukatorów oraz partnerów projektu.

Kluczowym elementem tak rozumianego procesu była otwartość na nieprzewidywalność. Projekt nie zakładał jednego scenariusza przebiegu ani jednego „prawidłowego” rezultatu. Zamiast tego operował ramami, w których możliwe było reagowanie na realne potrzeby grupy, sytuacje losowe, zmiany nastroju, kondycji fizycznej czy dynamiki zespołu. Decyzje podejmowane były często w trakcie trwania działań - w odpowiedzi na to, co faktycznie się wydarzało, a nie wyłącznie na podstawie wcześniejszych założeń.

Procesualny charakter projektu przejawiał się również w ciągłości relacji. „Arte e Incontro” nie zakończyło się wraz z powrotem z mobilności zagranicznej. Relacje wypracowane w trakcie wspólnej pracy - pomiędzy uczestnikami, między uczestnikami a zespołem, a także z partnerami zagranicznymi - były dalej podtrzymywane i rozwijane. Dodatkowa mobilność krajowa, wystawy, spotkania ewaluacyjne, warsztaty międzypokoleniowe oraz planowane dalsze działania są częścią tego samego procesu, a nie osobnymi inicjatywami.

Myślenie procesowe wpłynęło także na sposób definiowania sukcesu projektu. Nie był on mierzony wyłącznie liczbą zrealizowanych warsztatów, powstałych prac czy uczestników wydarzeń. Kluczowe znaczenie miały zmiany jakościowe: wzrost sprawczości, odwagi, gotowości do podejmowania decyzji, otwartości na nowe doświadczenia oraz zdolności do refleksji nad własnym procesem uczenia się.



„Arte e Incontro” jako proces oznaczało również uznanie czasu, ciszy i przerwy za równoprawny zasób edukacyjny. Projekt nie dążył do maksymalizacji liczby aktywności, lecz do pogłębienia doświadczenia.

1.1. Geneza projektu

Projekt „Arte e Incontro” nie powstał nagle ani z potrzeby realizacji atrakcyjnej mobilności. Wyrósł z praktyki Fundacji Lateral Thinking w pracy z dorosłymi osobami, szczególnie z uczestnikami w wieku senioralnym, którzy w sektorze działań społecznych i edukacyjnych zbyt często postrzegani są przez pryzmat uproszczonych potrzeb, nie zaś przez pełnię swoich doświadczeń.

W zespole fundacji dojrzało przekonanie, że twórczość może wspierać rozwój tylko wtedy, gdy nie jest traktowana jako wypełniacz czasu wolnego, lecz jako proces angażujący, wymagający i oparty na partnerstwie. Zamiast gotowych instrukcji i przewidywalnych efektów, bardziej sensowne okazało się tworzenie ram pracy, w których uczestnicy mogą decydować, negocjować znaczenia i brać odpowiedzialność za własne wybory twórcze. Równie ważne było uznanie, że rozwój w późniejszym wieku nie potrzebuje prostych rozwiązań, lecz przestrzeni do mierzenia się ze złożonością - w bezpiecznych warunkach, ale bez nadmiaru kontroli.

Wybór Sycylii i miejscowości Gangi wynikał z chęci zanurzenia procesu w środowisku, gdzie relacje międzypokoleniowe i praktyki rzemieślniczo-artystyczne nie są „ofertą”, lecz częścią życia społecznego. Chcieliśmy, by uczestnicy nie oglądali kultury z dystansu, ale byli w niej, dotykali jej i współtworzyli ją poprzez własne działania.



Projekt został zbudowany na trzech filarach, które wyznaczały sposób pracy na każdym etapie: relacji, rozumianej jako realne partnerstwo i towarzyszenie sobie w procesie, pracy długofalowej, w której efekt wyłania się organicznie, oraz odpowiedzialności, która nie odbiera uczestnikom prawa do decyzji, odmowy, zmiany zdania i własnego tempa. Przyjęcie tej logiki oznaczało także gotowość zespołu prowadzącego do reagowania na nieprzewidywalność procesu - zmęczenie, ciszę, zmianę planów czy odmienne energie dnia.

Grupa uczestnicząca istniała zanim powstał wniosek. Przygotowania zaczęły się od rozmów, diagnozy barier i zasobów, testowania pierwszych metod oraz budowania zaufania, które miało umożliwić późniejszą pracę twórczą. Projekt nie był więc odpowiedzią na abstrakcyjny nabór, lecz kontynuacją relacji z konkretnymi osobami, gotowymi wejść w proces wymagający, ale nienarzucony, wspólny, ale niejednorodny.

Publikacja, powstała dokładnie z tej samej potrzeby: by opisać model pracy, który najpierw musiał dojrzeć w organizacji - zanim mógł stać się praktyką projektową. To nie tylko raport z działań, ale zapis zmiany myślenia o działaniach twórczo-rozwojowych z osobami starszymi, które nie kończą się wraz z mobilnością, lecz zaczynają kolejne rozmowy, inicjatywy i procesy.

1.2. Kontekst programu Erasmus+

Program Erasmus+ bywa w Polsce opisywany językiem sprawozdań, priorytetów i wskaźników. I choć ten język ma swoją funkcję w dokumentacji projektowej, w praktyce często brzmi jak mur, a nie most. W „Arte e Incontro” interesowało nas coś odwrotnego: potraktowanie programu jako infrastruktury możliwości, nie formularza do wypełnienia.





Projekt został zrealizowany w ramach Akcji 1, w sektorze Edukacja dorosłych, jako mobilność krótkoterminowa (KA122-ADU). To forma, która pozwala organizacjom testować metody pracy, reagować na dynamikę grupy i projektować działania, w których proces jest ważniejszy niż perfekcyjna liniowość harmonogramu. To właśnie ta elastyczność stała się dla nas kluczowa. Nie dlatego, że projekt miał być „luźny”, lecz dlatego, że miał być żywy i responsywny.

W dokumentach programu mówimy o „osobach o mniejszych szansach”. My mówiliśmy o ludziach, którzy rzadko dostają propozycje wymagające, choć ich potencjał jest ogromny. Erasmus+ umożliwił nam zaproszenie do mobilności grupy seniorów - osób dorosłych, które z powodu wieku, zdrowia, sytuacji ekonomicznej czy innych doświadczeń osobistych mają utrudniony dostęp do działań międzynarodowych. To ważne: program nie usuwa barier za nas, ale pozwala je włączyć do projektu w sposób odpowiedzialny. A to zupełnie zmienia optykę.

W „Arte e Incontro” Erasmus+ nie był więc tłem ani pieczętką. Był raczej konstrukcją nośną, która pozwoliła nam pracować w zgodzie z wartościami, które i tak były nam bliskie: uczeniem się przez doświadczenie, pracą pozaformalną, sprawczością uczestników, refleksją wpisaną w działanie i odpowiedzialnością za zasoby - także te środowiskowe.

Bo choć na Sycylię dotarliśmy samolotem (jedynym lotem w projekcie), to cała reszta mobilności - w Polsce i na miejscu - odbywała się z wykorzystaniem transportu publicznego: kolei, autobusów dalekobieżnych i komunikacji miejskiej. Również dodatkowa mobilność krajowa do Zbąszynia została zrealizowana pociągiem, a spotkania międzymiejskie i międzypokoleniowe stały się naturalną kontynuacją procesu, który zaczął się na Sycylii.

Erasmus+ dał nam też jeszcze jedną, mniej oczywistą wartość: konieczność nazywania rezultatów uczenia się, co zmusza do precyzji, ale nie musi odbierać poezji procesowi. Naszym zadaniem było więc przełożenie języka programu na język relacji i praktyki - bez udawania, że program „sam rozwija”. Rozwija człowiek. Program jedynie sprawia, że rozwój może się wydarzyć w innym miejscu, w innym świetle, w innym rytmie.

I to jest być może najważniejszy kontekst tej publikacji: pokazanie, że KA122-ADU można traktować poważnie - jako zaproszenie do procesu, a nie zadanie projektowe. W naszym przypadku mobilność była środkiem, nie celem. A Erasmus+ okazał się narzędziem, które - dobrze użyte – nie upraszcza, lecz upodmiotawia i otwiera.

1.3. Partnerstwo międzynarodowe i lokalne

Jednym z kluczowych fundamentów projektu było partnerstwo - rozumiane nie jako formalna relacja instytucjonalna, lecz jako rzeczywista współpraca oparta na zaufaniu, wzajemnym uczeniu się i wspólnej odpowiedzialności za proces. Zarówno oficjalne partnerstwo międzynarodowe, jak i nieformalne lokalne odegrały istotną rolę w kształtowaniu charakteru działań, ich jakości oraz trwałości rezultatów.

Partnerstwo międzynarodowe zostało zbudowane wokół wspólnych wartości i podobnego rozumienia roli sztuki w procesach edukacyjnych i społecznych. Instytucja przyjmująca we Włoszech nie pełniła wyłącznie funkcji organizacyjno-logistycznej, lecz była aktywnym współtwórcą programu mobilności. Współpraca obejmowała projektowanie warsztatów, prowadzenie działań artystycznych, udostępnienie przestrzeni pracy oraz codzienne towarzyszenie uczestnikom w procesie twórczym. Dzięki temu mobilność nie miała charakteru „wizyty studyjnej”, lecz stała się wspólnym doświadczeniem pracy, rozmowy i wymiany perspektyw.



Istotnym elementem tego partnerstwa była jego dwukierunkowość. Projekt nie zakładał jednostronnego transferu wiedzy czy „importu dobrych praktyk”. Równie ważna była obserwacja i refleksja nad metodami pracy stosowanymi przez edukatorów po stronie polskiej, które spotkały się z realnym zainteresowaniem i uznaniem partnerów włoskich i vice versa. W tym sensie projekt zawierał również elementy job shadowingu i wzajemnego uczenia się kadry - nawet jeśli nie były one formalnie wyodrębnione jako osobna aktywność.

Partnerstwo międzynarodowe było również zakorzenione w lokalnym kontekście miejsca realizacji mobilności. Współpraca z instytucjami i osobami działającymi na terenie Gangi umożliwiła uczestnikom kontakt z realnym życiem społeczności, a nie jedynie z przygotowaną „ofertą dla gości”. Otwartość lokalnego środowiska, obecność mieszkańców na wystawie finałowej oraz zainteresowanie władz lokalnych działaniami projektu potwierdziły, że sztuka może być skutecznym narzędziem dialogu także poza ramami projektu.

Równolegle do partnerstwa międzynarodowego istotną rolę odegrały partnerstwa lokalne w Polsce, rozwijane przede wszystkim na etapie działań następczych. Organizacja wystawy w profesjonalnej przestrzeni galerii sztuki współczesnej, dodatkowa mobilność krajowa oraz współpraca z lokalnymi instytucjami kultury stworzyły możliwość osadzenia rezultatów projektu w nowym kontekście społecznym i edukacyjnym. Dzięki temu działania nie zostały „zamknięte” w doświadczeniu zagranicznym, lecz zaczęły funkcjonować w obiegu lokalnym - jako punkt odniesienia dla innych grup, odbiorców i twórców.



Szczególnie ważny był międzymiejski i międzypokoleniowy charakter działań realizowanych w Polsce. Spotkanie uczestników projektu z inną grupą senioralną oraz z młodszymi uczestnikami kolejnych inicjatyw fundacji pozwoliło na realny transfer doświadczeń, metod i postaw. Partnerstwo lokalne miało tu charakter żywy i relacyjny - oparte na wspólnym działaniu, a nie wyłącznie na udostępnieniu przestrzeni czy zaplecza technicznego.

Warto podkreślić, że partnerstwo w projekcie nie było wolne od napięć, różnic organizacyjnych czy konieczności negocjowania rozwiązań. Różnice kulturowe, odmienne tempo pracy, lokalne zwyczaje czy charakter relacji we włoskim kontekście wymagały elastyczności i uważności po obu stronach. Z perspektywy procesu były to jednak elementy wzbogacające, a nie problematyczne - zmuszały do refleksji nad własnymi nawykami i sposobami działania.

Partnerstwo należy więc rozumieć jako sieć relacji, która umożliwiła realizację działań na wysokim poziomie jakościowym, a jednocześnie stworzyła przestrzeń do dalszej współpracy. Rozmowy o kontynuacji wspólnych inicjatyw, wymiana doświadczeń po zakończeniu mobilności oraz planowanie kolejnych działań pokazują, że projekt nie zakończył się wraz z formalnym domknięciem działań, lecz pozostawił trwałą fundament relacyjny.

1.4. Logika procesu: przygotowanie - mobilność - działania następne

„Arte e Incontro” miało strukturę, ale nie było uwięzione w schemacie. Projekt opierał się na trzech filarach: przygotowaniu, mobilności i działaniach następnych. Brzmi to prosto. W praktyce było jednak znacznie ciekawsze i bardziej złożone.

Zaczęliśmy od przygotowania, które samo w sobie było działaniem twórczym. Nie ograniczało się do ustaleń organizacyjnych. Było raczej powolnym strojeniem grupy, jak instrumentu, który dopiero ma zabrzmieć. To tu rodziły się pierwsze decyzje, pierwsze pomysły i pierwsze obawy wypowiedziane na głos. I dlatego właśnie ten etap był kluczowy: pozwalał budować bezpieczeństwo bez odbierania dorosłości.



Mobilność na Sycylię była środkiem ciężkości projektu - ale nie jego początkiem ani końcem. To była kulminacja doświadczenia. Intensywna, czasem męcząca, zawsze angażująca. Wyjazd stał się laboratorium spotkania: z ludźmi, z miejscem, z własną twórczością i z niepewnością, którą uznaliśmy za rozwojową. Tu testowaliśmy metody, obserwowaliśmy, zmienialiśmy je w locie. Robiliśmy to, bo życie zawsze dopisuje własny scenariusz, nawet do najlepszego planu.

Po powrocie do Polski projekt nie wygasał - tylko zmieniał temperaturę i tempo. Działania następne były naturalnym ciągiem dalszym. I dlatego nazwaliśmy je częścią procesu, a nie dodatkiem. To wtedy odbyły się kolejne warsztaty, spotkania ewaluacyjne i dodatkowa mobilność krajowa do Zbąszynia. Ta ostatnia, choć krótka, stała się jednym z najważniejszych momentów projektu. Potwierdziła, że wyjazd może mieć ciąg dalszy w lokalnej wspólnocie, jeśli tylko zostanie dobrze zaopiekowany - bez nadmiernej reżyserii.

Co istotne, proces nie był projektowany pod jednorodność grupy. Miał być różny dla każdego, a jednak wspólny. To napięcie - między indywidualnym a zbiorowym - okazało się najbardziej twórcze. Bo dopiero wtedy, gdy uczestnik może zrobić coś po swojemu, ale w dialogu z innymi, rodzi się doświadczenie realne, a nie deklaratywne.

Taka logika pracy miała też swoją cenę. I warto o tym powiedzieć wprost. Wymagała więcej czasu, więcej uważności i więcej rozmowy. Wymagała też odwagi zespołu, by nie wchodzić w tryb „animowania”, lecz „towarzyszenia”. I dlatego ten projekt - choć zrodzony w konkretnym programie - jest dziś materiałem do myślenia o pracy z dorosłymi osobami starszymi znacznie szerzej.



2. Grupa uczestnicząca - osoby dorosłe o mniejszych szansach

Projekt „Arte e Incontro - Sztuka jako most międzypokoleniowy na Sycylii” został zaprojektowany z myślą o osobach dorosłych w wieku senioralnym, które - niezależnie od indywidualnych zasobów - funkcjonują w rzeczywistości społecznej jako grupa o ograniczonym dostępie do wielu form uczenia się, mobilności i uczestnictwa. W dokumentach programu Erasmus+ określa się to pojęciem „mniejszych szans” - rozumianych jako bariery, które utrudniają udział w edukacji pozaformalnej, projektach międzynarodowych i działaniach rozwojowych.

Ważne jest dla nas to, żeby to pojęcie nie stało się etykietą przypiętą do uczestników. „Mniejsze szanse” nie oznaczają „mniejszych możliwości” ani „mniejszego potencjału”. Opisują raczej kontekst: układ warunków, w których dana osoba żyje, oraz to, jak te warunki przekładają się na dostęp do doświadczeń, które dla innych grup są oczywiste. W tym sensie mówimy o barierach - nie o deficytach.

W przypadku osób w wieku senioralnym podstawową barierą jest sam wiek rozumiany strukturalnie: wiele instytucji i programów (formalnie lub nieformalnie) wyklucza osoby starsze z ambitnych form rozwoju, zakładając, że mobilność jest „za trudna”, proces twórczy „za ryzykowny”, a działania powinny być „lekkie i bezpieczne”. Do tego dochodzi często paternalistyczny sposób projektowania aktywności, w którym osoba starsza ma być przede wszystkim „zaopiekowana”, „zajęta”, „uspokojona” - a nie potraktowana jako dorosły uczestnik procesu zdolny do decyzji, wysiłku i krytycznej refleksji.



Jednocześnie wiek bardzo rzadko występuje jako jedyny czynnik ograniczający. W projekcie spotkały się osoby, u których bariery nakładały się na siebie: zdrowotne i kondycyjne, ekonomiczne, komunikacyjne, technologiczne, społeczne, a czasem wynikające z doświadczeń osobistych i wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych. To nałożenie się różnych czynników miało realne konsekwencje dla projektowania procesu. Oznaczało, że nie wystarczy „dostosować logistykę” albo „uproszczyć program”, bo takie rozwiązania najczęściej prowadzą do infantylizacji i spłaszczenia działań.

W „Arte e Incontro” przyjęliśmy inną logikę: nie upraszczaliśmy procesu, tylko budowaliśmy warunki, które umożliwiają udział w procesie wymagającym. Oznaczało to projektowanie działań tak, aby:

- dawały wybór (różne warianty, różne tempo, różne role w grupie),
- zakładały zmienność energii i możliwości w trakcie dnia i całego wyjazdu,
- uwzględniały potrzebę odpoczynku bez traktowania jej jako „porażki”,
- wzmacniały sprawczość uczestników zamiast wyręczania ich w decyzjach,
- pozostawiały przestrzeń na niepewność, negocjowanie i własną interpretację doświadczenia.

Tak rozumiane „włączanie” nie polegało na tym, że każdy ma zrobić dokładnie to samo. Polegało na tym, że każdy ma realną możliwość uczestniczenia na poważnie - w ramach swoich granic i przy zachowaniu dorosłości.

Opisując grupę uczestniczącą, zależy nam na zachowaniu dwóch perspektyw jednocześnie. Z jednej strony: rzetelnie nazywamy bariery i ograniczenia, bo bez tego nie da się odpowiedzialnie projektować działań. Z drugiej strony: nie redukujemy osób do tych barier. Uczestnicy wnieśli do projektu doświadczenia, kompetencje, wrażliwość, poczucie humoru, odporność, czasem także krytykę i opór - czyli cały zestaw cech, które są normalne w pracy z dorosłymi ludźmi. To właśnie ta pełnia (a nie „specyfika seniorów”) była punktem wyjścia.



2.1. Charakterystyka grupy seniorów

Grupa uczestnicząca w projekcie składała się z osób w wieku senioralnym, które weszły w proces jako dorośli uczestnicy działań twórczo-rozwojowych, a nie jako odbiorcy „oferty dla seniorów”. To rozróżnienie jest istotne, ponieważ już na etapie przygotowań widoczne było, że kategoria wieku nie opisuje wystarczająco tego, z kim pracujemy. W tej grupie spotkały się osoby o bardzo różnych biografiach, doświadczeniach edukacyjnych, stylach uczestnictwa i relacjach ze sztuką. Łączył je wiek i decyzja, by wejść w wymagający proces, który obejmował nie tylko mobilność międzynarodową, ale także pracę warsztatową, refleksję, ekspozycję własnych działań oraz funkcjonowanie w intensywnej dynamice grupowej.

Uczestnicy nie stanowili jednorodnego środowiska ani pod względem kapitału kulturowego, ani kompetencji społecznych, ani sposobu radzenia sobie w nowych sytuacjach. W grupie były osoby otwarte, nastawione na kontakt i szybkie wchodzenie w relacje, ale też takie, które potrzebowały czasu, by poczuć się bezpiecznie i odnaleźć w nieznanym kontekście. Były osoby z doświadczeniem uczestnictwa w warsztatach artystycznych oraz takie, które wchodziły w działania twórcze po raz pierwszy lub z dużą niepewnością, niosąc ze sobą wcześniejsze przekonania o „braku talentu” czy „braku zdolności”.



Ta różnorodność była jednym z najważniejszych zasobów procesu, ale też wymagała od zespołu prowadzącego uważnego projektowania ram pracy: takich, które nie premiują wyłącznie osób przebojowych i szybkich, lecz pozwalają każdemu wejść w proces w swoim tempie i na własnych warunkach.

Warto podkreślić, że motywacje uczestników do udziału w projekcie nie sprowadzały się do chęci „spędzenia czasu” czy „wyjazdu”. W rozmowach przygotowawczych pojawiały się wątki potrzeby zmiany, wyjścia z codziennej rutyny, sprawdzenia siebie w nowym kontekście, ale także głębokiej ciekawości świata, potrzeby sensu i kontaktu z innymi ludźmi w sytuacji, która nie jest towarzyską grzecznością, tylko wspólną pracą.

Uczestnicy wchodzili w projekt z różnym poziomem gotowości na ryzyko twórcze, jednak w wielu przypadkach wyraźnie obecne było pragnienie doświadczenia czegoś, co nie jest „zaprojektowane pod ich wiek”, lecz traktuje ich poważnie jako osoby dorosłe.

Charakterystyka grupy obejmowała również realne ograniczenia kondycyjne i zdrowotne, które w wieku senioralnym są częścią codzienności, a nie „wyjątkiem”. Zespół projektowy od początku zakładał, że nie pracujemy z grupą idealnie dyspozycyjną: mogą pojawiać się wahania energii, potrzeba odpoczynku, spowolnienia, zmiany tempa w trakcie dnia, a czasem także nieprzewidziane sytuacje związane ze zdrowiem. Jednocześnie te ograniczenia nie stały się powodem do upraszczania treści działań. Zamiast projektowania programu „łatwego”, projektowany był program wymagający, ale zbudowany w taki sposób, by tempo i forma uczestnictwa były elastyczne. To różnica fundamentalna: nie chodziło o redukcję wyzwań, tylko o tworzenie warunków, w których wyzwanie jest dostępne bez przekraczania granic bezpieczeństwa.

Istotnym elementem charakterystyki grupy był też poziom wcześniejszego doświadczenia mobilności i uczestnictwa w działaniach międzynarodowych. Dla większości osób udział w projekcie był pierwszą sytuacją, w której wyjazd zagraniczny był możliwy i miał charakter edukacyjny. Sama mobilność była więc dla uczestników nie tylko zmianą miejsca, ale też zmianą roli: z osoby „odwiedzającej” na osobę pracującą, uczącą się i współtworzącą proces w nowym kontekście kulturowym. To przesunięcie okazało się ważne także dla budowania sprawczości - uczestnicy nie byli obsługiwani jak grupa wycieczkowa, ale współodpowiedzialni za przebieg dnia, decyzje, wybory i sposób uczestniczenia.



Równocześnie grupa była naznaczona doświadczeniem funkcjonowania w społecznym obrazie starości, który w wielu miejscach odbiera osobom starszym prawo do rozwoju. W rozmowach, reakcjach, a czasem także w początkowych strategiach unikania, pojawiał się cień tej narracji: „to nie dla mnie”, „to za trudne”, „inni są lepsi”, „nie wiem, czy wypada”. Jednym z zadań projektu było więc nie tylko „przeprowadzenie warsztatów”, ale konsekwentne budowanie sytuacji, w której uczestnicy mogą odzyskiwać prawo do uczenia się, do eksperymentu, do błędu, do odmowy, do decyzji — czyli do pełnego uczestnictwa w procesie.

W praktyce oznaczało to, że grupa seniorów w projekcie „Arte e Incontro” była jednocześnie grupą o dużym potencjale i grupą wymagającą odpowiedzialnego projektowania. Jej zasobami były doświadczenie życiowe, gotowość do refleksji, uważność na relacje oraz zdolność do nadawania znaczeń temu, co dzieje się w procesie. Wyzwania dotyczyły różnic w tempie, kondycji, kompetencjach językowych i cyfrowych, a także różnego poziomu zaufania do siebie w obszarze twórczym. To zestaw cech typowy dla pracy z dorosłymi ludźmi — i właśnie tak tę grupę traktowaliśmy: nie jako kategorię „seniorów do aktywizacji”, lecz jako zbiorowość dorosłych osób, które wchodzą w proces twórczo-rozwojowy z własnym stylem uczestnictwa, własnymi granicami i własnym prawem do interpretowania doświadczenia.



2.2. Równowaga płci i zmienność składu grupy

Grupa projektowa została zbudowana tak, by odzwierciedlać realny, a nie modelowy obraz dorosłej zbiorowości osób starszych. Skład uczestników nie wynikał z chęci osiągnięcia idealnego parytetu, lecz z przekonania, że różnorodność wzmacnia proces - poszerza sposoby myślenia, komunikowania i działania, a także rozprasza presję jednorodnego rezultatu. Wiek, doświadczenie i indywidualne zasoby uczestników były ważniejsze niż ich przypisanie do ról wynikających ze stereotypów płciowych.

Jeszcze przed startem projektu jedna z osób zrezygnowała z udziału z powodów zdrowotnych. Jego miejsce zajęła uczestniczka z listy rezerwowej, dzięki czemu mobilność zachowała zaplanowaną liczebność i gotowość grupy do wspólnej pracy. Zmiana ta potwierdziła ważną zasadę przyjętą w projekcie: skład grupy może ulegać korektom, jeśli proces pozostaje stabilny, a dołączanie odbywa się bez pośpiechu i bez odbierania komukolwiek sprawczości.

Równowaga płci była więc jednym z parametrów projektowania dostępności - elementem, który wspiera dynamikę grupową, ale jej nie warunkuje ani nie ogranicza. W praktyce uczestnicy brali udział we wszystkich działaniach, niezależnie od płci, kondycji dnia czy wcześniejszych doświadczeń. Nie było podziału na zadania „męskie” i „kobiece”, nie było też taryfy ulgowej w zależności od sposobu uczestniczenia. Zmienność składu nie była argumentem do upraszczania działań, lecz do ich elastycznego planowania: tak, aby każdy mógł być obecny i aktywny na poważnych zasadach, bez presji nadgania i bez potrzeby udowadniania ciągłej dyspozycyjności. Projekt nie zakładał stałego składu jako warunku sukcesu. Odporność procesu budowana była poprzez relacje i ciągłość pracy, nie przez niezmienność osób.





Dzięki temu grupa nie musiała być „idealnie stabilna”, by pozostać stabilną jako wspólnota twórcza. To, co spajało uczestników, to nie statystyka, lecz świadoma decyzja wejścia w proces, który traktował ich jak dorosłych partnerów działań twórczo-rozwojowych - z prawem do własnego tempa, wyborów i różnorodnych sposobów działania.

2.3. Rekrutacja, lista rezerwowa i gotowość do procesu

Rekrutacja do projektu „Arte e Incontro” była jednym z pierwszych testów przyjętej przez nas filozofii pracy: zakładającej dorosłość uczestników, ich prawo do decyzji oraz myślenie procesowe. Nie była projektowana jako mechanizm selekcji najlepszych kandydatów ani jako formalność do wypełnienia tabeli uczestnictwa. Była projektowana jako zaproszenie do procesu - wymagającego, nieoczywistego, czasochłonnego i zmieniającego.

Kluczowym celem rekrutacji było sprawdzenie nie „kompetencji wejściowych”, lecz gotowości do wejścia w proces twórczo-rozwojowy, w którym efekt nie jest z góry znany, instrukcja nie prowadzi do jednego rezultatu, a edukator nie odgrywa roli osoby, która „wie lepiej”. Szukaliśmy więc osób, które - przy odpowiednim wsparciu - były gotowe na: zmianę kontekstu, podróż, pracę z materiałem twórczym, współodpowiedzialność, refleksję, ale też na zmęczenie, niepewność i negocjowanie znaczeń. Paradoksalnie, rekrutacja była również procesem

edukacyjnym: już w jej trakcie mówiliśmy o tym, że projekt nie będzie prostą ofertą warsztatów, tylko przestrzenią wspólnej pracy, decyzji i zmiany tempa.

Rekrutacja przebiegała w kilku warstwach równocześnie:

1. Warstwa relacyjna - uczestnicy byli już wcześniej związani z Fundacją Lateral Thinking bezpośrednio - poprzez udział w działaniach lokalnych i wcześniejszych procesach twórczych lub pośrednio - poprzez pracę twórczą ze współpracującymi z fundacją edukatorami. Nie budowaliśmy więc grupy od zera, lecz rozwijaliśmy istniejącą sieć zaufania. To pozwalało zapraszać do działań bardziej złożonych bez uruchamiania lęku przed oceną czy odrzuceniem. Relacja była więc punktem wyjścia, a nie rezultatem końcowym.

2. Warstwa odpowiedzialności - rekrutacja obejmowała rozmowy o realnych barierach: zdrowotnych, logistycznych, ekonomicznych, technologicznych. Nie po to, by kogokolwiek wykluczyć, ale po to, by proces mógł być zaprojektowany odpowiedzialnie i bez iluzji, że „każdy jest taki sam”. Już na tym etapie uczestnicy byli partnerami rozmowy, nie obiektami diagnozy.

3. Warstwa transparentności - uczestnicy otrzymywali jasną informację o charakterze projektu, warunkach udziału, formach pracy, możliwych trudnościach i tym, że program może ulegać zmianie. To pozwalało podejmować decyzję o udziale świadomie, a nie pod wpływem marketingowej narracji „atrakcji dla seniorów”.

Ponieważ pracowaliśmy z dorosłymi ludźmi, którzy żyją w realnym rytmie chorób, obowiązków rodzinnych, kryzysów i wahań energii, częścią rekrutacji było także budowanie listy rezerwowej. Nie traktowaliśmy jej jako „poczekalni na wypadek”, tylko jako element logiki procesu: w którym dołączanie i wypadanie uczestników jest normalne, jeśli projekt ma być inkluzywny i traktować ludzi poważnie. Lista rezerwowa była więc aktywnym narzędziem odpowiedzialności: pozwalała na zapraszanie kolejnych osób bez pośpiechu i bez presji „nadgania” czy wchodzenia w działania na siłę. Dzięki temu nikt, kto dołączał później, nie musiał udawać, że był „od początku”, ani słuchać, co „powinien zrobić, żeby dorównać innym”. Dołączanie było możliwe, ale bez naruszania dorosłości.



Najważniejszym kryterium rekrutacji, poza warunkami formalnymi mobilności Erasmus+, była więc gotowość do procesu, rozumiana jako:

- gotowość do pracy bez jednej, sztywnej instrukcji i jednego oczekiwanego rezultatu,
- ciekawość i zgoda na zmianę kontekstu (geograficznego, kulturowego, społecznego),
- zgoda na współpracę, rozmowę, wymianę, ale też na ciszę i własne tempo,
- akceptacja, że projekt może być modyfikowany, a plan nie jest dogmatem,
- gotowość na refleksję i autoewaluację - nie tylko na „tworzenie prac plastycznych”,
- prawo do odmowy i zmiany decyzji w trakcie trwania działań,
- uznanie, że rozwój oznacza także odpowiedzialność za własne granice.

Równie istotna była gotowość zespołu prowadzącego do rekrutacji bez protekcjonalności. Nie pytaliśmy: „czy sobie poradzą?”, tylko pytaliśmy: „jak zbudować warunki, by mogli sobie poradzić na poważnie?”. To oznaczało również rezygnację z narracji, która obiecuje „łatwy udział”, „lekką pracę” i „przyjemne aktywności bez trudności”. Naszym zadaniem było mówienie i zapraszanie uczciwie. Dzięki temu rekrutacja nie była filtrem - była pierwszym mostem do procesu. Mostem, który uznaje dorosłość i nie udaje, że Sycylia to tylko „wycieczka życia”, a przestrzeń wspólnej, intensywnej pracy twórczo-rozwojowej.



II. FILOZOFIA I METODOLOGIA DZIAŁAŃ TWÓRCZO-ROZWOJOWYCH

3. Sztuka jako narzędzie rozwoju i refleksji

3.1. Twórczość jako proces, nie produkt

W projekcie „Arte e Incontro” twórczość została zdefiniowana jako przestrzeń działania, która zaczyna się w momencie dostrzeżenia możliwości, a nie w momencie ukończenia pracy. Nie projektowaliśmy działań, w których nadrzędnym celem było wytworzenie estetycznego, jednorodnego rezultatu. Zależało nam na uruchomieniu procesu, który angażuje myślenie, percepcję, decyzję i relację — zarówno z sobą, z grupą, jak i z kontekstem miejsca.

Procesualne podejście oznaczało zgodę na to, że efekt nie musi być przewidywalny ani porównywalny między uczestnikami. Seniorzy nie otrzymywali jednego „wzoru do odtworzenia”, lecz ramę działania, która dopiero w praktyce nabierała indywidualnego kształtu. To, co w innych modelach pracy bywa nazywane „błędem”, tutaj było naturalną częścią procesu: momentem zatrzymania, zmiany strategii, czasem reinterpretacji. W praktyce wielokrotnie pojawiały się sytuacje, w których praca układała się inaczej niż w pierwszym wyobrażeniu, materiał zaskakiwał, kompozycja zmieniała kierunek. Zespół prowadzący nie ingerował w te momenty poprzez korektę czy „ratowanie efektu”, lecz poprzez zadawanie pytań rozwojowych i oferowanie narzędzi wyboru: Czy chcę kontynuować? Czy zmieniam podejście? Czy proszę o wsparcie? Czy testuję inny wariant? Dzięki temu twórczość nie była dekoracyjnym „zadaniem”, lecz praktyką podejmowania decyzji i budowania własnych strategii działania.



Proces nie był także odseparowany od refleksji. Każde działanie twórcze miało swoje „przed” i „po”: rozmowę inicjującą, osadzającą działanie w sensie i kontekście, oraz czas na zapis i nazwanie doświadczenia. Seniorzy prowadzili szkicowniki refleksyjne, które stały się równoległą formą ekspresji i świadectwem ich indywidualnych dróg poznawczo-twórczych. W tych zapisach wybrzmiewała nie tylko obserwacja sztuki i miejsca, lecz również wewnętrzne strategie uczenia się i radzenia sobie z oceną, porównaniem czy lękiem przed „poprawnością”.

Produkt końcowy — wystawy, prezentacje, obiekty — był dla nas ważny, ale nie jako dowód estetycznego spełnienia, lecz jako ślad przebytej drogi i forma dialogu społecznego. Uczestnicy nie byli oceniani przez pryzmat „talentu artystycznego”, lecz traktowani jako dorośli autorzy własnych decyzji i interpretacji. Wierzymy, że właśnie to przesunięcie akcentu — z rezultatu na drogę — jest jednym z najważniejszych wkładów metodologicznych projektu: pokazaniem, że twórczość może być praktyką uczenia się i rozwoju, która nie kończy się wraz z ostatnim pociągnięciem pędzla ani wraz z powrotem z mobilności.

3.2. Złożoność zamiast uproszczeń

Projektując działania artystyczno-edukacyjne dla grupy seniorów, świadomie odrzuciliśmy logikę „ułatwiania” rozumianego jako redukcja treści, wyzwań i możliwych kierunków pracy. Uproszczenie w edukacji twórczej często prowadzi do wytwarzania przewidywalnych efektów i przenosi odpowiedzialność z uczestnika na prowadzącego, który zaczyna pełnić rolę korektora rezultatu. W „Arte e Incontro” uznaliśmy, że rozwój zaczyna się dopiero tam, gdzie zadanie posiada więcej niż jedną możliwą odpowiedź, a proces dopuszcza różne strategie dojścia

i różne poziomy zanurzenia.





Złożoność nie oznaczała chaosu. Oznaczała budowanie takich ram pracy, w których obecne są jednocześnie: możliwość wyboru, napięcie poznawcze, różnorodność narzędzi i zgoda na zmianę kierunku pracy pod wpływem doświadczenia, materii i kontekstu miejsca. Przykładowo, w warsztatach cyjanotypii uczestnicy mierzyli się nie tylko z kompozycją, ale i z czasem reakcji chemicznych oraz kapryśnością światła, które w różnych warunkach działało inaczej. W marblingu papieru wzór nie był dyktowany przez instrukcję, tylko przez fizykę wody i ruchu farby, co zmieniało relację z „kontrolowania efektu” na „dostrzeganie formy w procesie”. W mozaikach przestrzennych pracowaliśmy z zasobem lokalnym: guzikami, szpilkami, styropianowymi głowami, które same w sobie wprowadzały złożoność decyzji estetycznych i organizacyjnych. Każde z działań zawierało elementy niepowtarzalne i niemożliwe do ujednolicenia, dzięki czemu doświadczenie nie spłaszczało się do „jednej historii”.

Złożoność oznaczała również uznanie, że osoba dorosła w procesie twórczym może być zmienna: jednego dnia bardziej conceptualna, innego bardziej manualna; raz szybka w decyzji, raz potrzebująca czasu; raz prowadząca rozmowę, innym razem zatopiona w obserwacji. Nie upraszczaliśmy więc uczestników „do jednej miary”, lecz projektowaliśmy działania tak, by pomieściły ich różne sposoby uczenia się i bycia w procesie.

W tej logice zadaniem edukatora nie było upraszczanie świata uczestnikom, lecz upraszczanie dostępu do narzędzi, które pozwalają wejść w świat złożony. Zamiast redukcji treści - proponowaliśmy partnerstwo w wysiłku. Zamiast unifikacji rezultatu - pluralizm strategii. Zamiast asekuracyjnego scenariusza - ramę, która dopiero w pracy nabierała indywidualnego sensu i kształtu.

Ta perspektywa okazała się nie tylko etyczna, ale i praktyczna: uczestnicy, choć wnosili różne bariery, nie byli chronieni przed złożonością, lecz zapraszani do jej współtworzenia - co stało się jednym z najważniejszych rezultatów kompetencyjnych projektu.

3.3. Decyzja uczestnika jako wartość edukacyjna

W projekcie decyzja nie była dodatkiem do działania, lecz jego pełnoprawnym tworzywem. Każdy wybór - od sposobu ułożenia kompozycji na papierze światłoczułym, przez moment zanurzenia dłoni w gipsie, po zamówienie własnego śniadania - był traktowany jako mikrowydarzenie rozwojowe, w którym uczestnik przechodził z roli osoby prowadzonej do roli osoby sprawdzającej siebie w realnym świecie.

Przyjeliśmy, że decyzja ma wartość edukacyjną wtedy, gdy niesie konsekwencje i jest podjęta świadomie, nawet jeśli jest niepewna. W praktyce oznaczało to rezygnację z korygowania wyborów estetycznych i organizacyjnych uczestników „na zapas”.

Nie poprawialiśmy ich decyzji, lecz projektowaliśmy sytuacje, w których mogli je podejmować i przeżywać, a następnie nadawać im znaczenie w rozmowie i refleksji. Karty pracy, szkicowniki, a później także indywidualne raporty z mobilności pokazały, że uczestnicy wielokrotnie wskazywali właśnie momenty wyboru jako te, które najmocniej ich zmieniały: dawały poczucie wpływu, budziły ciekawość, zmuszały do oceny sytuacji, planowania i formułowania własnego stanowiska.



Edukatorzy byli w tym procesie odpowiedzialni nie za sterowanie decyzjami, lecz za ich umożliwianie: przygotowanie narzędzi, bezpiecznej przestrzeni pracy, budżetu i logistyki, które nie odbierają wyborom powagi. Dzięki temu uczestnicy nie tylko „tworzyli prace”, ale tworzyli siebie poprzez wybór - w relacji z materia, światłem, miejscem, grupą i realną społecznością.

Projekt pokazał, że w działaniach twórczo-rozwojowych dorosłych osób starszych rozwój zaczyna się nie od instrukcji, lecz od decyzji, która mówi: „robię to po swojemu, sprawdzam, co z tego wyniknie, biorę za to odpowiedzialność, mogę zmienić kierunek, mogę odmówić, mogę wrócić”. I to właśnie te decyzje, a nie ich jednolity efekt, były najważniejszym mostem międzypokoleniowego i osobistego spotkania.

3.4. O odwadze, ryzyku i niepewności w pracy twórczej

W działaniach twórczo-rozwojowych z dorosłymi osobami starszymi odwaga nie jest cechą, którą „się posiada” albo „traci” wraz z wiekiem. Jest kompetencją sytuacyjną - ujawnia się, gdy warunki procesu pozwalają na próbę, błąd, decyzję i własną interpretację, a zanika, gdy program projektowany jest tak, by uczestnika wyręczyć, ujednolicić efekt i zabezpieczyć przed jakimkolwiek poznawczym dyskomfortem. W „Arte e Incontro” przyjęliśmy, że odwaga jest ściśle powiązana z dorosłością i odpowiedzialnością: ktoś, kto podejmuje decyzję, musi mieć też prawo ponieść jej konsekwencję estetyczną, czasową lub poznawczą. To właśnie to napięcie uruchamia rozwój.



Projektując działania, nie eliminowaliśmy niepewności - uczyniliśmy ją częścią dramaturgii. W wielu metodach, z którymi pracowaliśmy (cyjanotypia, marbling, fotografia artystyczna, działania z materią znalezioną), efekt nie jest w pełni przewidywalny. Zamiast więc „czyścić” zadania z przypadku, pokazaliśmy, jak z przypadkiem współpracować: jak go obserwować, kontrolować w ograniczonym zakresie, negocjować, oswajać, a czasem po prostu przyjmować jako współautora pracy. Seniorzy bardzo szybko zrozumieli tę logikę - i to zrozumienie zmieniło ich rolę w procesie. Nie byli odbiorcami instrukcji, ale jej interpretatorami, testerami i recenzentami. Wypowiedzi z ankiet i rozmów ewaluacyjnych potwierdzały, że momenty największego przejęcia, dumy i wzruszenia pojawiały się nie wtedy, gdy „coś wyszło idealnie”, tylko wtedy, gdy „wyszło po swojemu” mimo początkowej wątpliwości.

Ryzyko miało w projekcie kilka wymiarów. Pierwszy był manualny i materiałowy: praca z technikami chemicznymi lub eksperymentalnymi wymagała precyzji, czasu i cierpliwości, ale też zgody na to, że rezultat może być inny od wyobrażonego. Drugi był społeczny: wystawa w galerii, prezentowanie własnych prac, kontakt z lokalną społecznością, rozmowy z obcymi ludźmi - to była ekspozycja, która wymagała odwagi bycia widzianym. Trzeci był językowy i poznawczy: podróż samolotem, poruszanie się komunikacją publiczną w nieznanym kraju, zamawianie śniadań i rozmowy w języku włoskim z kelnerami i edukatorami, uczenie się nowych narzędzi cyfrowych i AI - to wszystko uruchamiało niepewność w obszarze, który zwykle bywa przed seniorami „chroniony”.



Niepewność traktowaliśmy jednak odpowiedzialnie - nie jako chaos, tylko jako zaprojektowaną przestrzeń uczenia się. Oznaczało to jasne granice: ramę czasową zadania, realne możliwości odpoczynku, podział ról w grupie, obecność zespołu wspierającego, plan B na wypadek zmęczenia lub sytuacji losowych. W ten sposób odwaga nie była wymuszana, lecz zapraszana - uczestnik mógł ją podjąć w swoim tempie. Część osób wchodziła w działania z impetem, część ostrożniej, część poprzez obserwację i dopiero późniejsze dołączenie. Każda z tych strategii była pełnoprawnym wejściem w proces.

Warto dopowiedzieć, że odwaga twórcza w projekcie miała charakter kolektywny, ale nie „stadny”. Nie polegała na przekrzykiwaniu lęku czy motywowaniu się hasłem „dasz radę!”. Polegała raczej na doświadczeniu, że inni ludzie też pracują z wątpliwością, że nikt nie jest oceniany za tempo ani za rezultat, że decyzja nie musi być idealna, by była sensowna, a błąd nie jest porażką, tylko estetyką śladu. Właśnie to wspólnotowe, ale dorosłe współbycie tworzyło odwagę, która nie zniknęła po warsztacie, tylko przechodziła dalej: do rozmów, kolejnych działań, do domu, do kolejnych projektów i galerii.

Projekt „Arte e Incontro” pokazał więc, że działania twórczo-rozwojowe z osobami starszymi mogą - i powinny - zawierać złożoność, przypadek i niepewność, o ile są projektowane odpowiedzialnie. Nie chodzi o to, by seniora „wrzucić na głęboką wodę”, lecz by zaprosić go do wody głębokiej z możliwością dotknięcia dna we własnym tempie i z pełnym prawem do wynurzenia się, gdy potrzebny jest oddech. W tym sensie odwaga była jednym z najważniejszych narzędzi i rezultatów procesu - nie deklaracją, lecz doświadczeniem.





4. Rola edukatora w działaniach twórczo-rozwojowych

4.1. Edukator jako towarzysz procesu

W „Arte e Incontro” rola edukatora nie była zbudowana wokół figury eksperta, który prowadzi grupę do zaplanowanego rezultatu, ani wokół figury opiekuna, który chroni uczestników przed trudnością. Przyjęliśmy inną perspektywę: edukator jako towarzysz procesu. Towarzyszenie oznacza bycie obecnym w tym, co się wydarza, bez przejmowania sprawczości uczestników; wspieranie bez wyręczania; oferowanie ram bez sterowania; uważne reagowanie na dynamikę grupy bez narzucania jej jednego, „prawidłowego” kształtu. To rola wymagająca, bo zakłada stałe balansowanie pomiędzy odpowiedzialnością a rezygnacją z kontroli - i właśnie ten balans jest jednym z kluczowych warunków, by proces twórczo-rozwojowy mógł pozostać procesem dorosłych ludzi.

Towarzyszenie zaczyna się od uznania, że uczestnik nie jest „materiałem do przeprowadzenia” przez zajęcia, tylko osobą, która ma własne tempo, granice, historię i prawo do decyzji. Edukator w takim układzie nie działa „w imieniu rozwoju” przeciwko realności uczestnika. Nie projektuje procesu tak, by uczestnik był przewidywalny, wdzięczny i łatwy w prowadzeniu. Przeciwnie: przyjmuje, że dorosła grupa jest zmienna, a uczestnictwo ma prawo falować. Towarzysz procesu nie traktuje tej zmienności jako błędu do usunięcia, tylko jako kontekst, na którym trzeba pracować. To wymaga innego myślenia o skuteczności: skuteczny nie jest ten, kto utrzyma plan, tylko ten, kto utrzyma sens.

W praktyce towarzyszenie oznaczało dla nas konsekwentne tworzenie sytuacji, w których uczestnik może podjąć decyzję i zobaczyć jej konsekwencje, a edukator nie neutralizuje tej konsekwencji natychmiastowym „ratowaniem”. W typowych działaniach artystycznych prowadzący często wchodzi w rolę korektora: poprawia, podpowiada, sugeruje lepsze rozwiązania, czasem wręcz dyskretnie „naprawia” pracę, żeby uczestnik wyszedł zadowolony. W „Arte e Incontro” uważaliśmy, że to podważa autonomię uczestnika, bo komunikuje mu: „sam/a nie dasz rady”, „to trzeba zrobić lepiej”, „ja wiem, jak powinno wyglądać”. Towarzyszenie było więc świadomą rezygnacją z tej pokusy. Zamiast poprawiać, edukator oferował pytania, warianty, narzędzia i przestrzeń na próbę. Nie mówił: „zrób tak”, tylko raczej: „co chcesz uzyskać?”, „co jest dla ciebie ważne?”, „jak inaczej można to rozwiązać?”, „czy chcesz to zostawić takim, jakie jest?”. W ten sposób odpowiedzialność wracała do uczestnika, a edukator stawał się kimś, kto pomaga ją unieść, a nie kimś, kto ją zabiera.

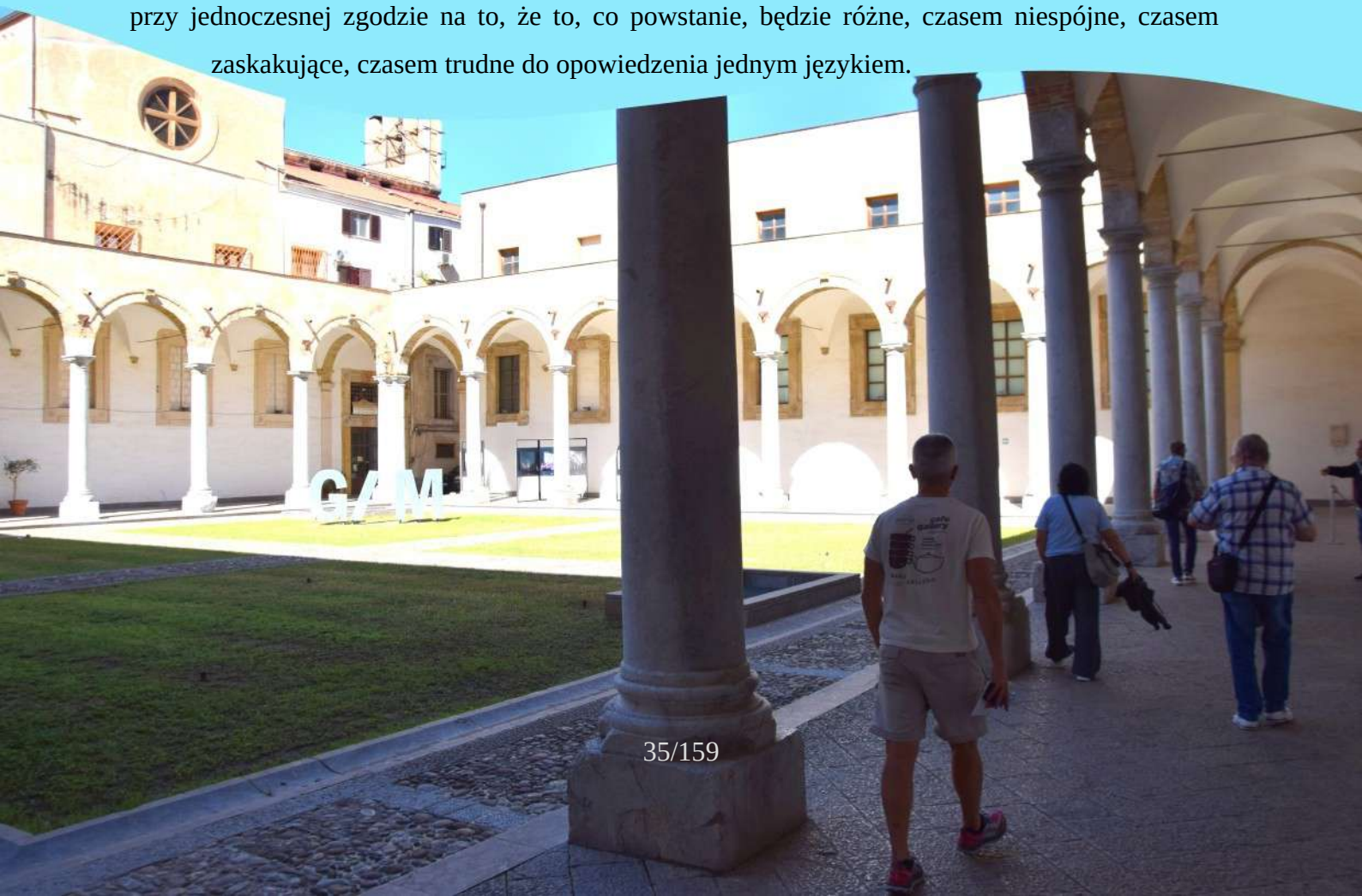
Towarzyszenie było też pracą z emocjami, ale nie w trybie pocieszania. W działaniach twórczych, szczególnie w grupie osób starszych, bardzo często uruchamiają się doświadczenia wcześniejszej oceny, wstydu, porównywania się i przekonania, że „twórczość jest dla uzdolnionych”. W takim momencie łatwo wejść w rolę terapeutycznego uspokajacza: „proszę się nie przejmować, jest świetnie”. My wybieraliśmy inną drogę: uznanie emocji i pozostawienie uczestnika w dorosłej roli. Jeśli ktoś mówił „nie umiem”, nie odpowiadaliśmy pochwałą, tylko pomagaliśmy przełożyć to zdanie na konkretną potrzebę: „czego nie wiesz?”, „czego brakuje?”, „co cię zatrzymuje?”, „czy chcesz spróbować inaczej, czy potrzebujesz przerwy?”. Dzięki temu emocja nie była unieważniana, ale też nie stawiała się centrum, które zatrzymuje proces. Towarzyszenie polegało na tym, by przeprowadzić uczestnika przez trudność bez odebrania mu godności.



Ważnym aspektem tej roli była też uważność na granice: fizyczne, społeczne i poznawcze. Towarzysz procesu musi widzieć, kiedy ryzyko twórcze zaczyna zamieniać się w ryzyko przeciążenia. To nie oznaczało upraszczania zadań „na wszelki wypadek”, lecz projektowanie takiego środowiska, w którym można regulować intensywność: są warianty, są przerwy, jest możliwość obserwacji, jest przestrzeń na wycofanie bez kary i bez wstydu. Edukator nie testuje uczestników „kto wytrzyma”, tylko tworzy warunki, w których uczestnik sam może odpowiedzialnie wybrać poziom zaangażowania. Towarzyszenie było więc także ochroną prawa do odpoczynku jako elementu procesu, a nie jego porażki.

Towarzyszenie ujawnia się również w tym, jak edukator jest obecny w grupie. Nie jako „centrum”, ale jako jeden z elementów układu relacji. W „Arte e Incontro” zależało nam na rozproszeniu odpowiedzialności: uczestnicy mieli przestrzeń, by wspierać się nawzajem, podpowiadać, dzielić się obserwacją i doświadczeniem, czasem prowadzić fragment rozmowy, czasem inicjować wątek. Edukator nie musiał być jedynym źródłem energii i sensu. To ważne szczególnie w pracy z grupą senioralną, bo jeśli proces opiera się na jednym prowadzącym, wówczas grupa łatwo wpada w schemat zależności. Towarzyszenie oznaczało budowanie autonomii grupy: takiej, która nie potrzebuje stałego kierowania, ale potrafi działać i myśleć razem.

Towarzysz procesu musi też umieć być w niepewności. Jeśli edukator chce mieć kontrolę nad rezultatem, będzie nieświadomie pchał uczestników w stronę rozwiązań „bezpiecznych” i przewidywalnych. W projektach procesowych edukator uczy się innej kompetencji: trzymania ram przy jednoczesnej zgodzie na to, że to, co powstanie, będzie różne, czasem niespójne, czasem zaskakujące, czasem trudne do opowiedzenia jednym językiem.





Towarzyszenie wymaga więc pokory wobec procesu i gotowości do korekty: „to, co zaplanowaliśmy, nie działa - zmieniamy”, „grupa dziś ma inną energię - przesuwamy akcenty”, „to ćwiczenie uruchomiło więcej, niż zakładaliśmy - potrzebujemy rozmowy”. W tym sensie edukator nie jest realizatorem scenariusza, tylko osobą, która utrzymuje kierunek i sens w zmiennych warunkach.

Ostatecznie edukator jako towarzysz procesu jest figurą etyczną. Jego podstawowym zadaniem nie jest wyprodukowanie rezultatu ani zadowolenia, lecz utrzymanie podmiotowości uczestników w sytuacji twórczej: takiej, która z definicji niesie ryzyko, niepewność i ekspozycję. Towarzyszenie jest więc praktyką szacunku wobec dorosłości - wobec tego, że uczestnik ma prawo przeżyć proces po swojemu, w swoim tempie, z własną interpretacją, i że właśnie w tej autonomii znajduje się główny potencjał rozwojowy działań twórczo-rozwojowych.

4.2. Odpowiedzialność bez kontroli

W projektach twórczo-rozwojowych bardzo łatwo pomylić odpowiedzialność z kontrolą. Zwłaszcza wtedy, gdy pracuje się z grupą osób starszych i gdy w tle obecne są realne kwestie bezpieczeństwa, zdrowia, logistyki oraz ryzyko „że coś nie wyjdzie”. Wiele instytucji reaguje na tę niepewność automatycznie: zwiększa instrukcyjność, zawęża wybór, upraszcza zadania, domyka rezultaty. W efekcie proces staje się przewidywalny - a uczestnik traci swoją dorosłą pozycję. W „Arte e Incontro” próbowaliśmy przyjąć inną zasadę: odpowiedzialność bez kontroli. Odpowiedzialność

rozumiana jako trzymanie ram, troska o warunki i uważność na ludzi - ale bez przejmowania ich decyzji, bez sterowania procesem do jednego efektu, bez produkowania „bezpiecznej” iluzji, że wszystko da się zaplanować.

Odpowiedzialność bez kontroli zaczyna się od jasnego rozróżnienia: co w procesie należy do edukatora, a co należy do uczestnika. Edukator odpowiada za ramy: za organizację, bezpieczeństwo fizyczne, komunikację, dostępność, tempo, przestrzeń, materiały, przejrzystość zasad, jakość relacji, atmosferę, a także za gotowość do reagowania w sytuacjach trudnych. Uczestnik odpowiada za swoje decyzje w ramach tych ram: za wybór sposobu uczestniczenia, za tempo pracy, za gotowość do podjęcia lub niepodjęcia zadania, za negocjowanie własnych granic, za udział w refleksji. W praktyce różnica ta jest kluczowa: odpowiedzialny edukator nie wyręcza uczestnika w jego odpowiedzialności, bo wtedy - nawet w dobrej wierze - odbiera mu podmiotowość.

W „Arte e Incontro” szczególnie wyraźnie widać to było w sytuacjach, które prowokują odruch kontroli: kiedy ktoś działał wolniej, kiedy ktoś wątpił w swoje możliwości, kiedy pojawiała się frustracja, kiedy praca „nie wyglądała” tak, jak prowadzący mógłby sobie wyobrazić. Klasyczny mechanizm jest wtedy prosty: przyspieszyć, uprościć, podpowiedzieć „jak zrobić dobrze”, poprawić, doprowadzić do estetycznego porządku. My rozumieliśmy, że to jest właśnie moment, w którym decyzja uczestnika ma największą wartość edukacyjną - więc zamiast domykać, staraliśmy się otwierać. Odpowiedzialność polegała na tym, by uczestnik nie został sam w trudności, ale też nie został z niej wyjęty. Byśmy byli obok, a nie nad.

W praktyce odpowiedzialność bez kontroli miała kilka bardzo konkretnych wymiarów. Po pierwsze: język. Edukator może kontrolować proces już samym sposobem mówienia: formą poleceń, sugestii, ocen, nawet pozornie neutralnych komentarzy. W projekcie pilnowaliśmy, aby język nie przenosił ukrytej presji na „prawidłowe wykonanie”. Zamiast zdań typu „teraz robimy tak”, częściej pojawiały się sformułowania ramujące: „możesz spróbować”, „jednym z wariantów jest”, „zobacz, co się stanie, jeśli”, „co wybierasz?”, „czy to jest dla ciebie?”.



To nie była kwestia stylistyki, tylko realnego przesunięcia odpowiedzialności: z prowadzącego na uczestnika.

Po drugie: projektowanie zadań w taki sposób, by kontrola nie była potrzebna. Zadanie, które ma jeden poprawny rezultat, wymusza kontrolę - bo ktoś musi pilnować, czy „idzie dobrze”. Zadanie, które dopuszcza spektrum rozwiązań, pozwala na różne drogi bez konieczności sterowania. W „Arte e Incontro” świadomie budowaliśmy działania o otwartej strukturze: z jasnym tematem, ale bez jednego efektu końcowego. To nie oznaczało chaosu - ramy były wyraźne – ale oznaczało rezygnację z kontroli jako narzędzia utrzymania jakości. Jakość rozumieliśmy nie jako jednorodność rezultatów, lecz jako jakość doświadczenia i relacji.

Po trzecie: praca z bezpieczeństwem. W projektach z seniorami bezpieczeństwo bywa pretekstem do przejmowania decyzji: „żeby nie zaszkodzić”, „żeby się nie zmęczyli”, „żeby nie było problemu”. My oddzielaliśmy bezpieczeństwo realne od bezpieczeństwa pozornego. Realne bezpieczeństwo oznaczało uważność na kondycję, możliwość odpoczynku, dostęp do wsparcia, planowanie logistyki, reagowanie na sygnały przeciążenia. Pozorne bezpieczeństwo to redukcja wyzwań poznawczych i twórczych, która ma sprawić, że nikt nie poczuje dyskomfortu. Tyle że dyskomfort jest częścią uczenia się. Odpowiedzialność bez kontroli polegała więc na tym, by chronić ciało i godność uczestnika, ale nie chronić go przed niepewnością procesu.

Po czwarte: obecność granic i prawo do odmowy. Kontrola często uruchamia się wtedy, gdy uczestnik mówi „nie”: nie chcę, nie umiem, nie rozumiem, nie mam dziś siły. W wielu działaniach to „nie” jest traktowane jako przeszkoda, którą trzeba obejść - przekonać, zachęcić, „zmobilizować”. My traktowaliśmy „nie” jako informację i jako decyzję.



Odpowiedzialność polegała na tym, by uczestnik miał prawo odmówić bez utraty miejsca w procesie. Edukator nie musi kontrolować uczestnika, żeby proces trwał - jeśli proces jest zaprojektowany tak, by odmowa była jednym z uprawnionych ruchów, a nie „porażką”.

Po piąte: akceptacja nierówności tempa i energii. Kontrola często jest próbą ujednolicenia: wszyscy w tym samym rytmie, wszyscy w tym samym momencie, wszyscy kończą. W pracy z dorosłymi osobami starszymi to jest przepis na przemoc tempa. Odpowiedzialność bez kontroli oznaczała, że utrzymujemy wspólną ramę dnia, ale nie wymuszamy identycznego uczestnictwa. Ktoś kończy szybciej - może pomóc, obserwować, odpocząć, wejść w rozmowę. Ktoś kończy później - ma prawo kończyć. Zamiast kontrolować tempo, tworzyliśmy warunki, w których różne tempa nie rozrywają grupy.

Odpowiedzialność bez kontroli jest też szczególnie trudna dlatego, że wymaga od edukatora rezygnacji z bardzo kuszącej roli: roli osoby, która „wie lepiej” i dzięki temu może wszystko uporządkować. W procesie twórczym ta pokusa wraca wciąż: kiedy rezultat wydaje się „nie taki”, kiedy grupa jest zmęczona, kiedy pojawia się napięcie, kiedy plan się rozsypuje. Wtedy kontrola obiecuje ulgę - szybkie domknięcie sytuacji. My nauczyliśmy się, że domknięcie bywa pozorne: rozwiązuje napięcie organizacyjne, ale odbiera uczestnikowi możliwość doświadczenia siebie jako autora procesu. A to jest dokładnie ten obszar, o który nam chodziło.

Taka metodyka pracy była praktyką ciągłą, a nie jednorazową decyzją. Wymagała stałego sprawdzania: czy to, co robimy, wspiera sprawczość uczestnika, czy ją zastępuje? czy nasze „pomaganie” jest wsparciem, czy wyręczaniem? czy nasza troska o bezpieczeństwo chroni człowieka, czy chroni nas przed jego niepewnością?



To są pytania trudne, ale kluczowe. Bo jeśli projekt ma być procesem dorosłych ludzi, edukator nie może być reżyserem, który pilnuje scenariusza. Musi być osobą, która trzyma ramy i jednocześnie oddaje pole decyzji - wiedząc, że w tej przestrzeni pojawi się niepewność, różnica i czasem chaos. I że właśnie to jest cena, ale też sens procesu twórczo-rozwojowego.

4.3. Granice, bezpieczeństwo i uważność

W pracy z dorosłymi osobami starszymi bezpieczeństwo łatwo staje się wygodną atrapą: redukcją trudności, odbieraniem decyzji i sterowaniem ku „bezkolizyjnym” efektom. W „Arte e Incontro” bezpieczeństwo było projektowane odwrotnie: nie po to, by unikać dyskomfortu, lecz by umożliwić jego przeżycie bez szkody dla zdrowia i godności uczestników. Granice nie były narzędziem kontroli, tylko wspólną umową, która chroni proces, a nie go reżyseruje. Uczestnicy dostawali punkt wyjścia i warunki pracy, ale zachowywali prawo do własnego tempa, zmiany decyzji i odmowy - bo odmowa nie była awarią projektu, tylko jednym z uprawnionych ruchów w partyturze procesu. Rolą edukatora nie było więc „naprawianie, by wyszło”, lecz moderowanie napięcia między trudnością a możliwością jej uniesienia: skracanie sesji, zmiana formy, pauza, przejście w obserwację, powrót później do zadania. Bezpieczeństwo realne obejmowało logistykę, transport publiczny, ubezpieczenia i gotowość zespołu do reagowania, ale nie obejmowało przejmowania autorstwa procesu od uczestników. To rozróżnienie - między ochroną człowieka a ochroną edukatora przed niepewnością - było dla nas kluczowe. Projekt pokazał, że ambitne działania twórcze mogą być bezpieczne, jeśli bezpieczeństwo spaja ramę, a nie odbiera dorosłości. Wtedy sztuka pozostaje narzędziem rozwoju, a granice - nie instrukcją, lecz przestrzenią, w której każdy może stworzyć własny ślad, nie tracąc miejsca we wspólnym procesie.

4.4. Relacja zamiast animacji

W pracy twórczo-rozwojowej z dorosłymi osobami starszymi kluczowe jest rozróżnienie między animowaniem aktywności a byciem w relacji, która umożliwia działanie. Animacja - w swoim najczęstszym, sektorowym wydaniu - koncentruje się na dostarczaniu bodźców, podtrzymywaniu energii i organizowaniu kolejnych atrakcji, aby uczestnicy „pozostawali zajęci”.



Relacja procesowa działa odwrotnie: nie polega na podtrzymywaniu napięcia przez edukatora, lecz na budowaniu takiego układu, w którym energia wynika z sensu działania, a nie z zewnętrznego impulsu. Edukator nie staje się wtedy źródłem ciągłej stymulacji, tylko osobą, która współ-uczestniczy, słucha, odpowiada i współ-tworzy warunki, w których uczestnicy mogą działać po swojemu, z własnej potrzeby i we własnym rytmie.

W projekcie relacja nie była dodatkiem do warsztatów, lecz ich ukrytym rusztowaniem. Oznaczało to kilka praktycznych wyborów: instrukcje były minimalne, ale sens zadań maksymalny; pomoc była dostępna, ale nie przejmująca kontroli; cisza była akceptowalna, a nie wypełniana na siłę; rozmowa była formą uczenia się, a nie „przerwą od programu”; zmęczenie było elementem procesu, a nie sygnałem do zmiany zadania na prostsze. Relacja, w odróżnieniu od animacji, nie odbiera autonomii - zakłada ją. Jej celem nie jest więc „aktywna starość” jako temat, lecz aktywna dorosłość jako warunek: prawo do decyzji, prawo do odmowy, prawo do zmiany tempa, prawo do własnej interpretacji i do własnych rezultatów.

Bycie w relacji oznaczało również odejście od edukacyjnej „charyzmy lidera” na rzecz współobecności, w której prowadzący nie dominują pola doświadczenia, lecz raczej je otwierają. W praktyce objawiało się to drobnymi, ale znaczącymi momentami: wspólne przygotowanie przestrzeni, negocjowanie wyboru materiałów, realne słuchanie krytyki i wniosków grupy, uznawanie różnic w sposobach uczestniczenia, a także gotowość edukatorów do tego, by nie być w centrum uwagi, ale w centrum procesu.



To przesunięcie zmienia charakter pracy: z „organizowania działań” na „towarzyszenie w działaniu”, z „zarządzania energią” na „zarządzanie sensem”, z „prowadzenia grupy” na „prowadzenie warunków, w których grupa prowadzi się także sama”. Relacja procesowa nie eliminuje struktury, lecz zmienia jej właściciela. Nie mówi: „róbcie to, co my wymyśliliśmy”, tylko raczej: „sprawdźmy, co możemy wymyślić razem i co ma dla was znaczenie”. Nie dąży do efektu ujednoliczonego, lecz do efektu uczciwego wobec osoby i kontekstu. Dlatego publikacja ta opisuje projekt jako przykład, w którym relacja nie służyła uprzyjemnianiu aktywności, lecz umożliwiała rozwój bez odbierania dorosłości.

W procesie twórczym relacja ma jeszcze jedną właściwość: nie kończy się wraz z działaniem, lecz trwa w jego konsekwencjach. Uczestnicy projektu wracali do wcześniejszych rozmów, prac, wspólnych decyzji i żartów, ponieważ były one częścią sensu, który powstał między ludźmi. W relacji procesowej to właśnie „pomiędzy” staje się najważniejszym narzędziem - nie tłem, lecz metodą.

III. NARZĘDZIA PROCESU, REFLEKSJI I EWALUACJI

5. Refleksja jako integralna część działania

W projekcie „Arte e Incontro” refleksja nie była etapem końcowym ani osobnym komponentem ewaluacyjnym, lecz stałym i równoległym nurtem działań. Traktowaliśmy ją jako element procesu twórczo-rozwojowego, który ma taką samą wagę jak warsztat, spotkanie, praca z materiałem czy podróż. Wynikało to z przekonania, że rozwój osób dorosłych - także w wieku senioralnym - nie zachodzi wyłącznie poprzez samo działanie, lecz poprzez możliwość przyjrzenia się temu działaniu, nazwania go własnym językiem, osadzenia w kontekście oraz zrozumienia jego znaczenia i konsekwencji.





Proces refleksyjny był więc projektowany jako doświadczenie, nie jako obowiązek. Nie pytaliśmy uczestników o „opinię po zajęciach”, lecz zapraszaliśmy ich do praktykowania refleksji jako sposobu bycia w projekcie. Oznaczało to m.in. powroty do wcześniejszych wątków, wspólne interpretowanie doświadczeń, zatrzymywanie się na szczegółach, które zaskakiwały, rozmowy o decyzjach twórczych i strategiach radzenia sobie, a także możliwość milczenia, jeśli refleksja przyjmowała formę wewnętrzną. Refleksja mogła być dialogiem, notatką, obrazem, gestem, spowolnieniem, decyzją o zmianie kierunku - czyli wszystkim tym, co pozwala procesowi nie być odtworzeniem planu, lecz doświadczeniem osobistym i współdzielonym.

W praktyce stosowaliśmy różne nośniki refleksji - nie po to, by ją „udokumentować”, lecz by miała gdzie się wydarzyć i do czego wracać. Ankiety, karty pracy, szkicowniki i raporty uczestników były traktowane jako ślady procesu, które umożliwiają namysł, reinterpretację i rozmowę, a nie jako „dowody zadowolenia”. Równie ważne były refleksje zespołu prowadzącego, w którym również zachodził proces uczenia się: zderzania planów z realnością, korekt wynikających z dynamiki grupy, obserwowania własnych odruchów instrukcyjnych i porzucania ich, gdy zaczynały przejmować sprawczość uczestników. W tym sensie refleksja nie była tylko praktyką uczestników, ale także praktyką prowadzących: sposobem mierzenia się z niepewnością procesu bez wchodzenia w kontrolę.

Perspektywa refleksyjna miała także wymiar międzypokoleniowy i międzykulturowy. Zmiana kontekstu - wyjazd na Sycylię, kontakt z lokalną społecznością, praca w nowej przestrzeni,

gościnność partnerów - uruchamiała naturalną potrzebę porównania, namysłu i interpretacji. Refleksja była więc mostem pomiędzy doświadczeniem „tu i teraz” a doświadczeniem „przed” i „po”: pomiędzy Polską a Sycylią, pomiędzy własną historią a nową rolą uczestnika procesu edukacyjnego, pomiędzy nawykiem a świadomą decyzją.

Ważnym elementem było również to, że refleksja pomagała utrzymać sens projektu, a nie tylko go podsumować. To właśnie dzięki refleksji możliwe było budowanie trwałych zmian, które nie wynikają z intensywności pojedynczego wydarzenia, lecz z ciągłości doświadczenia, rozmowy, decyzji i reinterpretacji siebie w procesie. Refleksja nie była więc „zatrzymaniem po drodze” - była tym, co pozwalało projektowi w ogóle iść dalej.

5.1. Szkicowniki refleksyjne - funkcja i znaczenie

Szkicowniki refleksyjne były jednym z najważniejszych narzędzi procesu, ponieważ łączyły w sobie trzy porządki, które w pracy z dorosłymi uczestnikami zwykle funkcjonują osobno: działanie twórcze, obserwację i namysł nad własnym doświadczeniem. Ich rola nie sprowadzała się do dokumentowania postępów ani do zapisywania „poprawnych wniosków”. Szkicownik miał być przede wszystkim przestrzenią osobistego myślenia - takiego, które nie musi być wypowiedziane na forum, nie musi spełniać kryteriów spójności estetycznej ani udowadniać „aktywnego udziału”. Miał raczej umożliwiać zatrzymanie, selekcję, powrót, zmianę decyzji i budowanie własnej narracji procesu.



W działaniach mobilnościowych i edukacyjnych, szczególnie w projektach międzynarodowych, bardzo często zakłada się, że uczestnik powinien „przetwarzać doświadczenie w słowa” i robić to regularnie. Tymczasem szkicownik refleksyjny pozwalał nam uznać, że refleksja może być nie tylko werbalna, ale też wizualna, fragmentaryczna, dygresyjna, a czasem po prostu robocza. Seniorzy nie byli więc zachęcani do „pisania dziennika”, lecz do korzystania z narzędzia, które może przyjąć formę: szkicu, mapy myśli, krótkiego zapisu emocji, kompozycyjnej próby, zapisu decyzji, obserwacji detalu architektonicznego, fragmentu rozmowy, cytatu zasłyszanego w mieście, rysunkowej notatki z muzeum, kolażu z biletów i papierowych śladów podróży, listy rzeczy, które mnie zatrzymały albo irytowały, rysunku, który wracał do mnie wieczorem jako pytanie. W tym sensie szkicownik był narzędziem integracji doświadczenia, nie jego raportowania.

Jego funkcje były wielowymiarowe:

- a) Był narzędziem autodiagnozy tempa i granic. W szkicownikach bardzo szybko ujawniała się zmienność energii: rano rysuję więcej, wieczorem notuję krócej; dziś robię kolaż, jutro wracam do szkicu; jednego dnia zapisuję rozmowę, innego dnia tylko detal. Dzięki temu uczestnicy mogli zobaczyć, że ich udział nie musi być „stały i równy”, żeby był sensowny i odpowiedzialny.
- b) Pełnił funkcję mapowania decyzji. Wiele osób starszych wchodziło w projekt z nawykiem zgadywania, „czego oczekuje prowadzący”. Szkicownik przenosił ciężar na pytania własne: „co ja wybieram?”, „co do mnie mówi?”, „co mnie zatrzymuje?”, „czy to jest moje?”, „czy chcę do tego wrócić?”. Decyzje zapisywane w szkicownikach stawały się śladem procesu uczenia się, nie śladem poprawności.



c) Umożliwiał powroty i reinterpretacje. Szkicownik nie był „linearnym zapisem”. Wprost przeciwnie: zachęcaliśmy do wracania do wcześniejszych stron, doklejania nowych wątków, dopisywania refleksji po czasie, przekreślania wcześniejszych decyzji, dopisywania nowych, wklejania rzeczy znalezionych w mieście, dopisywania cytatów zasłyszanych w rozmowach międzypokoleniowych. To sprawiało, że szkicownik stawał się narzędziem myślenia spiralnego: wracam - widzę więcej - podejmuję nową decyzję.

d) Był narzędziem rozmowy pośredniej. Nie każdy senior chciał mówić o swojej pracy na forum. Szkicownik pozwalał wejść w rozmowę poprzez stronę, a nie poprzez osobę: „na tej stronie widać, że wybrałeś inaczej - co cię do tego popchnęło?”. Dzięki temu edukator nie musiał „wydobywać głosu uczestnika”, tylko mógł zapytać o jego ślad.

e) Miał wymiar emancypacyjny. Publiczna przestrzeń rozmowy o sztuce często bywa zdominowana przez język profesjonalny, historyczny, ekspercki. Szkicownik refleksyjny był przestrzenią, w której można było mówić językiem własnym, niehierarchicznym, nieprofesjonalnym, ale uważnym i dorosłym. Dzięki temu uczestnicy mogli zacząć budować własny język mówienia o procesie twórczym - bez przeproszania za formę.

f) Miał także wymiar organizacyjny dla zespołu. Z perspektywy prowadzących szkicowniki były narzędziem obserwacji strategii radzenia sobie, sposobów pracy z materiałem i tempem, a także momentów, w których projekt powinien przyspieszyć, spowolnić lub zmienić kierunek. Zamiast diagnozować uczestników poprzez „rozmowę rekrutacyjną”, mogliśmy diagnozować proces poprzez ich ślady: „tu wróciła frustracja”, „tu pojawił się zachwyt nad detalem”, „tu widać zmęczenie”, „tu nastąpił przełom decyzji estetycznej”.



Ważne jest dopowiedzenie: szkicownik refleksyjny nie był narzędziem terapeutycznym w sensie klinicznym ani narzędziem „pracy nad emocjami” w izolacji od procesu. Był raczej narzędziem, które chroni emocję poprzez proces, nie poza procesem. To, że ktoś rysował drżącą linią, doklejał nierówne fragmenty, dopisywał zdanie po czasie, wracał do tej samej strony pięć razy - było dokładnie tym, co czyniło szkicownik narzędziem, a nie dowodem rozwoju.

5.2. Karty pracy jako narzędzie myślenia

Karty pracy w projekcie „Arte e Incontro” pełniły rolę, która znacząco odbiegała od ich potocznego wykorzystania w działaniach edukacyjnych. Nie były narzędziem kontroli postępów, sposobem potwierdzania obecności ani formularzem służącym do ujednolicania wniosków uczestników. Ich sens polegał na otwieraniu i porządkowaniu myślenia, a nie na jego zamykaniu. Projektując je, wychodziliśmy z założenia, że dorosły uczestnik procesu twórczo-rozwojowego potrzebuje narzędzi, które pomagają mu nazwać własne decyzje, uchwycić momenty zmiany, zarejestrować obserwacje i zbudować osobisty punkt odniesienia wobec doświadczenia, a nie wobec wzorca.

Karty pracy były więc zaproszeniem do pracy intelektualnej i refleksyjnej, ale osadzonej w realności działania. Towarzyszyły warsztatom, wizytom w instytucjach kultury, pracy w przestrzeni miasta oraz podróży, nie jako element sprawozdawczy, lecz jako część dramaturgii doświadczenia: „zobaczyłem - wybrałem - pomyślałem, dlaczego - zapisałem, co to zmienia”. Ich konstrukcja opierała się na języku prostym, dorosłym i nienachalnym, który nie narzucał kierunku interpretacji, lecz dawał ramę do jego odnalezienia.



Zamiast pytań testowych stosowaliśmy pytania generatywne: o wybór, o powrót, o zmianę decyzji, o detal, o to, co zostaje we mnie jako myśl albo jako wątpliwość. Dzięki temu karty nie odbierały odpowiedzialności za refleksję, ale ją przywracały - przenosiły ciężar z „czy dobrze wykonałem zadanie” na „co i dlaczego wybieram, i co robię, kiedy nie wiem”.

Karty pracy miały charakter wielowariantowy i procesowy także w sposobie ich użycia. Nie wymagały wypełniania w całości ani w ustalonej kolejności. Uczestnicy mogli odpowiadać szkicem, krótkim zdaniem, równaniem myśli, dopiskiem albo nawet pustą stroną, która była decyzją samą w sobie. Pusta karta nie była brakiem refleksji - bywała początkiem refleksji, która dopiero szuka formy. W ten sposób karty stawały się narzędziem pracy z niepewnością, nie dowodem jej braku.

Ich funkcja wykraczała poza jednostkowe ćwiczenia. Były narzędziem budowania języka mówienia o procesie, ale bez presji publicznego odsłonięcia; narzędziem wychodzenia z rutynowych ról w grupie, ale bez animowania „pod energię”; narzędziem obserwowania własnej zmienności tempa, ale bez jej wartościowania; narzędziem powrotu do decyzji, które można było przekreślić i podjąć na nowo, bez poczucia porażki; narzędziem spotkania ze sobą jako autorem wyborów, a nie wykonawcą poleceń. Dla zespołu prowadzącego karty pracy stały się równocześnie narzędziem obserwacji procesu - mapą tego, gdzie uruchamia się ciekawość, gdzie pojawia się frustracja, gdzie zmienia się tempo, gdzie decyzja uczestnika zaczyna prowadzić dalej niż instrukcja.

Najważniejsze było jednak to, że karty pracy nie „obsługiwały seniorów”, lecz ich myślenie. Pozwalały zachować dorosłość procesu, nawet gdy temat był trudny, materiał nieoczywisty, a sytuacja nowa. Ich celem nie było, by każdy uczestnik wyszedł z „jednym wnioskiem rozwojowym”, tylko by każdy mógł znaleźć własny wniosek – nawet jeśli byłby nim znak zapytania postawiony na końcu dnia.



5.3. Praca z ciszą, zapisem i niedopowiedzeniem

W projekcie cisza nie była pustym momentem pomiędzy aktywnościami, lecz świadomym narzędziem pracy. W praktyce warsztatowej oznaczała zgodę na wstrzymanie reakcji, niedopowiedzenie instrukcji i pozostawienie przestrzeni, w której uczestnik sam dopisuje znaczenie lub kierunek działania. Zamiast nadawać odpowiedzi i interpretacje - zatrzymywaliśmy je. Zamiast dopowiadać sens - obserwowaliśmy, jak wyłania się on po stronie uczestników.

Cisza pojawiała się w różnych miejscach procesu. Była obecna podczas pracy manualnej, gdy rozmowa ustępowała skupieniu. Była obecna po zadaniu pytania, zanim padła odpowiedź. Była obecna w notowaniu, gdy zapis stawał się ważniejszy niż komentarz. Nie była jednak milczeniem wymuszonym. Była ciszą, która daje czas na decyzję, oddech i zebranie myśli.

Niedopowiedzenie w instrukcji miało podobną funkcję. Scenariusze działań były projektowane jak partytury: wyznaczały rytm i ramę, ale nie zamykały możliwych rezultatów. W wielu zadaniach celowo nie definiowaliśmy efektu końcowego ani jedynej drogi dojścia. Dzięki temu uczestnicy mogli pracować z materiałem, przypadkiem i własną intuicją - bez presji, że „powinno wyjść inaczej”.

To podejście zmieniało również relację w grupie. Cisza i niedopowiedzenie redukowało porównywanie, a wzmacniały ciekawość wobec własnych i cudzych rozwiązań. Uczestnicy częściej pytali siebie nawzajem „jak to zrobiłaś?”, niż mówili „nie umiem”. Częściej pokazywali ślad procesu, niż go tłumaczyli. W efekcie to, co niewypowiedziane, nie znikало - zaczynało działać jako impuls.

Praca z ciszą i niedopowiedzeniem była decyzją o innym rodzaju prowadzenia: bardziej dostrzegającym. Pozwalała nie tylko tworzyć, ale też być w procesie - z jego niejasnością, tempem i osobnym językiem każdej osoby. Właśnie ta przestrzeń okazała się jednym z najważniejszych warunków rozwoju: nie najszybszym, nie najgłośniejszym - ale najbardziej własnym.



6. Ewaluacja jako element uczenia się

6.1. Ankiety i kwestionariusze

Ewaluacja nie była etapem zamykającym działania ani formalnym dodatkiem, który ma jedynie potwierdzić realizację założonych wskaźników. Od początku traktowaliśmy ją jako część procesu uczenia się - narzędzie równie istotne jak warsztat twórczy, rozmowa czy doświadczenie mobilności. Ankiety i kwestionariusze nie miały więc przede wszystkim mierzyć poziomu satysfakcji ani „jakości wrażeń”, lecz pomagać uczestnikom i zespołowi zobaczyć, co faktycznie wydarza się w procesie, jakie decyzje zostały podjęte, co zmieniło się po drodze i jakie kompetencje zostały uruchomione lub wzmocnione - czasem w sposób, którego nie dało się przewidzieć na etapie planowania.

Projektując narzędzia ewaluacyjne, świadomie odeszliśmy od języka oceny na rzecz języka opisu i refleksji. Zależało nam, aby pytania nie sugerowały „poprawnych odpowiedzi”, nie prowadziły do jednego wniosku i nie ustawiały uczestnika w pozycji osoby, która ma potwierdzić sukces organizatora. Dlatego konstrukcja ankiet zakładała otwartość: możliwość odpowiedzi wielokierunkowych, prawo do ambiwalencji, a także przestrzeń na krytyczną ocenę działań, zmęczenie, niepewność czy zmianę motywacji.

Ankiety były stosowane w kilku kluczowych momentach projektu: po działaniach przygotowawczych, po mobilności zagranicznej oraz podczas działań następczych w Polsce. Dzięki temu możliwe było uchwycenie zmiany nie jako deklaracji, lecz jako przesunięcia w czasie: różnicy między tym, jak uczestnik myślał o sobie i projekcie „przed”, a jak zaczął myśleć „po”.

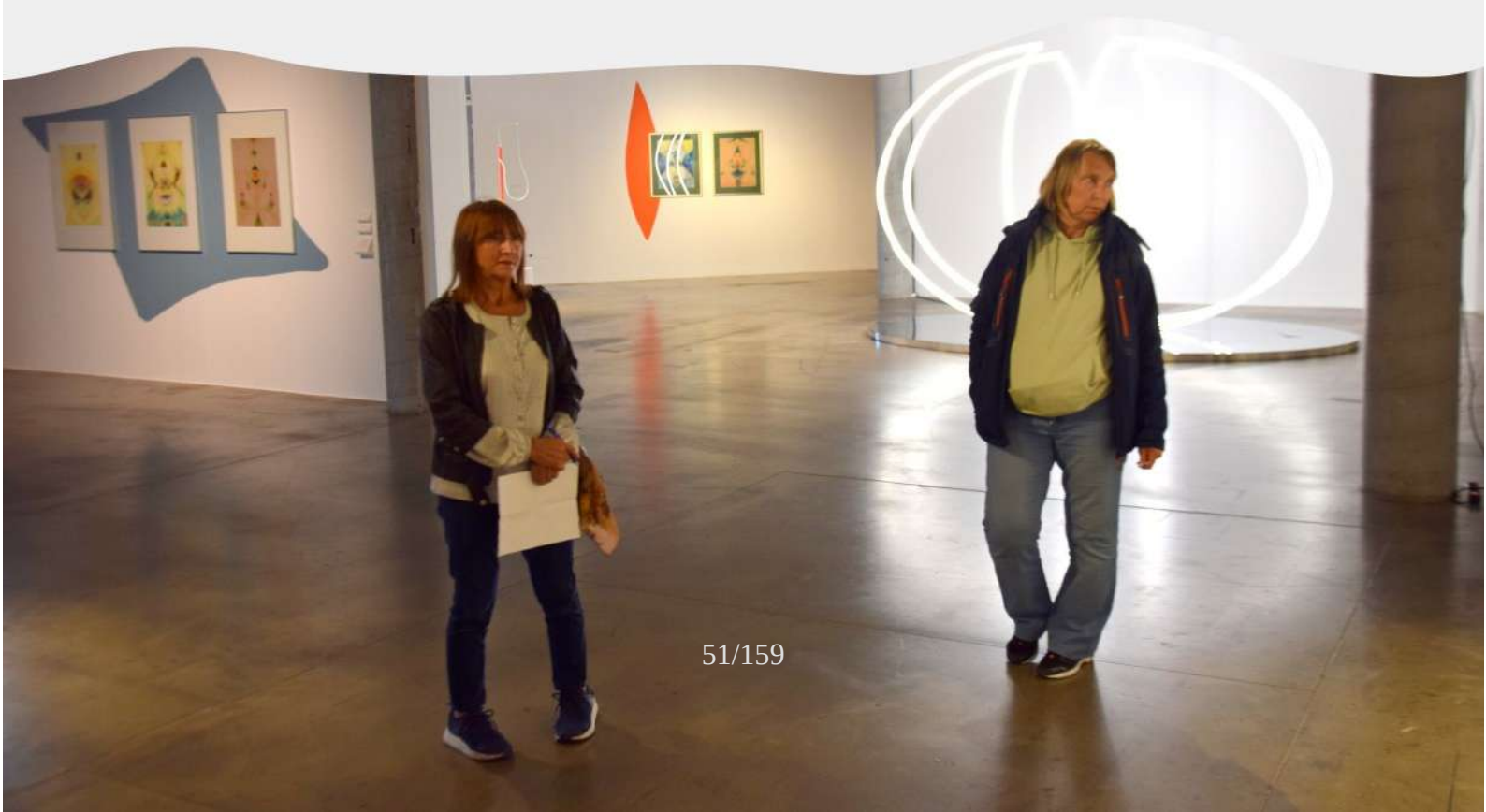


Pytania dotyczyły m.in. poczucia sprawczości w procesie, gotowości do podejmowania decyzji, kontaktu z nowym kontekstem kulturowym i językowym, doświadczenia pracy twórczej bez wzorca rezultatu, a także tego, jakie elementy działań okazały się wspierające, a jakie wymagające modyfikacji. Ważnym obszarem ewaluacji były również kompetencje społeczne i relacyjne: to, czy uczestnik czuł, że projekt daje mu autonomię, zamiast ją odbierać, oraz czy miał przestrzeń, by działać we własnym rytmie, nie w rytmie „programu atrakcji”.

Kwestionariusze - obok funkcji refleksyjnej - pełniły także funkcję projektową. Odpowiedzi uczestników i obserwacje zespołu prowadzącego wpływały na modyfikowanie kolejnych działań, zmianę tempa warsztatów, dobór metod i form wsparcia oraz na decyzję o rozszerzeniu projektu o dodatkową mobilność krajową. Ewaluacja nie była więc dokumentowaniem przebiegu, lecz współkształtowaniem przebiegu. Jeśli uczestnicy zaczynali nazywać trudność, edukatorzy zaczynali ją projektowo moderować. Jeśli uczestnicy zaczynali nazywać sens, zespół zaczynał go rozwijać. Ankiety nie miały więc roli „głosu po fakcie”, lecz raczej „głosu w trakcie”.

6.2. Raporty indywidualne uczestników

Raporty indywidualne w projekcie były czymś więcej niż narzędziem sprawozdawczym. Stanowiły osobistą formę zapisu doświadczenia, w której uczestnik nie miał relacjonować programu ani oceniać własnej „aktywności”, lecz opisywać proces, jaki w nim zaszedł - w myśleniu, w relacjach, w kontakcie z miejscem i z materiałem twórczym. Zależało nam na tym, by raport nie był streszczeniem harmonogramu, lecz świadectwem dorosłego uczestnictwa: decyzji, odczuć, przesunięć, momentów odkryć, zmęczeń i zawahań, które z perspektywy rozwoju są równie istotne jak to, co przebiegło zgodnie z planem.



Raporty powstawały po mobilności, kiedy pierwsza intensywność doświadczenia mogła już zostać nazwana, ale nie była jeszcze zamkniętym wspomnieniem. Uczestnik pisał z pozycji osoby, która brała udział w procesie, a nie z pozycji „odbiorcy wrażen”. Forma raportu była otwarta: dopuszczała narrację osobistą, refleksję fragmentaryczną, dopowiedzenia, a czasem także pozostawienie zdań w zawieszeniu, jeśli na coś nie było jeszcze języka. Starsi uczestnicy wielokrotnie podkreślali, że dopiero w zapisie zaczynają widzieć własne strategie działania, sposoby radzenia sobie z obcością, znaczenie relacji w grupie czy własne granice uczestnictwa. Pisanie raportu stawało się więc samo w sobie ćwiczeniem rozwojowym: porządkowaniem nie wydarzeń, lecz własnego myślenia o wydarzeniach.

Istotnym elementem raportów było również ich zróżnicowanie. Każdy uczestnik nadawał doświadczeniu inny środek ciężkości. Dla jednej osoby kluczowe było zetknięcie się z lokalną kulturą i rozmowy z mieszkańcami, dla innej - możliwość wyboru w działaniach twórczych i brak presji na rezultat, dla jeszcze innej - samo doświadczenie podróży jako procesu uczenia się, a nie logistycznej trudności. Wiele raportów zawierało także refleksje krytyczne, ale pozbawione tonu skargi: raczej próbę zrozumienia, dlaczego coś było trudne, co mogłoby być inaczej zaprojektowane i co ta trudność w nich uruchomiła. Nie oczekiwaliśmy jednego tonu ani jednej konkluzji. Interesował nas język własny uczestnika, jego precyzja i uczciwość wobec siebie.

Raporty były również cennym źródłem wiedzy dla zespołu. Pozwalały zobaczyć projekt z perspektywy jednostkowej, której nie widać w ankiecie ani w obserwacji grupowej. Dzięki raportom mogliśmy uchwycić, które elementy działań poszerzały poczucie sprawczości, a które - choć projektowane w dobrej wierze - mogły być zbyt mocno osadzone w nawykach prowadzących. Raporty stały się więc lustrem nie tylko dla uczestników, ale także dla nas: przypomnieniem, że projektowanie działań twórczo-rozwojowych to praca na różnorodności i decyzjach, nie na ich estetycznym ujednolicaniu.



Najważniejszą wartością raportów indywidualnych było jednak to, że oddawały uczestnikom głos niepodległy i nieskrócony. Raport nie miał ich „reprezentować”. Miał ich uznawać. Jeśli projekt był mostem, raport był jego trwałym przyczółkiem po stronie uczestnika: dowodem, że rozwój nie ma wieku, ale ma język - czasem urywany, czasem niepewny, zawsze własny. Właśnie dlatego był potrzebny.

6.3. Uchwały seniorów jako głos grupy

W projekcie „Arte e Incontro” uchwały wypracowywane przez grupę senioralną nie pełniły funkcji formalnych rezolucji, lecz były narzędziem odzyskiwania głosu i współodpowiedzialności za wspólny proces. Ich powstawanie wynikało z przekonania, że dorosła grupa - niezależnie od wieku - potrzebuje przestrzeni, w której może nie tylko reagować na zaprojektowane działania, ale także je komentować, korygować, a czasem symbolicznie współkształtować poprzez wspólne stanowisko. Uchwała była więc śladem zbiorowego myślenia, a nie dokumentem administracyjnym.

Praca nad uchwałami miała charakter rozmowy i negocjowania znaczeń. Seniorzy wspólnie decydowali, które doświadczenia projektu są dla nich kluczowe, co w procesie było wspierające, co wymagające, a co mogłoby zostać zaprojektowane inaczej, gdyby proces miał trwać dalej lub zostać przeniesiony do innego kontekstu. Forma uchwały dopuszczała wielogłos i nie dążyła do wygładzania różnic - przeciwnie, jej sens wyrastał właśnie z prób uchwycenia tego, co wspólne, mimo że przeżywane na różne sposoby.



Uchwały powstawały po mobilności i w trakcie działań następnych w Polsce - w momencie, gdy intensywność doświadczenia mogła zostać nazwana i przetworzona zbiorowo. Był to czas, w którym seniorzy zaczęli widzieć projekt nie tylko jako osobistą przygodę twórczą, ale także jako doświadczenie społeczne, które można przełożyć na język wspólnego stanowiska. W wielu rozmowach pojawiały się wątki dotyczące godności, dorosłości, prawa do złożoności, potrzeby relacji zamiast animacji oraz znaczenia czasu i odpoczynku jako zasobu edukacyjnego. Uchwała stała się więc zbiorowym lustrem procesu, w którym odbijały się nie tylko zachwyty, ale także momenty krytyczne i ambiwalentne - podane w tonie odpowiedzialnej refleksji, a nie w tonie skargi.

Z perspektywy zespołu prowadzącego uchwały były równie istotnym narzędziem uczenia się. Pokazywały, które elementy projektu realnie poszerzały pole sprawczości uczestników, a które były dla nich ważne z powodów, których nie dało się zaplanować na etapie wniosku. Dzięki temu uchwały stawały się też kompasem dla instytucji i edukatorów: przypomnieniem, że praca twórczo-rozwojowa z osobami starszymi nie polega na wygenerowaniu „oferty aktywności”, tylko na zbudowaniu ram, które mogą być współtworzone, komentowane i negocjowane przez dorosłych uczestników procesu.

Najważniejsze było jednak to, że uchwały nie powstawały o seniorach, tylko powstawały przez seniorów. To przesunięcie miało wymiar edukacyjny i symboliczny zarazem: uczestnicy przedstawiali być „grupą, którą się opisuje”, a zaczęli być „grupą, która sama siebie opisuje” i sama decyduje, co w procesie jest dla niej kluczowe. Uchwała była więc potwierdzeniem, że głos - także w wieku senioralnym - nie jest dodatkiem do procesu, a jego warunkiem.

6.4. Obserwacja zmian postaw i zachowań

Obserwacja była traktowana jako osobny kanał wiedzy - równorzędny wobec ankiet, raportów i uchwał, ale działający na innych zasadach. Nie pytaliśmy uczestników, czy coś się zmieniło, lecz patrzyliśmy, gdzie ta zmiana stała się widoczna i w jakich sytuacjach zaczęła wpływać na działanie.





Zespół prowadzący dokumentował przede wszystkim momenty przesunięć w zachowaniach, które miały znaczenie edukacyjne: sytuacje, w których uczestnicy zaczynali podejmować decyzje bez podpowiedzi, inicjowali mikro-działania organizacyjne (jak zamówienie posiłku czy podział materiałów), modyfikowali techniki warsztatowe według własnego pomysłu albo przejmowali odpowiedzialność za tempo pracy, komunikując potrzebę przerwy lub zmiany formy działania. Notowaliśmy także chwile, w których język twórczy uczestników stawał się bardziej precyzyjny i odważny, a ocena własnych prac mniej kategoryczna i mniej oparta na porównaniach. Zbierane obserwacje miały charakter jakościowy i sytuacyjny, a ich zapis był maksymalnie konkretny. Obserwacja była też sposobem oceny warunków procesu. Jeśli zmiana się pojawiała, traktowaliśmy ją jako informację zwrotną, że ramy pracy były dobrze zaprojektowane. Jeśli się nie pojawiała - była sygnałem do korekty metody, nie do diagnozy deficytu osoby. Dzięki temu podejściu obserwacja stała się narzędziem czułym na niuanse i odporna na powtórzenia. Pozwalała zobaczyć proces w ruchu - w gestach, wyborach, tempie, sposobie pracy z materiałem i sposobie mówienia o doświadczeniu.

6.5. Autoewaluacja zespołu edukatorów

Autoewaluacja nie była dodatkiem ani rytuałem raportowym. Była praktycznym narzędziem uczenia się zespołu i korekty sposobu pracy. Skupiliśmy się na tym, co rzeczywiście wpływało na jakość procesu oraz na tym, co mogliśmy zmierzyć i opisać bez nadmiernych interpretacji.

Mierzyliśmy przede wszystkim trzy obszary: projektowanie działań, elastyczność reagowania oraz jakość relacji z uczestnikami. Analizowaliśmy, na ile scenariusze warsztatów dawały przestrzeń na autonomię, a na ile nieświadomie wprowadzały nadmierne prowadzenie „pod efekt”. Obserwowaliśmy też, jak często i w jakich momentach zmienialiśmy plan - oraz czy te zmiany były odpowiedzią na realne potrzeby grupy, czy wynikały z naszych przyzwyczajęń organizacyjnych. Trzecim elementem była relacja: nie jej „sympatyczność”, tylko jej funkcjonalność - czyli to, czy budowała zaufanie i sprawczość, czy raczej przejmowała odpowiedzialność za uczestników. Narzędzia autoewaluacji były proste i powtarzalne: dzienniki obserwacji prowadzone po każdym bloku działań, krótkie zestawienia wniosków zespołowych po mobilności, analiza kart pracy i raportów uczestników pod kątem tego, czy zakładane rezultaty uczenia się faktycznie się pojawiły, oraz moderowane rozmowy wewnętrzne o trudnościach i przesunięciach metodycznych. Każdy z edukatorów dokonywał też indywidualnej oceny własnej roli, odpowiadając na te same pytania: co w mojej pracy otwierało proces, co go domykało, a co go blokowało. Ocenialiśmy konkret: czy tempo warsztatów było adekwatne, czy instrukcje dawały wybór, czy wsparcie nie zamieniało się w kontrolę, czy relacja nie stawiała się wyręczaniem, oraz jakie kompetencje kluczowe udało się uruchomić i utrwalić. Efektem autoewaluacji nie była „nota projektu”, tylko zestaw zmian wdrożonych przez zespół: skrócenie instrukcji tam, gdzie przejmowały proces, wydłużenie ich tam, gdzie brakowało jasności, większa liczba wariantów działań w kolejnych warsztatach, świadome planowanie przerw, oraz praca z relacją opartą na towarzyszeniu zamiast animowaniu.



IV. SKRYPTY DZIAŁAŃ TWÓRCZO-EDUKACYJNYCH

7. Skrypty jako droga do uważności w procesach edukacyjnych

7.1. Skrypty jako partytury procesu

Skrypty działań opisane w tej publikacji nie są instrukcjami w klasycznym sensie - nie służą mechanicznemu odtwarzaniu kroków, lecz mają charakter partytur. Ich rolą jest zapisanie rytmu pracy, logiki decyzji, sposobu myślenia o działaniu oraz relacyjnego przepływu procesu twórczo-rozwojowego, który realizowaliśmy wspólnie z uczestnikami. Partytura w muzyce nie mówi wykonawcy, co ma czuć, ale określa ramy: czas, dynamikę, motywy, pauzy, momenty wejścia i interpretacyjne punkty ciężkości. Podobnie skrypt w pracy twórczo-edukacyjnej nie mówi zespołowi, jaki ma być jedyny poprawny efekt, ale wskazuje, jakie elementy procesu są niezbędne, aby działanie mogło zaistnieć i uruchomić doświadczenie.

Myślenie o skryptach jako partyturach było w naszym projekcie odpowiedzią na dwie pułapki, które szczególnie łatwo pojawiają się w pracy z osobami dorosłymi w wieku senioralnym. Pierwsza to nadmierne upraszczanie działań - wynikające z lęku przed ich „trudnością” lub przekonania, że uczestnicy potrzebują przede wszystkim odtwórczej łatwości. Druga to nadmierna kontrola - projektowanie procesu tak, jakby miał być przewidywalny, wolny od wątpliwości, zmęczenia, błędów czy zmienności energii. Partytura pozwala ominąć obie te pułapki: zachowuje złożoność zadania, ale jednocześnie daje wolność wykonania; nie wyręcza, ale nie pozostawia też chaosu; dopuszcza zmienność, ale pilnuje osi doświadczenia.



Skrypt-partytura ma więc kilka funkcji równoległych. Po pierwsze, porządkuje proces po stronie prowadzących, dając im wspólny język pracy, który pozwala koordynować działania w wielu miejscach, z różną dynamiką grupy i przy niepełnej przewidywalności warunków. Po drugie, wspiera podmiotowość uczestników - bo partytura zakłada, że każdy wykona ją po swojemu, zgodnie z własnym tempem, zasobami, wrażliwością i decyzjami, bez presji na ujednolicenie rezultatu. Po trzecie, utrwała logikę działania, ale nie jego powierzchniową formę. Dzięki temu może być narzędziem transferowalnym, które nie reprodukuje czyjegoś procesu, lecz pozwala zaprojektować własny - na bazie podobnych zasad.

W partyturze równie ważne są nuty, jak i pauzy. W naszych skryptach celowo pojawiają się więc momenty niedopowiedzenia, ciszy, czasu na obserwację, odpoczynek, rozmowę lub zmianę kierunku. To miejsca, w których edukator nie zarządza efektem, ale zarządza warunkami.

Oznacza to zmianę roli prowadzącego. Edukator staje się wykonawcą partytury procesu – nie dyrygentem kontrolującym każdą nutę, lecz współwykonawcą, który słucha grupy, reaguje na kontekst i wspiera momenty interpretacji. To podejście sprawia, że skrypty nie są dowodem realizacji planu, lecz dowodem rozumienia procesu - jego logiki, etyki, rytmu i konsekwencji. Dlatego właśnie tak je zapisujemy: nie po to, by je przepisać, lecz po to, by je zrozumieć i mieć do czego wracać, gdy w praktyce trzeba będzie podjąć decyzję w ruchu.

7.2. Instrukcja minimalna a otwarte ramy działania

Instrukcja minimalna inicjuje działanie, ale nie narzuca efektu ani estetyki. W projekcie „Arte e Incontro” instrukcję traktowaliśmy jako zapalnik - krótki impuls otwierający przestrzeń działania, a nie jako kontrakt na wykonanie zadania w jeden określony sposób.



Jej minimalność nie polega na redukowaniu ambicji czy wyzwań, lecz na redukowaniu presji i hierarchii: ma dać początek, ale nie dyktować finału.

W pracy z osobami dorosłymi w wieku senioralnym szczególnie łatwo o pomylenie dwóch porządków: wsparcia i sterowania. Instrukcja minimalna stoi po stronie wsparcia. Mówi tylko tyle, ile konieczne, by działanie mogło się wydarzyć - „nałóż”, „zobacz”, „obrysuj”, „ułóż”, „odbierz”, „przepisz”, „powtórz rytm” - bez dopowiadania, jak ma wyglądać rezultat. To rodzaj języka, który nie odbiera dorosłości. Nie sugeruje, że ktoś sobie „nie poradzi”, ale sugeruje, że ktoś ma prawo zacząć po swojemu i przejść drogę w sposób niepowtarzalny.

Otwarte ramy działania zaczynają się dokładnie tam, gdzie kończy się instrukcja. Jeśli instrukcja minimalna jest pierwszym zdaniem, ramy są akapitem, w którym każdy może napisać własną historię. Ramy określają przestrzeń gry, ale nie scenariusz zwycięstwa. Ustalają warunki brzegowe, które są odpowiedzialne i wspólne dla wszystkich: dostępne materiały, granice bezpieczeństwa, czas pracy, kontekst miejsca, gotowość do współdziałania i do rozmowy, możliwość przerwy, możliwość odmowy, możliwość zmiany decyzji. To nie struktura „uzupełnij brak”, lecz struktura „rozwij możliwość”.

Takie myślenie oznaczało, że każde działanie miało wiele dopuszczalnych wersji uczestnictwa. W warsztacie ktoś mógł być w centrum manualnego działania, ktoś mógł być w centrum obserwacji i zapisu, ktoś mógł przyjąć rolę łącznika rozmowy z lokalnym otoczeniem, ktoś mógł wspierać innych w wymianie materiałów i decyzji. Różne role były równoprawne, bo każda niosła wartość doświadczenia.



Minimalna instrukcja nie oznacza braku przygotowania po stronie prowadzących. Wręcz przeciwnie: aby móc dać wolność w ramach, trzeba wcześniej przemyśleć, co wolno, co jest bezpieczne, co jest rozwojowe, co jest potrzebne, a co tylko nawykowe. Otwarte ramy nie powstają z improwizacji, tylko z odpowiedzialnego projektowania. Improwizacją jest dopiero wykonanie partytury - nie jej komponowanie.

Instrukcja minimalna i otwarte ramy działania nie są więc przeciwieństwami. Są dwoma elementami jednego mechanizmu. Pierwszy mówi: „możesz zacząć tutaj i teraz”. Drugi mówi: „to, co z tym zrobisz, należy do ciebie”. Dzięki temu w „Arte e Incontro” uczenie się i twórczość nie były symulacją uczestnictwa, lecz realnym doświadczeniem dorosłych ludzi - spotykających świat, siebie nawzajem i własne możliwości w procesie, który nie był ani protekcyjny, ani chaotyczny. Był otwarty, odpowiedzialny i niepowtarzalny.



7.3. Działania twórczo-integracyjne

A. Ćwiczenia z widzenia

„Ćwiczenia z widzenia” były jednym z pierwszych działań, które w projekcie pełniły funkcję inicjacyjną i integracyjną, ale jednocześnie od początku ustawiały sposób pracy: oparty na uważnym patrzeniu, interpretowaniu przypadku i podejmowaniu decyzji twórczej bez narzuconego rezultatu. Wybór płyt OSB jako podłoża nie wynikał z estetycznej mody, lecz z logiki pracy z materia „niedoskonałą”, która sama prowokuje widzenie - pełną nieregularnych wiórów, sęków, przecięć i pustych przestrzeni pomiędzy warstwami drewna. To właśnie te mikro-przypadki i szczeliny stawały się dla uczestników zaproszeniem do dostrzegania form.

Pracowaliśmy tylko czernią, aby odciąć łatwą pokusę dekoracyjności i skierować uwagę na percepcję kształtu, kontrastu i relacji między figurą a tłem. Czerni była tu narzędziem wyostrenia widzenia, nie stylem. Uczestnicy otrzymywali prostą, minimalną inicjację działania: obserwacja płyty, decyzja, czy pracować „w negatywie” (malując tło i wydobywając formę poprzez zostawienie jej w naturalnym kolorze płyty), czy „w pozytywie” (malując dostrzeżoną figurę), a następnie podążanie pędzlem dokładnie za wybranymi kształtami wynikającymi z układu wiórów, szczelin i sęków. Ten pierwszy wybór był aktem sprawczym i ustawiał cały dalszy proces.

To działanie nie miało na celu „stworzenia obrazu”, lecz przeprowadzenie doświadczenia patrzenia, które staje się działaniem. Uczestnicy spędzali czas z płytą w ciszy lub w rozmowie, przesuwali wzrok po powierzchni jak po mapie, a następnie podejmowali decyzję, co jest dla nich formą: twarzą, sylwetką, zwierzęciem, znakiem, abstrakcyjną figurą, strukturą, konturem emocji. Nic nie było tu błędem, dopóki wynikało z autentycznego aktu dostrzeżenia i decyzji.



Ważnym elementem metody była legitymizacja interpretacji: zanim pędzel dotknął płyty, uczestnicy nazywali (czasem tylko dla siebie) to, co widzą. To moment językowy poprzedzający obraz. W wielu przypadkach uczestnicy mówili później, że najtrudniejszy i najważniejszy był właśnie moment decyzji: „co ja właściwie tu widzę?” oraz „czy ja mogę to wybrać?”. To ujawniało nie tyle relację z płytą, ile relację z własnym prawem do twórczego wyboru.

Praca z OSB i czernią ujawniała również inne jakości procesu: akceptację niepewności, ćwiczenie wyobraźni opartej na realnym bodźcu (a nie na pustej kartce), wchodzenie w relacje poprzez równoległe obserwacje, wzajemne komentowanie strategii widzenia i delikatną, niewymuszoną wymianę perspektyw. To działanie spajało grupę, ponieważ każdy pracował inaczej, ale wszyscy pracowali z tego samego źródła przypadku.

Z perspektywy rozwojowej zadanie to budowało kilka kluczowych kompetencji i postaw: przejście od bierności do działania inicjowanego obserwacją, selekcja i interpretacja przypadku, decyzja o formie pracy, zarządzanie własnym tempem, praca z kontrastem i ograniczoną paletą narzędzi, komunikowanie strategii, akceptacja nieprzewidywalności rezultatu i uznanie, że talent nie jest warunkiem wejścia, a uwaga - jest.

„Ćwiczenia z widzenia” stały się więc w projekcie symboliczną i praktyczną deklaracją: rozwój zaczyna się od patrzenia, ale nie kończy na patrzeniu. Patrzenie staje się decyzją. Decyzja staje się gestem. Gest staje się śladem. A ślad - historią, która nie musi być wspólna, aby była wspólnotowa.





B. Zaplatanie jako praktyka współbycia

„Zaplecione historie” narodziły się z bardzo prostego gestu: spleść coś razem, zanim zaczniemy „tworzyć osobno”. Wiklina, materiał pamiętający dłonie i ruch, była tu idealnym partnerem procesu - elastyczna, nieprzewidywalna, lekko oporna, ale wdzięczna, jeśli traktuje się ją z szacunkiem i bez pośpiechu. Nie projektowaliśmy rzeźby, tylko sytuację splatania - i dopiero ona zaczęła rzeźbić relacje.

Działanie zaczynało się nie od rysowania okręgów, lecz od fizycznego gestu osadzenia wikliny w ziemi. Pierwsze, zagięte witki były wbijane pionowo w podłoże, tworząc prowizoryczne punkty zaczepienia - jak pierwsze słowa w rozmowie, które jeszcze nie układają się w zdania, ale już inicjują relację. Dopiero potem następował etap dokładania kolejnych witek, splatanych bez narzuconego porządku geometrycznego. Nie mierzyliśmy odległości ani nie projektowaliśmy kształtu - korzystaliśmy z potencjału samego materiału: jego naturalnych zagięć, sprężystości, kierunku włókien i przypadkowych punktów styku, które „proponowały” dalsze połączenia. Struktura rosła organicznie, opierając się na zaokrągleniach i rytmie dłoni, a nie na wcześniej zaplanowanej formie. W ten sposób powstawał obiekt o nieregularnej, pulsującej kompozycji, która nie miała jednego centrum ani jednej osi - była zapisem współbycia, improwizacją z materiałem i wspólnym budowaniem znaczeń, gdzie każdy dodany element zmieniał całość, ale nie narzucał jej kierunku.



Najważniejsza w tym działaniu była nie forma końcowa, lecz forma bycia w działaniu. Splatanie wikliny stawało się pretekstem do splatania uwagi: ktoś przytrzymywał, ktoś podawał, ktoś rozplatał własne koło, aby oddać materiał innym, ktoś łączył elementy, ktoś śpiewał pod nosem, ktoś opowiadał o ogrodzie, w którym kiedyś rósł podobny krzew. Rozmowy nie były „obok” zaplatania. One były w zaplataniu.

Proces miał też swoją społeczną alchemię. Wiklina nie premiuje indywidualnego talentu, premiuje obecność. Nie da się jej zaplatać szybko i efektownie - trzeba być, trzymać, wracać, poprawiać, czasem zacząć od nowa, czasem po prostu posiedzieć i przytrzymać komuś materiał. Dla wielu uczestników - zwłaszcza tych, którzy na początku projektu mówili, że „nie mają talentu” - było to doświadczenie odkrywcze. Okazało się, że ich najmocniejszą kompetencją jest uważność i współbycie, a nie zdolność do odtwarzania formy. To przesunięcie optyki z „umiejętności wykonania” na „umiejętność bycia w procesie” budowało niewymuszone poczucie wspólnoty i sprawiało, że obiekt rósł jak relacja: bez instrukcji, ale z partyturą rytmu grupy.

Zaplatanie stało się więc praktyką współbycia, w której przypadek nie był przeszkodą, lecz spoiwem. To, że witek czasem pękał, a czasem zbyt mocno się wyginał, że koła nie były idealnie równe, że połączenia pojawiały się w miejscach, które dyktował materiał, a nie plan – to właśnie budowało sens. Obiekt finałowy nie miał jednej narracji, ale miał wiele zaplecionych narracji, które nie musiały być dopowiedziane do końca, aby działały. Każdy uczestnik miał własną historię zaplecioną w ten obiekt - nawet jeśli nie wypowiedział jej na głos. A jednak wszyscy pamiętali, że trzymali go razem.





C. Indywidualizacja szkicowników refleksyjnych

Szkicownik w „Arte e Incontro” nie był notesem pomocniczym ani narzędziem dokumentowania w stylu szkolnym. Był osobistym terytorium procesu - miejscem, gdzie można myśleć szkicem, próbować bez konsekwencji, zapisywać bez oceniania, wracać do intuicji, zbierać świat w strzępach i łączyć go po swojemu. Jeśli cokolwiek w projekcie miało być „własne”, to właśnie szkicownik. Dlatego jego okładka musiała powstać jako pierwsza deklaracja: to jest moje wejście w proces, na moich zasadach.

Pracę rozpoczynaliśmy od rozłożenia na stołach szerokiej, niemal nieprzyzwoicie bogatej palety materiałów. Były farby akrylowe, stemple wycięte z gumoleum i drewna, fragmenty tkanin i banerów, skrawki papieru, sznurki, guziki, papierowe odpady o ciekawych fakturach, kawałki map i książek, które straciły już status „użytecznych”, ale nie straciły potencjału znaczeń. Nie było instrukcji do efektu. Była instrukcja do wejścia: dotknij, sprawdź, wybierz, zdecyduj, połącz.

Seniorzy najpierw oglądali materiały, dotykali ich, przesuwali między sobą, wymieniali się tym, co komuś „nie pasowało”, a komuś innemu „od razu wchodziło w ręce”. Zanim na okładce pojawiła się jakakolwiek forma, pojawiła się wymiana zasobów i decyzji. Potem zaczynała się praca: malowanie, odbijanie stempli, przycinanie tkanin, klejenie papierów, zszywanie fragmentów, które tego szycia wymagały, albo przypinanie elementów szpilami tylko tymczasowo, żeby sprawdzić, czy „to już to, czy jeszcze nie”. Niektóre okładki były gęste, warstwowe, cięższe niż przewodniki turystyczne. Inne były oszczędne, z jednym gestem czarnego stempla i smugą farby przeciągniętą dłonią. Jedne miały w sobie klimat morza, inne miasta, inne ogrodu, inne biografii, której nikt nie znał, ale którą można było wyczuć w decyzjach materiałowych.

Ważne było, że każdy wybór - kolor, faktura, sposób łączenia - traktowany był jako część procesu uczenia się, a nie estetyczna fanaberia. Okładki powstawały więc w logice, którą można opisać jako demokratyczną i materialną zarazem: materiał proponuje, uczestnik decyduje.



To było kluczowe doświadczenie podmiotowości, bo okazało się, że nawet osoby, które początkowo obawiały się własnej twórczości, w sytuacji nadmiaru możliwości nie potrzebowały uproszczeń. Potrzebowały czasu i prawa do decyzji. I to prawo otrzymały.

Efektem nie były „ładne zeszyty”, lecz 12 różnych deklaracji autonomii. Każdy szkicownik stał się rozpoznawalny dla swojego autora w ułamku sekundy - bez podpisu, bez legendy, bez instrukcji. Po prostu był jego. A kiedy zaczęliśmy z nich korzystać w kolejnych etapach mobilności i działań następnych, okazało się, że okładka nie była początkiem „opakowania”, lecz początkiem myślenia o sobie jako twórcy, który ma prawo prowadzić własny proces, nie będąc w tym procesie prowadzonym za rękę.

Indywidualizacja szkicownika miała też konsekwencję, która wykracza poza projekt: zmieniała relację seniorów do narzędzi rozwoju. Szkicownik przestawał być „szkolnym obowiązkiem”, a stawał się obiektem towarzyszącym, współdecydującym, pamiętającym. W jego ciężarze, warstwach i fakturach zapisało się coś, czego nie zapiszą ankiety: tempo dłoni, wybory, zawahania, rozmowy, podróże, momenty oddechu i momenty zachwyty.





D. Mapy ryżowe - kontynenty wyobrażone

Mapy ryżowe pojawiły się w projekcie jako ćwiczenie, które miało przełamać typowe myślenie o pracy twórczej jako realizowaniu z góry ustalonego projektu. Tutaj projekt nie istniał - istniała kartka, ryż i gest dostrzegania form, które rodzą się z przypadku. Zaczynaliśmy od rozsypania ziaren na czystym papierze. Każdy robił to inaczej: jednym zdecydowanym ruchem dłoni, powoli, z namysłem, albo jakby chciał „posolić świat z powietrza”. Powstawały archipelagi, przesmyki, zatoki, granice, półwyspy i lądy, których nikt nie planował. To ryż - nie edukator - proponował pierwszy układ kontynentów.

Kiedy ziarna osiadały na papierze, uczestnicy sięgali po cienkopisy, pióra wieczne i długopisy kapilarne. Obrysowywali to, co zobaczyli w układzie ziaren. Nie chodziło o odwzorowanie geografii, tylko o nazwanie kształtu, który już tam był - a jednocześnie jeszcze nie istniał jako rysunek. Linie podążały za krawędziami przypadkowych skupisk, łączyły wyspy w federacje, oddzielały morza od oceanów, nadawały skalę i mitologię nowym lądom. W trakcie pracy kartka zmieniała się w przestrzeń negocjacji: czy to jeszcze wyspa, czy już kontynent? czy tu jest cieśnina, czy brama do innego świata? Rozmowy toczyły się między stołami, ale też między ręką a materiałem. Rysunek stawał się myśleniem na głos, nie szkicem do późniejszej „prawdziwej pracy”, lecz prawdziwą pracą procesu.

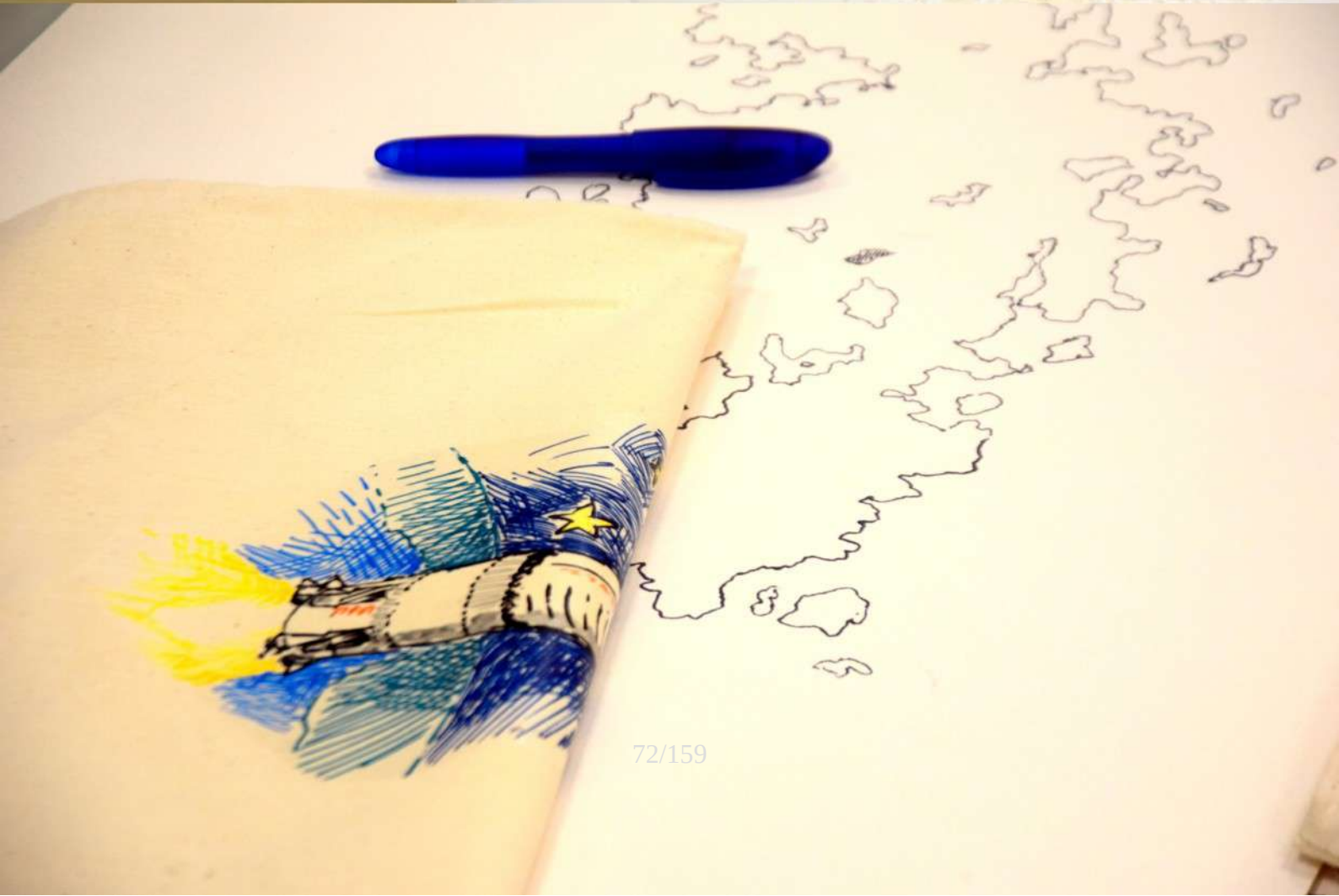


Dla wielu osób była to pierwsza sytuacja, w której to przypadek dyktował kompozycję, a oni - dorośli twórcy - mieli pełne prawo zdecydować, jak na ten przypadek odpowiedzieć. To doświadczenie okazało się kluczowe: pokazywało, że proces twórczy nie zaczyna się od pomysłu, tylko od uważnego zobaczenia, co już jest, nawet jeśli jest „tylko” rozsypanym ryżem. Materiał nie ograniczał, lecz uwalniał od presji „poprawnego zaplanowania”.

Ćwiczenie było też lekcją odpowiedzialności za własne tempo i decyzje. Niektórzy seniorzy wracali do swoich map wielokrotnie, dosypując ziarna i dopowiadając linie, inni kończyli po jednym, symbolicznym geście, uznając, że mapa „już powiedziała, co miała powiedzieć”. Obie strategie były prawomocne, bo sukcesem nie była spójność efektów, tylko spójność z zasadą: materia proponuje - uczestnik odpowiada.

Mapy ryżowe stały się więc praktyką uważności i autonomii. Uczyły, że przypadek jest pełnoprawnym partnerem działania, a linia - nawet jeśli powstaje z podążania za ziarnem - może stać się początkiem nowej narracji o sobie jako osobie, która nie musi odtwarzać, lecz może współtworzyć. W tym ćwiczeniu kontynenty nie były „wyobrażone”, lecz odnalezione w przypadku, a ich granice powstały z rozmowy ręki z materiałem.





E. Pocztówki i zakładki - kolażowa wymiana pamięci

Ćwiczenie tworzenia pocztówek i załadek było jedną z najbardziej organicznych form pracy z zasobami, jakie pojawiły się w projekcie. Punktem wyjścia nie była estetyka ani gotowy skrypt, lecz materiał, który już miał swoje życie: nieaktualne czasopisma, przeczytane książki, stare ulotki, strony z błędami druku, fragmenty banerów i makulatura zebrana po wcześniejszych warsztatach. Wszystko, co w innych okolicznościach skończyłoby jako odpad, tutaj stawało się tworzywem spotkania. Seniorzy sami wybierali, co ich „woła”: czy będzie to zdjęcie bramy, urwany nagłówek gazety, zdanie znalezione w książce, czy kolorowa plama.

Praca zaczynała się od wspólnego stołu materiałów - swoistego archiwum w kawałkach. Zespół fundacji nie segregował zasobów według kategorii „łatwe/trudne”, „ładne/brzydkie”, „udane/nieudane”. Segregację robili dłonie uczestników, ich ciekawość i decyzje. Każdy element przechodził przez prosty rytuał ponownego wyboru i nadania znaczenia: „to będzie morze”, „to będzie litera”, „to będzie moje zdanie do kogoś”. Wycinanie, darcie i docinanie nie było tylko techniką manualną - było gestem odzyskiwania prawa do interpretowania świata w kawałkach, bez potrzeby składania go w jedną „poprawną instrukcję”.

Bardzo szybko ujawnił się dialogowy charakter tego działania. Uczestnicy nie pracowali w izolacji. Wymieniali się fragmentami materiałów, podsuwali sobie cytaty, oddawali sobie grafiki, które ich zdaniem „pasują bardziej do tej osoby niż do mnie”. Pojawiały się krótkie rozmowy, czasem śmiech, czasem cisza, która była formą wspólnego bycia, a nie przerwą w pracy.



Ktoś wycinał starą mapę, ktoś ją przejmował i dopisywał do niej własne wyspy, ktoś robił przypinkę, ktoś z tych samych resztek budował kartkę urodzinową dla wnuczki. W tej wymianie nie chodziło o przedmioty, lecz o uznanie, że pamięć i twórczość są przepływem, nie depozytem. Prace miały różny poziom „skomplikowania”, ale każda była efektem decyzji, nie narzuconego kroku.

Makulatura stawała się więc przestrzenią współbycia i negocjowania sensu. Ziarno projektu było w tym, że wspólnota nie wynika z podobieństwa efektów, tylko z podobieństwa odpowiedzialności za proces. Nikt nie był oceniany za „brak zdolności manualnych” ani „niedokończenie pracy”. Ważniejsze było to, że każdy uczestnik miał realny wpływ na swój mikro-świat, który mógł później wysłać dalej - w formie pocztówki albo nosić przy sobie jako zakładkę. To drobne formaty, ale ogromne znaczenia: wysyłasz dalej swój sposób widzenia świata i niesiesz dalej swoją decyzję, że rozwój nie kończy się wraz z wiekiem.

Ćwiczenie pokazało też, że ponowne wykorzystanie materiałów nie jest dodatkiem ideologicznym, tylko praktyką dialogu. Seniorzy nie tylko tworzyli prace - współtworzyli archiwum procesu, z którego inni mogli korzystać. Dzięki temu kolaż nie był „techniką plastyczną”, tylko językiem relacji: łączenia wątków, przekazywania pamięci, czasem nawet ich mieszania i zniekształcania, by powstało coś nowego.





7.4. Działania twórczo-rozwojowe

A. Nadawanie wartości odbitkom i odzysk efektów procesu

Warsztat marblingu był jednym z tych momentów projektu, w których uczestnicy mogli obserwować, jak materia twórcza zaczyna żyć własnym rytmem. Farba olejna łączona z terpentyną i wypuszczana na wodę nie zachowuje się jak medium posłuszne — to raczej zjawisko, które trzeba poznać poprzez uważne współdziałanie: gest, czas, odległość, ilość kropli, oddech przed zanurzeniem kartki. Seniorzy bardzo szybko zaczęli traktować ten warsztat jako przestrzeń eksperymentu i obserwacji, a nie zadanie do poprawnego wykonania. To było działanie, które dawało natychmiastowy, namacalny efekt i natychmiastową satysfakcję sprawczości: decyduję - zanurzam - odbieram rezultat.

Pracowaliśmy w małych zespołach przy stołach, gdzie każdy uczestnik miał dostęp do stanowiska z taflą wody, ale mógł też podglądać decyzje innych, rozmawiać o sposobach nakraplania, testować różne narzędzia — pędzle, pipety, patyczki, a czasem po prostu ruch ręki nad wodą. To nie była praca odtwórcza, bo nie istniał jeden wzór do osiągnięcia. Każde zanurzenie było inne, bo wynikało z decyzji osoby i jej relacji z momentem. A każda praca była udana, bo nie ocenialiśmy jej przez pryzmat zgodności z szablonem, tylko przez obecność intencji i doświadczenia. Efekty różniły się między sobą, ale ta różnorodność była naturalna i pożądana: pozwalała mówić o własnym języku twórczym, zamiast zgadywać oczekiwania prowadzących.



Ważną częścią warsztatu było też obchodzenie się z efektem po jego wyjęciu z wody. Po zanurzeniu kartki, delikatnym ściągnięciu nadmiaru farby i odłożeniu jej do wyschnięcia, następował moment krótkiej, ale istotnej rozmowy: co w tej pracy mnie zaskoczyło? co chcę w niej zostawić? gdzie czuję lekkość, a gdzie gęstość? Czasem zdarzało się, że odbitka była mniej dynamiczna wizualnie niż inne — i wtedy, zamiast mówić o niepowodzeniu, mówiliśmy o dalszym obiegu materiału. Te mniej złożone odbitki oraz bardzo cienkie pergaminowe arkusze, które powstawały równolegle podczas procesu ściągania farby, również były zachowywane, bo posłużyły później w kolejnych warsztatach jako materiał do pinów, map emocji i kartek okolicznościowych. Jednak na tym etapie projektu nie to było najważniejsze. Najważniejsza była obecność w procesie, rozmowa z wodą i ruchem, spotkanie z przypadkiem, który nie psuje, tylko współtworzy, i doświadczenie, że efekt nie musi być „podobny do innych”, żeby był wartościowy.

Marbling stał się też praktyką grupową, która naturalnie budowała wspólnotę działania. Seniorzy pracowali obok siebie, ale nie „tak samo” — każdy wykonywał swój gest, w swoim tempie i przy swoim wzorze, ale w dialogu z innymi. Wiele rozmów, które zaczynały się przy misce z wodą, wracało potem przy obiedzie, na spacerze, wieczorem, następnego dnia. Wzór na wodzie stawał się pretekstem do wzoru rozmowy: o wyborach, o zaskoczeniach, o tym, co się podoba, a co chce się spróbować inaczej przy kolejnej kartce.



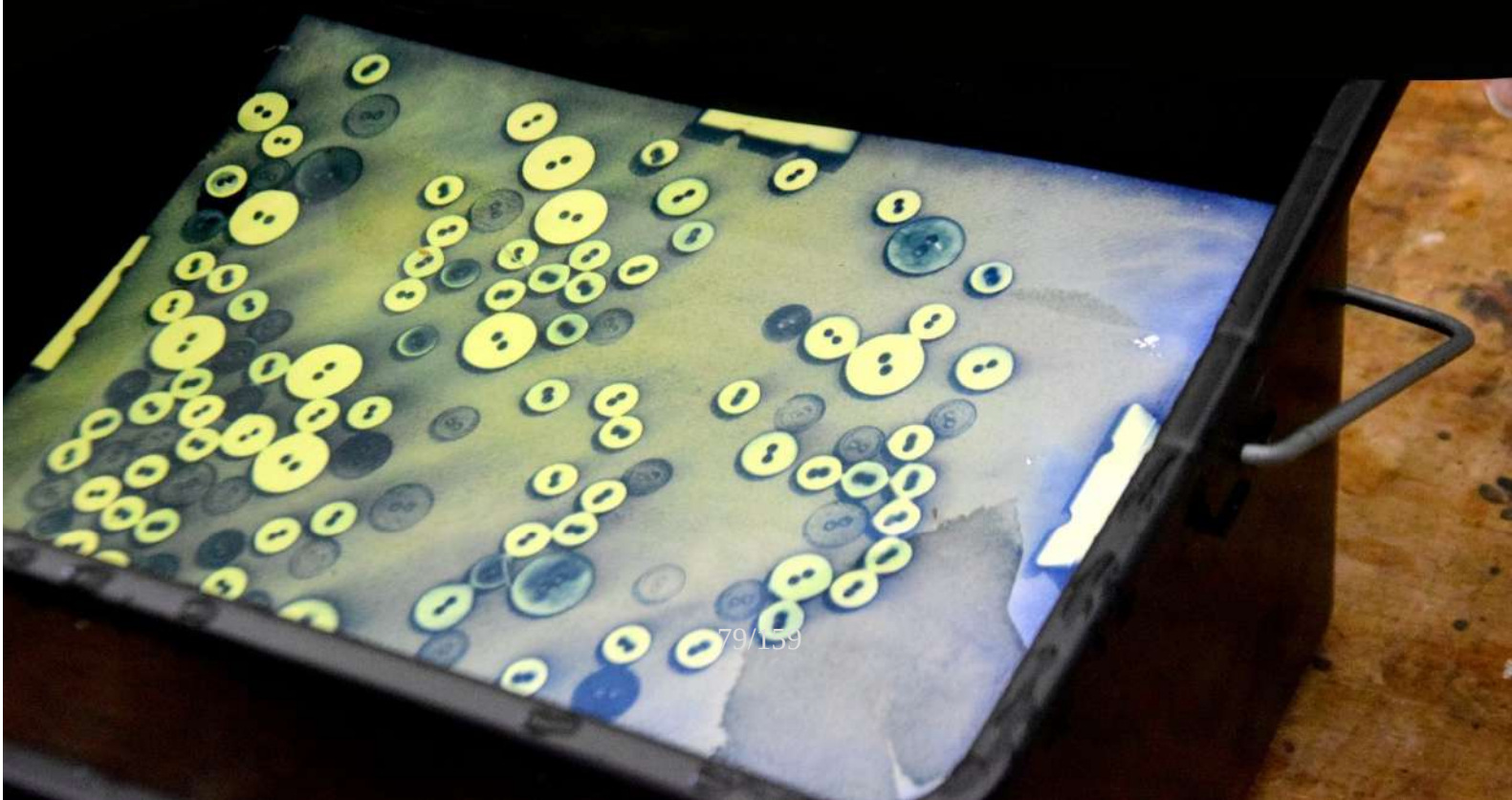


B. Cyjanotypia - zapis światła, czasu i kontaktu z miejscem

Cyjanotypia pojawiła się jako metoda szczególna: łącząca w sobie naukę, fizykę światła i twórczy gest, który nie polega na projektowaniu obrazu, lecz na jego wywoływaniu. To nie jest technika, którą się wykonuje, lecz zjawisko, z którym się współpracuje. Papier, roztwory chemiczne i słońce tworzą układ wrażliwy na czas, miejsce i nacisk, dlatego cyjanotypia stała się dla nas narzędziem uczenia się przez uważność i decyzję, a nie przez powtarzanie kroków.

Choć przygotowanie roztworów wymagało precyzji i odpowiedzialności, samo działanie nie miało nic wspólnego z laboratoryjną sztywnością. Seniorzy nie tylko poznawali chemiczną reakcję soli żelaza, ale też uczyli się komponować obraz poprzez układanie świata na papierze. Pierwsze spotkanie z cyjanotypią odbyło się jeszcze przed właściwym warsztatem, kiedy przygotowaliśmy dla zestawu startowe — nie po to, by narzucać wynik, ale by każdy mógł pojąć, że proces zaczyna się od prostych składników: światło - kontakt - kompozycja - czas. Zanim jednak powstały odbitki, powstało coś ważniejszego: zaciekawienie mechanizmem działania i oswojenie narzędzia, które początkowo wielu uczestnikom wydawało się „chemiczną magią dla wtajemniczonych”.

Papier do cyjanotypii przygotowywany był wcześniej — na grubych kartkach z bloku do akwareli, o wysokiej gramaturze, które dobrze przyjmują światłoczuły roztwór i nie ulegają deformacji podczas płukania. Uczestnicy nie przygotowywali roztworu sami, ponieważ wymagałoby to pracy w absolutnej ciemni i przyspieszyłoby tempo ponad bezpieczną granicę. Roztwór był przygotowany przez zespół prowadzący, ale moment jego użycia, układ kompozycji, czas naświetlania i wybór motywów — należały do seniorów.



Cyjanotypia nabrała nowego, znacznie głębszego znaczenia. Pracowaliśmy w Gangi, mieście położonym wysoko w górach, gdzie słońce operuje ostro, ale powietrze pozostaje lekkie i chłodne. Uczestnicy zaczynali dzień od spacerów, rozmów i zbierania drobnych fragmentów natury: liści, płatków kwiatów, źdźbeł traw, małych kamieni, a czasem także fragmentów papieru, ulotek czy tkanin, które w ich odczuciu niosły „sycylijski rytm miejsca”. W przeciwieństwie do pracy z młodzieżą, gdzie cyjanotypia bywa często szybkim testem technicznym, tutaj stała się praktyką zanurzenia: w światło południa, w zapach powietrza, w fakturę roślin, w kontakt z miejscem, które samo zaczyna dyktować kompozycję.

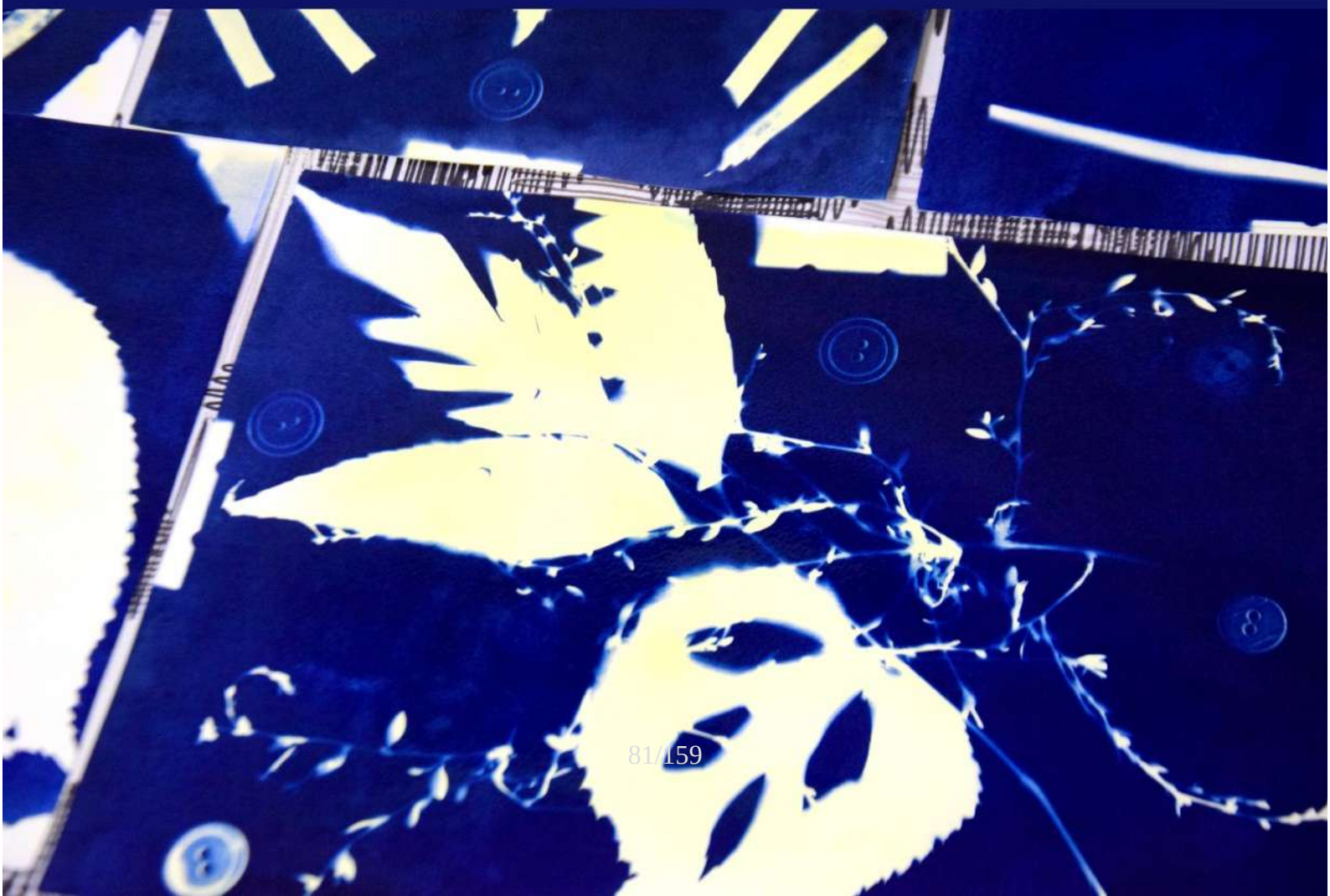
Kompozycje powstawały przy stołach. Każdy uczestnik miał własną kartkę, ale pracowaliśmy wspólnie, obok siebie, rozmawiając o tym, co wybrać do naświetlenia, jak przygnieść pleksą, ile zostawić słońca na papierze, kiedy jest „ten moment”, w którym obraz zaczyna się wywoływać. Uczestnicy nie znali wyniku przed zanurzeniem kartki w słońcu, dlatego musieli zdecydować, kiedy przerwać naświetlanie. To był moment kluczowy: decyzja nie wynikała z pewności, lecz z obserwacji i czucia procesu. Często pojawiały się zdania: „jeszcze chwilę”, „już, teraz”, „zobacz, jak to ciemnieje”, „czuję, że starczy”. To nie były dialogi techniczne. To były dialogi sprawczości. Naświetlanie trwało zwykle od 8 do 15 minut — w zależności od kąta słońca, zachmurzenia i tego, jak dużo materii leżało na kartce. Po naświetlaniu następował etap płukania. Prace płukaliśmy w dwóch dużych wiadrach. W pierwszym była czysta woda, która wypłukiwała nadmiar roztworu i stabilizowała odbitkę. W drugim wiadrze znajdował się roztwór wywołujący: na 5 litrów wody dodawaliśmy około 250 ml wody utlenionej.



Kontakt z wodą był doświadczeniem fizycznym, ale i symbolicznym: zanurzenie - wypłukanie - wywołanie - utrwalenie - oddech. Każda praca była udana, bo była naświetlona własnym słońcem i własnym miejscem. Efekty różniły się od siebie, bo proces jest różny, gdy dotyczy ludzi różnych, światła różnego i miejsc różnych.

Po płukaniu kartki odkładane były do suszenia, a potem wracały z uczestnikami do Polski. Dopiero tam następował kolejny etap refleksji, kiedy seniorzy zaczęli opowiadać o tym, co w ich odbitkach było najważniejsze: nie to, że „wyszło”, ale że „coś w nich zostało zapisane”. Kapitałem cyjanotypii nie były prace w ramie, tylko prace w pamięci. Woda, chemia i słońce nauczyły nas też rzeczy, o której rzadko mówi się w projektach: że „wynik” nie jest punktem dojścia, a jedynie pretekstem do rozmowy o tym, jak materia i światło zmieniają naszą relację ze światem.

Cyjanotypia nauczyła seniorów, że obraz można „wywołać” z rzeczywistości, zamiast go projektować według jednej instrukcji. Nauczyła nas, prowadzących, że złożoność procesu nie wyklucza, jeśli daje się proste wejście w działanie i prawo do decyzji. A słońce Sycylii nauczyło wszystkich, że światło nie jest metaforą. Jest sprawczością. I jeśli ma działać jako narzędzie rozwoju, nie może być podane w formie uproszczonego schematu, bo wtedy znika jego sens. Dlatego cyjanotypia stała się w tym projekcie praktyką: chemiczną, fizyczną, relacyjną i głęboko zakorzenioną w miejscu, które nadal trwa w pracach seniorów i w naszej odpowiedzialności za ich dalszy obieg.





C. Customizacja toreb i przypinki - demobil, osobisty znak i estetyka przejęta

Torby i przypinki w projekcie „Arte e Incontro” nie były warsztatowym gadżetem ani projektowym „merchem”, który ma ładnie wyglądać na zdjęciu grupowym. Były nośnikami decyzji, znaku i estetyki, którą uczestnicy mogli przejąć na własnych warunkach. Pracowaliśmy na torbach wojskowych z demobilu — solidnych, płóciennych, odpornych na czas i realne użycie. Ich surowa, użytkowa estetyka nie była przypadkowa: stanowiła punkt wyjścia do rozmowy o wartości materiałów, które już istnieją, które mają historię i nie muszą być produkowane od nowa, by stać się ważne. Demobil był więc nie tylko wyborem ekonomicznym, ale i estetycznym oraz etycznym: pokazywał, że twórczość może zaczynać się od przejęcia i przepisania sensów, zamiast od konsumpcji gotowych zestawów z marketu kreatywnego.

W tym układzie przyszywanie nabrało szczególnego znaczenia. Seniorzy nie „ozdabiali” toreb według wzoru, lecz przejmowali je jako obiekty do własnego użytku, a każdy ścieg był efektem decyzji: co przyszyć, gdzie przyszyć, po co przyszyć i czy w ogóle przyszyć. Przyszywanie stało się aktem dorosłości, bo wymagało uznania konsekwencji wyboru. Nie było jednego szablonu ani instrukcji „dobrego rozmieszczenia”. Zespół prowadzący dawał jedynie techniczny start: igły o większym uchwycie, mocne nici, propozycję wstępnego punktowania miejsca szycia, rozmowę o tym, jak planować nacisk i kolejność ściegu. Reszta była negocjacją uczestnika z materia i z własnym gustem.



Torba była traktowana jak płótno przejęte z rzeczywistości, ale bez romantyzowania jej historii wojskowej. Demobil nie miał być fetyszem militarności, lecz pretekstem do refleksji o tym, jak estetyki mogą być odzyskiwane, przepisywane i oswajane. Seniorzy chętnie sięgali po różne języki wizualne: jedni wybierali minimalizm znaku, inni układali kompozycje wielowarstwowe z tkanin, skrawków banerów, stempli literowych, farbowanych plam, znalezionych paragonów czy małych fotografii. Pojawiały się też przypinki, które powstawały z wysuszonych, wcześniej przygotowanych cienkich papierów z marblingu, rysunków i kolaży. W projekcie nie było „nieudanych” prac — była tylko zmienność estetycznej intensywności, która sama podpowiadała, które materiały mogą zacząć żyć w kolejnych formach. Wykorzystanie cienkich pergaminów w późniejszych warsztatach było gestem kontynuacji procesu, nie korektą błędu. To ważne: nic nie było wyrzucane, nic nie było „poprawiane”, wszystko było przenoszone dalej w nowym rytmie działań.

Przyszywanie toreb i tworzenie przypinek było też praktyką relacyjną. Pracowaliśmy przy wspólnym stole. Tempo było różne, a zmęczenie naturalne. Ktoś zaczynał, ktoś przerywał, ktoś zmieniał miejsce ścięgu, ktoś pruć fragment, bo zdecydował inaczej. Nie dlatego, że „coś wyszło źle”, tylko dlatego, że miał prawo zmienić decyzję. W tym projekcie prucie było równorzędnym aktem twórczym co szycie. Nie było oceniane. Nie było korygowane. Było uznane.



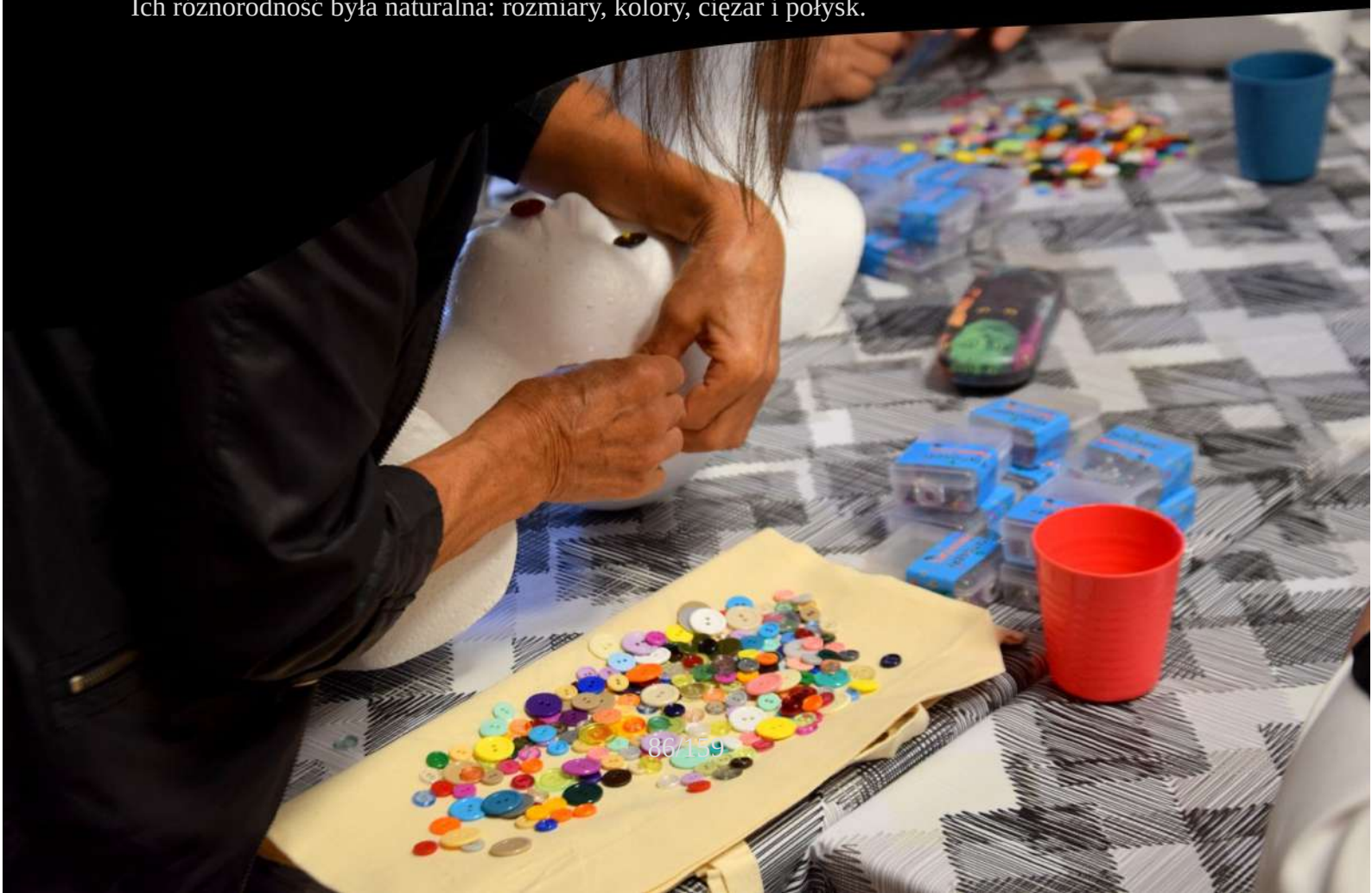


D. Mozaika przestrzenna inspirowana teste di moro

Mozaika przestrzenna, którą tworzyliśmy w projekcie „Arte e Incontro”, nie była zadaniem manualnym, które ma zająć ręce i wypełnić czas. Była pracą na zasobach, które grupa sama zaczęła gromadzić, jeszcze zanim stały się materiałem artystycznym. Guziki, drobne elementy znalezione w codzienności, stare pasmanterie i skrawki, które uczestnicy przynosili na spotkania, stały się pierwszym wspólnym językiem projektu - zanim pojawiła się farba, światło i warsztatowa struktura. Sam akt zbierania okazał się początkiem procesu kompozycyjnego, choć wtedy nikt nie nazywał go jeszcze w ten sposób. To, co lokalne i istniejące, poprzedzało to, co zaplanowane.

Pracowaliśmy na lekkich, styropianowych głowach, które stanowiły trójwymiarowe odniesienie do sycylijskiej tradycji ceramicznych wizerunków Teste di Moro. Ich kruchość i biel były znaczące - pozwalały wejść w dialog z estetyką południa, ale bez naśladowania jej dosłownie. Zamiast ceramiki i glazury, mieliśmy miękkość i podatność materiału, który można było przekłuwać, przemieszczać, negocjować, rozbudowywać, ale też zostawić w spokoju, jeśli taka była decyzja twórcy. Styropian nie był imitacją tradycji - był jej tłumaczeniem na warunki procesu pozaformalnego, w którym liczy się relacja między decyzją, materią i konsekwencją.

Zasób lokalny nie oznaczał tu „lokalnego folkloru”, lecz lokalność doświadczenia i materiału. Guziki, które trafiały na mozaikę, nie były więc „rekwizytem” o jednym znaczeniu, lecz wielogłosowym tworzywem - część z nich seniorzy zbierali sami, część wymieniali między sobą, część pochodziła z prywatnych archiwów, które zaczęły się otwierać pod wpływem mobilności. Ich różnorodność była naturalna: rozmiary, kolory, ciężar i połysk.



W mozaice każdy guzik był jak pojedyncze zdanie wypowiedziane w innym dialekcie, ale wciąż należące do tej samej rozmowy. Proces projektowania mozaiki został rozciągnięty na dwa rodzaje energii: skupienie indywidualne i puls wspólnoty. Najpierw seniorzy pracowali nad własnymi głowami, układając kompozycje poprzez przekłuwanie styropianu szpilkami i mocowanie guzików. Nie było jednego planu rozmieszczenia ani jednej kompozycyjnej odpowiedzi. Była za to uważna praca z konsekwencją wyboru: szpilka zostawia ślad, a ślad zmienia układ. To było uczenie się kompozycji poprzez realny opór materiału.

Potem głowy zaczęły się do siebie zbliżać. Mozaika przestała być zbiorem osobnych obiektów, a zaczęła funkcjonować jako instalacja relacyjna. Uczestnicy ustawiali swoje prace obok siebie, przesuwali je, zmieniali sąsiedztwa, porównywali rytmy gęstości i pauzy w kompozycji. Rozmowy przy stole dotyczyły już nie tylko tego, „co ja robię”, ale „jak nasze prace zaczynają brzmieć razem”.

Mozaika przestrzenna była więc praktyką podmiotowości: pracą z przejęciem zasobów, decyzją kompozycyjną i relacją grupową, która nie wymagała uproszczeń. Wymagała tylko jednego - dorosłej zgody na to, że efekt nie musi być jeden, by mógł być wspólny. Właśnie w tej przestrzeni, między bielą styropianu, ciężarem szpilki i historią guzika, wydarzyło się spotkanie sztuki i człowieka. Spotkanie, które nie potrzebowało instrukcji, by mieć sens, ale potrzebowało ram, by móc naprawdę zaistnieć.





E. Kartki okolicznościowe - warstwa znaczeń na warstwie obrazu

Warsztat kartek okolicznościowych w projekcie wyrastał z jednego prostego założenia: obraz nie jest końcem wypowiedzi, lecz pierwszą warstwą, na której można budować kolejne znaczenia. Pracowaliśmy na papierach, które miały już swoją historię procesu - część z nich była efektem wcześniejszego marblingu, część pochodziła z prób graficznych, cienkich przedruków, pergaminowych odbić i materiałów, które grupa zdecydowała się zachować i ponownie wykorzystać. Nie dlatego, że były „nieudane”, lecz dlatego, że niosły potencjał kolejnych opowieści i kolejnych decyzji twórczych.

Kartka okolicznościowa była tu pretekstem, ale nie celem. Celem było komponowanie wypowiedzi z wielu źródeł jednocześnie: własnej pamięci, impulsu wizualnego, rozmów w grupie, skrawków miejsca, języka i osobistej wrażliwości. Seniorzy przynosili do działania fragmenty rzeczywistości: paragon z Palermo, wyrwaną stronę książki, mapę autobusu, gazetę znalezioną przy kawie, muszlę schowaną do szkicownika, słowo zapisane w notesie, które domagało się dopowiedzenia. Każdy z tych elementów mógł stać się częścią kompozycji, jeśli uczestnik uznał, że ma prawo go przejąć i nadać mu nowe znaczenie.

Kolaż, który powstawał na powierzchni kartek, nie był więc dekoracją. Był językiem dopowiedzenia - takim, który działa poprzez zestawienie, kontrast, pauzę i skok skojarzeniowy. Tam, gdzie farba tworzyła wzór, kolaż wnosił zdanie. Tam, gdzie pojawiało się zdjęcie, kolaż wnosił kontekst. Tam, gdzie była faktura papieru, kolaż wnosił emocję. A tam, gdzie brakowało słów, kolaż pozwalał mówić bez nich: przez rytm elementów, przez ich ciężar i przez ich znaczącą obecność obok siebie.



Kartki powstawały w atmosferze wymiany. Seniorzy sięgali do wspólnej puli materiałów, proponowali sobie fragmenty, podawali między stolami skrawki papieru, czasem nawet zaczynali budować kartkę od elementu, który ktoś inny im przyniósł, mówiąc: „to może być twoje zdanie”. Wymiana nie prowadziła jednak do ujednolicenia. Prowadziła do poszerzenia możliwości. Kartki mogły być gęste albo oszczędne, ironiczne albo czułe, osobiste albo obserwacyjne, pełne albo z pauzą, która znaczy więcej niż dopisany wers.

Ważnym momentem warsztatu było także włączanie tekstu jako kolejnej warstwy, ale bez presji, by tekst musiał być „ładny” lub „poprawny”. Czasem były to pojedyncze słowa odbite stemplem, czasem zdanie przepisane drżącym charakterem pisma, czasem dopisek w obcym języku, który nie musiał być doskonały, by był sprawczy. Seniorzy decydowali, co i komu chcą powiedzieć. My decydowaliśmy tylko o ramach, które pozwalały, by to dopowiedzenie mogło zaistnieć bez pośpiechu i bez kontroli.

Warsztat pokazał, że kartka okolicznościowa może być kompozycją, nie szablonem; rozmową, nie poleceniem; dopowiedzeniem, nie odtworzeniem; i że jej wartość nie wynika z technicznej perfekcji, lecz z decyzji, by zbudować znaczenie na znaczeniu i pozwolić obrazowi stać się początkiem kolejnej wypowiedzi, która krąży dalej - między ludźmi, a nie tylko między projektami.





F. Odlewy w alginacie - doświadczenie ciała i transformacji formy

Praca z odlewem w alginacie była jednym z najbardziej bezpośrednich i przejmujących doświadczeń w projekcie. Nie chodziło o „zrobienie formy”, lecz o spotkanie z własnym ciałem jako materią procesu twórczego - chwilowe, świadome i decyzyjne. Seniorzy wchodzili w działanie z ciekawością, ale też z naturalnym napięciem: bo dotyk masy, która szybko wiąże, wprowadza jednocześnie konkret i niepewność, a zanurzenie dłoni czy fragmentu twarzy w gęstniejącym materiale jest aktem zaufania, ale i aktem granicy.

Instrukcja działania była prosta: alginat dentystyczny mieszałyśmy w proporcji znacząco rzadszej niż w standardowej recepturze, celowo zwiększając ilość wody trzykrotnie względem zaleceń producenta. Dzięki temu masa dawała więcej czasu na zanurzenie i wyjęcie odlewanej części ciała, pozostając jednocześnie bezpieczna w kontakcie ze skórą. Gdy materiał zaczynał gęstnieć, uczestnik na około 60 sekund zanurzał w nim wybraną część dłoni lub inny drobny fragment ciała, po czym powstałą formę zalewaliśmy gipsem modelarskim, pozostawiając ją do związania. Po pełnym utwardzeniu delikatnie usuwaliśmy alginat, odsłaniając odlew jako ślad chwilowej transformacji.

To działanie uczyło granic w trzech wymiarach naraz.

Pierwszą była granica komfortu - każdy uczestnik sam decydował, jak blisko własnej cielesności chce pracować i który fragment ciała jest gotów udostępnić procesowi. Dla jednych była to dłoń, dla innych tylko palec, nadgarstek lub drobny gest dotyku. Ważna była nie skala zanurzenia, lecz skala decyzji. Drugą była granica czasu - alginat wiąże szybko, nie negocjuje, ma własną fizykę, własne tempo, własny moment gotowości i moment zamknięcia.



Trzecią była granica procesu - nie było tu powrotu ani poprawiania. Było wejście, oddech, zanurzenie, wyjęcie i akceptacja, że forma powstaje dokładnie w takim stanie i czasie, w jakim zaistniało ciało w materiale.

Edukatorzy nie przyjmowali roli kontroli, lecz roli czujności. Pilnowaliśmy bezpieczeństwa kontaktu ze skórą, tempa wiązania masy i gotowości formy do zalania gipsem, ale nie ingerowaliśmy w decyzje uczestników ani w ostateczny kształt odcisku. W efekcie powstałe odlewy nie były jednolite ani „estetycznie spójne”. Były autentycznie różne: delikatne i mocne, kruche i precyzyjne, pełne zmarszczek, linii papilarnych, mikro-gestów i nieidealności, które są prawdą wieku, prawdą doświadczenia i prawdą ciała.

W tym warsztacie ciało stało się narzędziem obserwacji siebie. Uczestnicy odkrywali, że ich ślad nie musi być perfekcyjny, by być znaczący; że szybkość procesu nie jest przeciw nim, tylko z nimi; że decyzja ma ciężar edukacyjny większy niż rozmach; i że transformacja formy zaczyna się dokładnie w momencie, gdy kończy się lęk przed „czy wypada”, a zaczyna zgoda na „robię tak, jak mogę i jak wybieram”.

Alginat i gips spotkały się tu w jednym rytmie: wiązania i odsłaniania. A odlew - jako obiekt - stał się nie pamiątką, lecz dowodem, że rozwój dotyczy także ciała, jeśli tylko nie odbiera mu się dorosłego prawa do granicy, czasu i decyzji. To było doświadczenie małe, szybkie i intensywne - i właśnie dlatego tak dobrze pokazało, że granice nie są tym, co proces zatrzymuje, lecz tym, co proces urealnia.





G. Ekologiczna biżuteria - obiekt znaleziony, zapleciony, noszony

Warsztat biżuterii ekologicznej miał w sobie coś z wyprawy terenowej, a coś z intymnego rytuału nadawania znaczeń. Seniorzy nie zaczynali pracy od stołu i narzędzi, lecz od ziemi, brzegu morza i własnego spojrzenia. Materiał nie był przygotowany wcześniej - został znaleziony. Kamienie, muszle i fragmenty szkła zbierane podczas spacerów nad sycylijskim wybrzeżem trafiały najpierw do kieszeni, potem na wspólny stół, a dopiero później do procesu zaplatania. To przesunięcie kolejności było istotne: najpierw kontakt z miejscem, potem decyzja, potem forma.

Pracowaliśmy na drucie jubilerskim, sznurku i prostych narzędziach zaplatania. Każdy uczestnik sam wybierał, który element zebranej materii chce przekształcić w biżuteryjny znak - czy będzie to surowy, matowy kamień, drobna, porowata muszla, czy obiekt nieoczywisty, znaleziony pomiędzy przypływami. Druk stawał się tu linią łączącą ciało z miejscem, ale też linią decyzji: jak owinać, gdzie zacisnąć, kiedy zostawić luz, a kiedy napięcie. Niektórzy tworzyli proste zawieszki, inni budowali bardziej złożone, rzeźbiarskie formy, w których drut oplatał się wokół muszli jak szkic - bez wygładzania i ukrywania śladów pracy. To były obiekty, które nie udają, że są czymś innym niż są: morskie, mineralne, znalezione, uformowane w czasie.

Materialność miejsca była w tym warsztacie najważniejszym współprowadzącym. Morze ustawiało paletę kolorów, ciężar form i temperaturę emocji. Kamień miał chłód i wagę, muszla - kruchość i szum, drut - pamięć gestu. Biżuteria powstawała więc nie jako ozdoba, lecz jako zapis relacji: „to stąd”, „to moje”, „to wybrane”, „to przejęte przez proces, ale nie zabrane z życia”. Noszenie gotowych obiektów było ostatnim etapem domknięcia - uczestnicy od razu zakładali stworzone zawieszki i bransoletki, sprawdzając je na sobie, w ruchu, w rozmowie, w sycylijskim świetle. Biżuteria wracała więc do ciała jako decyzja potwierdzona, a nie narzucona.



Z perspektywy edukacyjnej warsztat pracował na kilku granicach naraz: granicy turystycznego zbieractwa i twórczego zawłaszczenia zasobu; granicy gotowego efektu i efektu w toku; granicy roli edukatora i roli uczestnika; granicy delikatności materii i delikatności decyzji. Uczył, że dorosłość w procesie twórczym oznacza również prawo do wyboru materiału, który nie jest oczywisty; że „ekologiczne” nie musi oznaczać „proste”, a znalezione nie musi oznaczać „mniej wartościowe”; i że materialność miejsca może być narzędziem rozwoju, jeśli uczestnik ma prawo ją podnieść, opleść i ponieść dalej - na sobie, nie obok siebie.

Powstałe obiekty nie były zunifikowane ani wyglądkowane pod gust publiczności. Były uczciwe wobec miejsca: sycylijskie, nadmorskie, surowe, osobiste, a przede wszystkim - znalezione i noszone jako dowód, że to uczestnik, a nie projekt, decyduje, co ma wartość. Dzięki temu warsztat stał się nie lekcją rzemiosła, lecz lekcją relacji z materią i relacji z miejscem - które zaczynają się w dłoni i kończą na ciele. Biżuteria była więc małym obiektem o dużej mocy: morską mapą decyzji, zaplecioną w drut i przeniesioną w codzienność jako osobisty znak spotkania z miejscem.



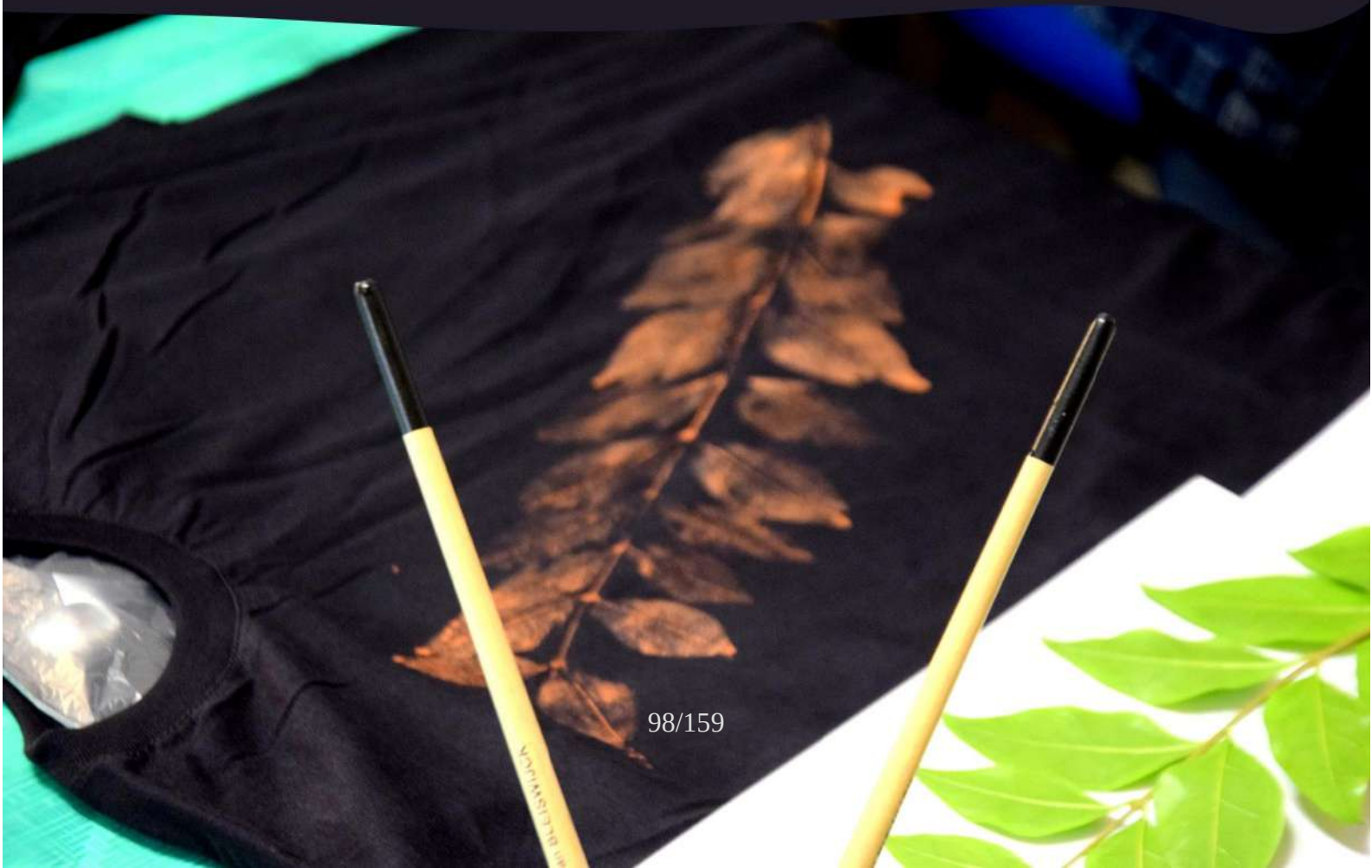


H. Naturalne printy

Naturalne printy były dla nas praktyką pracy z tym, co już istnieje - z materia, która ma swoją fakturę, historię i ograniczenia, zanim jeszcze dotknie jej proces twórczy. W „Arte e Incontro” nie zaczynaliśmy od białej kartki ani neutralnego materiału. Zaczynaliśmy od czarnej koszulki i dużego płata czarnej tkaniny, które - w symbolicznym sensie - przypominały przestrzeń, na której wiek, doświadczenie i pamięć są już zapisane. Czerń nie była więc tłem, lecz kontekstem: przypomnieniem, że działanie nie polega na dopisywaniu czegoś do pustki, tylko na wydobywaniu śladu z powierzchni, która już coś niesie.

Technika była prosta w swojej zasadzie, a jednocześnie wymagająca w praktyce. Pracowaliśmy z wybielaczem w żelu - nie dlatego, że był „łatwy”, lecz dlatego, że pozwalał na precyzyjne operowanie linią przypadku i śladu. Seniorzy wybierali liście - znalezione, zebrane podczas spacerów, czasem przyniesione z domu, czasem podniesione z ziemi - i układali je na tkaninie jak kompozycję tymczasową. Nie projektowaliśmy jednego układu ani jednego oczekiwanego obrazu. Chodziło o gest wyboru i uważne dostrzeżenie formy, która już jest, zanim zostanie przeniesiona na materiał.

Wybielacz nakładany był cienko, bez gwałtownego gestu, z koncentracją na krawędzi liścia i rytmie unerwienia. Dłonie dociskały materiał do powierzchni, ale nie dociskały decyzji. Po kilkudziesięciu sekundach zdejmowaliśmy obiekt - i dopiero wtedy pojawiał się obraz właściwy: negatyw liścia, jego jasny odcisk, rysunek brzegów i mikrokontynentów nerwów.



To był moment, w którym przypadek spotykał się z decyzją. Seniorzy wielokrotnie mówili o tym, że najpiękniejsze było nie samo „wybielanie”, lecz oczekiwanie na ślad, jego powolne wyłanianie i zachwyt nad tym, że liść nie staje się ilustracją, tylko zostawia własny podpis.

Negatyw liścia stał się dla nas metaforą śladu, ponieważ mówił o kilku rzeczach naraz bez potrzeby dopowiadania ich wprost. Pokazywał, że ślad jest często bardziej prawdziwy niż obiekt, który go zostawił; że negatyw - czyli odwrócenie perspektywy - może ujawniać więcej niż pozytyw; że obraz, który powstaje poprzez odejmowanie, a nie dodawanie, bywa bardziej przenikliwy; i że czas jest współautorem pracy, nawet jeśli nie trzymamy go w dłoni. W tej technice ślad nie był „efektem ubocznym” działania, lecz jego najważniejszym celem: dowodem, że materia, którą znajdujemy w świecie, ma prawo być skomplikowana, piękna i autonomiczna, a uczestnik ma prawo ją wybrać i unieruchomić na chwilę tylko po to, by mogła przemówić własnym odciskiem. Warsztat naturalnych printów pracował więc na zaufaniu do procesu i zaufaniu do materii. Nie był lekcją manualną, lecz lekcją patrzenia: patrzenia na miejsce, na kształt, na brzeg, na własne tempo reakcji i na nieoczywistą wartość, która pojawia się dopiero po czasie. Wybielanie tkaniny było tylko gestem otwarcia. Prawdziwym działaniem było dostrzeżenie, że liść - choć nietrwały - może pozostawić trwały ślad. A ślad - choć jasny - może być najbardziej intensywnym fragmentem opowieści. To doświadczenie uczestników nie wygasało po warsztacie: wracało w rozmowach o tym, jak nasze działania twórcze mogą coś z rzeczywistości nie tylko przejąć, ale też dalej nieść - nie jako reprodukcję, lecz jako ślad, który zmienia właściciela bez utraty sensu.





I. Fotografia artystyczna i alfabet miejski

Fotografia artystyczna była praktyką patrzenia, zanim stała się praktyką robienia zdjęć. Nie traktowaliśmy jej jako rejestracji wydarzeń, lecz jako narzędzie treningu oka: oka, które nie szuka potwierdzenia tego, co już wie, lecz próbuje zrozumieć, co dopiero może zostać dostrzeżone. Seniorzy, wyposażeni w aparaty i telefony, mieli jedno zadanie nadrzędne — patrzeć uważniej, wolniej, bardziej świadomie, nawet jeśli kadr jeszcze nie istniał. To, co zwykle nazywa się „błędem” w fotografii (poruszenie, przepalenie, odbicie światła, nieplanowany blik, zaszumienie, aberracja kolorystyczna), stało się tu językiem estetycznym, a nie porażką techniczną. Błąd nie był czymś, co trzeba naprawić. Był czymś, co można zobaczyć i twórczo przejąć.

Centralnym ćwiczeniem fotograficznym mobilności był alfabet miejski Palermo — działanie, które polegało na poszukiwaniu liter ukrytych w architekturze, obiektach infrastruktury, fragmentach murów, pęknięciach tynku, kształtach balustrad, szyldach, cieniach rzucanych na chodnik, odbiciach w kałużach i metalowych elementach miasta. Nie szukaliśmy typograficznej poprawności. Szukaliśmy potencjału skojarzenia: że rura może być „I”, cień okiennicy „Z”, pęknięcie muru „Y”, krzyżujące się przewody „X”, fragment płotu „M”, a obły ornament — „C”. Każda znaleziona litera była więc mikrowydarzeniem: odkryciem, które wymagało decyzji, zatrzymania, spojrzenia pod innym kątem, czasem nawet przyklęknięcia lub odejścia kilka kroków dalej, by sprawdzić, czy kształt naprawdę „zadziała”. To był warsztat uważności, który nie potrzebował wielkich słów. Potrzebował przesunięcia perspektywy.

Fotografia abstrakcyjna rozwijała ten proces jeszcze mocniej. Seniorzy eksperymentowali z przysłonami wykonanymi z przezroczystych i półprzezroczystych materiałów znalezionych na miejscu: folii, butelek, fragmentów szkła, plastikowych opakowań, kolorowych filtrów domowej roboty, a nawet kropli wody na obiektywie.



Pracowaliśmy z fleszem, który odbijał się w powierzchniach, tworząc graficzne eksplozje światła, oraz z naturalnymi blikami słońca, które przepalały kadr w sposób nieplanowany, ale znaczący. Seniorzy bardzo szybko zauważyli, że „nieostrość” może być strategią widzenia, a „odbicie” może być pędzlem, którym maluje światło. To prowadziło do prac graficznych, niemal malarskich w swojej logice: obrazów, które powstają poprzez filtr, przesłonę, warstwę i światło, a nie poprzez ostrość i kontrolę.

Ważnym elementem pracy było uznanie, że nie każde zdjęcie musi być „ładne”, by być prawdziwe i wartościowe. W raportach uczestników pojawiały się zdania, że fotografia w projekcie dała im coś ważniejszego niż efekt: dała im prawo do własnej estetyki, która nie wynika z podręczników, tylko z doświadczenia oka, ręki i miejsca. Wielu seniorów mówiło, że dopiero w Palermo zrozumieli, że zdjęcie może powstać z tego, co ich „zatrzyma”, nie z tego, co jest „godne sfotografowania”.

Fotografia artystyczna i alfabet miejski stały się więc wspólną praktyką poszerzania pola widzenia. Nie były odrębnymi zadaniami, lecz splecionym procesem: ktoś szukał liter, ktoś szukał światła, ktoś szukał odbicia, ktoś poruszenia, ktoś cienia, ktoś struktury muru. A potem każdy z nich znajdował obraz, który nie był zaplanowany, lecz przejęty — jakby już istniał i tylko czekał na oko, które da mu decyzję i czas.





J. Mapa emocji i ekofarby - archiwum skojarzeń i własna geografia przeżyć

Mapa emocji w projekcie nie była kartograficznym odwzorowaniem terenu, lecz odwzorowaniem procesu wewnętrznego. Jej geografia powstawała z tego, co zostało zauważone, zapamiętane i zebrane po drodze: ulotek znalezionych na ulicach Palermo, fragmentów lokalnych gazet, biletów, paragonów, zdjęć, zapisków z rozmów zasłyszanych w autobusie, nazw potraw, które pojawiły się na serwetkach, szkiców zrobionych na kolanie podczas przejazdów, skrawków papieru i drobnych artefaktów codzienności, które normalnie giną w kieszeniach albo w koszach. Seniorzy zostali zaproszeni, by budować własne archiwum skojarzeń, zanim zaczną budować obraz. Zbieranie stało się więc pierwszą warstwą warsztatu: selekcją bez instrukcji, decyzją bez narzuconego klucza, filtrem osobistym, który miał prawo być różny u każdej osoby. Ważne było jedno — zbierać nie to, co „warto”, lecz to, co „działa” i porusza.

Drugą warstwą procesu stały się ekofarby: pigmenty gotowane wspólnie z materiałów roślinnych i spożywczych, dostępnych lokalnie i bliskich doświadczeniu uczestników. Z jagód powstawał fiolet, z czerwonej kapusty — purpura, ze szpinaku i natki — soczysta zieleń, z kurkumy i skórek cytrusów — żółć, ze spiruliny — zieleń głęboka, z herbaty i kawy — brązy ciepłe i sepie. Gotowanie farb odbywało się w warunkach kuchennych, w słoikach i garnkach, z zapachem unoszącym się w przestrzeni jak komunikat, że proces twórczy może zaczynać się poza „pracownią”. Po odcedzeniu barwnych roztworów łączyliśmy je z zagęszczaczem — najczęściej skrobią ziemniaczaną, która dawała farbie konsystencję gęstego budyniu, pozwalającą na nakładanie i pracę warstwową bez ściekania.



Czasem zamiast skrobi używaliśmy żelatyny, gdy zależało nam na efekcie lekko błyszczącym — ale była to zawsze decyzja funkcjonalna, nie dogmat. Farby mieszane były wspólnie przy stole, w rozmowie, z humorem i w wymianie zdań o tym, czy kolor ma być bardziej „taki”, czy „inny”, czy może zostać przełamany kolejną kroplą cytryny albo sody. Mieszanie farb było aktem sprawczości: krótką, chemiczną debatą o kolorze, która budowała zaufanie do własnego wyboru i do wspólnego działania.

Dopiero trzecia warstwa była wizualna. Seniorzy łączyli zebrane materiały i własnoręcznie przygotowane farby, tworząc prace, które bardziej przypominały atlasy przeżyć niż mapy miejsc. Jedni budowali kompozycje jak kontynenty złożone z kolorowych plam i archiwalnych fragmentów, inni jak rzeki wspomnień przecinające kartkę, jeszcze inni jak abstrakcyjne układy pogodowe, w których słowa wycięte z gazet unosiły się jak nazwy własne nieistniejących krain. Ważne było, że praca nie miała jednej formy „mapy” ani jednego oczekiwanego efektu. Każda była osobistą geologią i osobistą meteorologią: wynikała z przeżycia, nie z planu.

Proces mapowania emocji miał więc rytm: zbieranie — gotowanie — mieszanie — malowanie — komponowanie. Ale ten rytm nie był partyturą kontroli, tylko partyturą dostępu. Każdy mógł wejść w dowolnym momencie i w dowolnym tempie, a efekt mógł być osobny, choć proces był wspólny.







7.5. Jak korzystać ze skryptów bez ich odtwarzania

Skrypty zawarte w tej publikacji są partyturami procesu, nie zapisem nut do wiernego odegrania. Ich rolą nie jest instruowanie, lecz inicjowanie - podsuwanie rytmu pracy, kierunku wejścia, potencjalnych napięć, które mogą uruchomić myślenie, czucie i działanie. Korzystanie ze skryptów bez ich odtwarzania oznacza przede wszystkim zmianę intencji: z „robić tak samo” na „robić po swojemu w odpowiedzialnych ramach”. To zaproszenie, by traktować scenariusz jak rusztowanie, które można przestawiać, przycinać, rozbudowywać i uzupełniać o własną architekturę, zamiast jak formę do zalania betonem.

Praca ze skryptem zaczyna się od uważnego przeczytania jego założeń i wewnętrznej logiki: jakie zasoby angażuje, jakie decyzje oddaje uczestnikom, jakie ryzyka w sobie niesie, jakie kompetencje może pobudzać i jakie warunki trzeba spełnić, by proces pozostał bezpieczny, sensowny i rozwojowy. Dopiero potem przychodzi moment tłumaczenia tego na własny kontekst. W praktyce oznacza to, że skryptu nie bierze się „na warsztat”, lecz „na stół projektowy”: rozmawia się z nim, a nie tylko wykonuje jego polecenia. Można zmienić materiały, jeśli inne są bardziej dostępne lokalnie; można zmienić tempo, jeśli energia grupy tego potrzebuje; można rozbić warsztat na dwa spotkania, jeśli sens procesu ma być głębszy; można odwrócić kolejność działań, jeśli relacja i autonomia uczestników tego wymaga. Można - a czasem trzeba - dopisać własny przypis.

Korzystanie ze skryptu bez jego odtwarzania oznacza też uznanie, że nie każda część scenariusza musi się wydarzyć, a niektóre wydarzą się inaczej, niż zapisano. Skrypt nie jest obietnicą efektu, tylko obietnicą drogi. Nie chodzi więc o to, by uczestnicy „zrobili jak w książce”, tylko by „mieli możliwość zrobić z książką” - w relacji, w decyzji, w modyfikacji, w odmowie, w powrocie, w dopowiedzeniu. W tym sensie edukator nie staje się aktorem odgrywającym instrukcję, lecz tłumaczem warunków dostępu i dramaturgiem ram działania.

Wreszcie, praca ze skryptami bez ich kopiowania to praca na refleksji i odpowiedzialności. Skrypt można zabrać ze sobą jak narzędzie, ale nie można zabrać z niego życia. Życie nadaje mu dopiero grupa: poprzez wybory, błędy, zmęczenie, zachwyt, negocjowanie sensów i własne strategie twórcze. Jeśli coś nie działa - nie jest to „błąd uczestnika”, lecz „sygnał skryptu”, że trzeba go przełożyć inaczej. Jeśli działa zbyt łatwo - to sygnał, że trzeba dołożyć złożoność. Jeśli działa zbyt intensywnie - to sygnał, że trzeba poszerzyć granice bezpieczeństwa, a nie poszerzać tempo przemocy. Skrypt ma więc swoje prawa fizyki i swoje prawa etyki - a naszym zadaniem jest je szanować, nie kopiować.

Dlatego proponujemy korzystać z tych skryptów jak z kompasu, nie jak z ksero. Nie odtwarzać ich, lecz używać do projektowania własnych działań twórczo-rozwojowych: w partnerstwie z uczestnikami, z szacunkiem dla ich dorosłości i z gotowością na to, że każda realizacja będzie oryginałem. I tylko oryginał ma tu sens.





7.6. Skrypt jako zaproszenie do własnej wersji procesu

W projekcie „Arte e Incontro” scenariusze działań twórczych były projektowane jako zaproszenia do wejścia w doświadczenie, które każdy uczestnik i każdy zespół może przeżyć inaczej. Ich sens nie wynika z podobieństwa rezultatów, lecz z różnicy strategii, decyzji i dróg, które uruchamiają. Skrypt nie ma więc być lustrem, w którym szukamy zgodności, lecz powierzchnią odbicia, która przejmuje kształt tego, kto w nią wchodzi.

Zaproszenie do własnej wersji procesu oznacza uznanie, że twórczość i rozwój są nierozdzielne z kontekstem: miejscem, materiałem, ograniczeniami, rytmem pracy i relacją w grupie. Scenariusz staje się sensowny dopiero wtedy, gdy zostaje przełożony na lokalne warunki, język uczestników i realne zasoby - nawet jeśli na etapie planowania nie wygląda to jak „idealna realizacja założeń”. W „Arte e Incontro” skrypty celowo pozostawiały przestrzeń na przesunięcia: na improwizację w granicach bezpieczeństwa, na zmianę kolejności działań, na wybór materiałów o silniejszym lokalnym znaczeniu, na modyfikowanie narzędzi i na różne formy uczestnictwa. To właśnie ta możliwość przejęcia skryptu przez grupę i zespół była jego najważniejszą funkcją edukacyjną.

Skrypt jako zaproszenie to również narzędzie ochrony autonomii uczestników. Odtwarzanie instrukcji często odbiera sprawczość: zamienia uczestnika w wykonawcę, a edukatora w kontrolera poprawności. Zaproszenie do własnej wersji procesu działa odwrotnie: edukator staje się gospodarzem warunków dostępu i opiekunem ram, uczestnik - autorem decyzji i tempa,

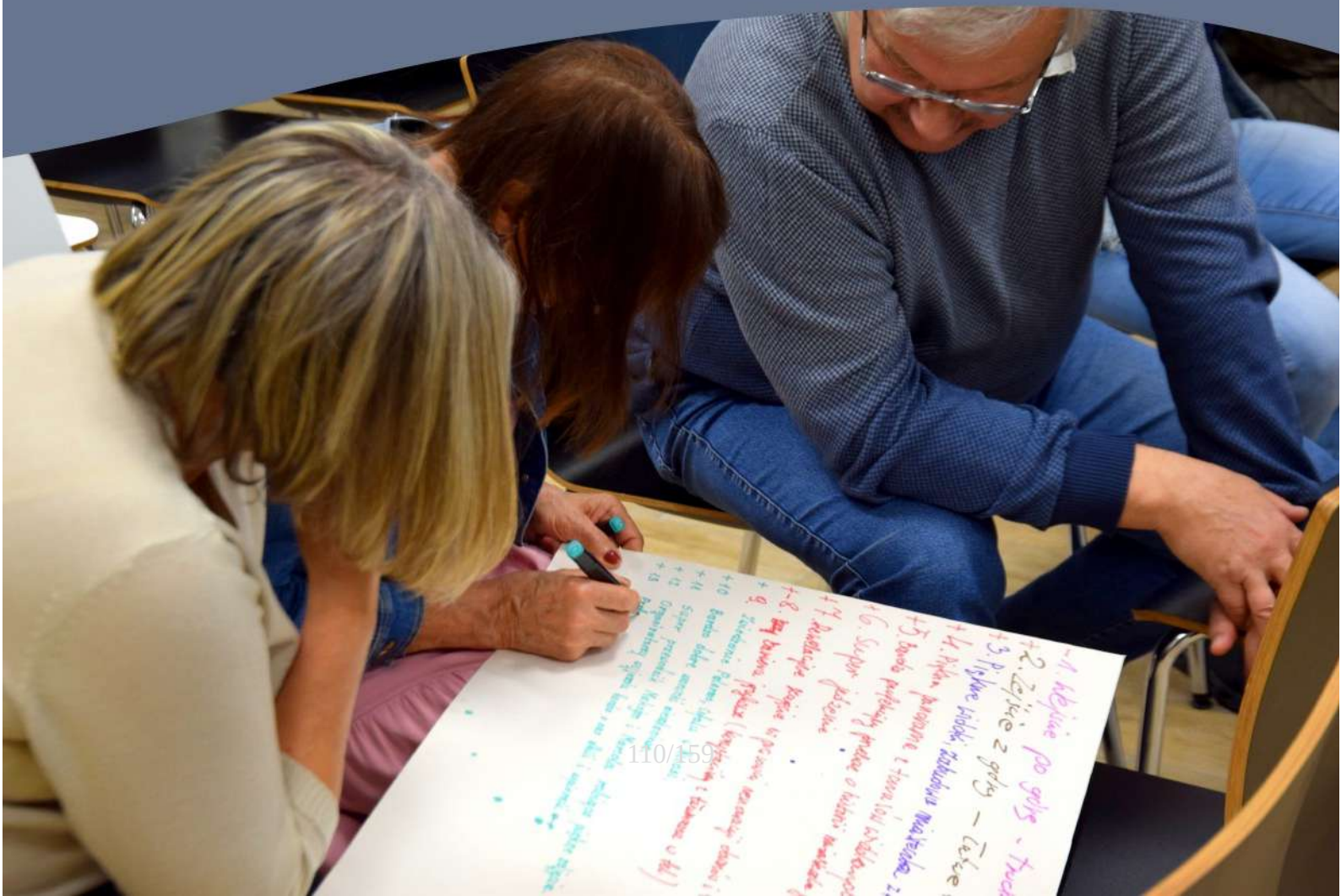
a rezultat - konsekwencją drogi, nie celem sterowania. W takim modelu skrypt zaczyna działać jak żywy organizm, który reaguje na kontekst i relację, a nie jak formularz do odhaczenia.

Praca ze skryptem w trybie zaproszenia oznacza więc kilka równoległych praktyk: uważne czytanie logiki scenariusza, partnerską rozmowę z uczestnikami o kierunkach i granicach, gotowość do modyfikacji planu bez utraty sensu, dzielenie odpowiedzialności za niepewność na całą grupę i zespół oraz uznanie, że każda realizacja ma prawo być oryginałem. Skrypt nie jest więc matrycą, lecz aktem gościnności wobec różnych wersji procesu: zaproszeniem, które mówi - „możesz wejść, ale nie musisz wchodzić tak jak ja”. To dzięki temu, w projektach twórczo-rozwojowych, scenariusz nie ogranicza - tylko inicjuje.

8. Praca z przestrzenią i miastem

8.1. Gra miejska jako doświadczenie wspólnotowe

Gra miejska Arte Express była zaprojektowana jako działanie twórczo-rozwojowe realizowane w ruchu, w relacji i w bezpośrednim zanurzeniu w przestrzeni miasta. Jej konstrukcja opierała się na logice podążania za zagadkami prowadzącymi przez konkretne punkty w topografii Gangi – od zamku Ventimiglia po lokalne place, kościoły i miejsca pamięci.



Już sposób rozpoczęcia gry - odczytanie poetyckiej zagadki na Piazza del Popolo - ustawiał ton doświadczenia. Pierwsze zadanie, realizowane przy Castello dei Ventimiglia, nie polegało na „znalezieniu poprawnej odpowiedzi”, lecz na osobistym zmierzeniu się z tematem ciszy i zapisaniu go w szkicowniku w formie zdania lub symbolu. To ważny sygnał metodologiczny projektu: przestrzeń gry nie była osobnym modulem „po warsztatach”, tylko ich naturalnym przedłużeniem - miejscem, gdzie refleksja i decyzja są równie ważne jak działanie manualne.

Kolejne punkty prowadziły grupę przez doświadczenie ruchu, wiatru, światła i troski. W zadaniach pojawiała się fotografia jako narzędzie zapisu ulotności (śląd wiatru, odbite światło, detal przywołujący warsztatowe wspomnienie), ale też język jako gest wdzięczności i uznania dorosłego doświadczenia. W punkcie 1 i 2 uczestnicy pracowali z panoramą i ruchem, w punkcie 3 - ze „śladami ocalonego blasku”, w punkcie 4 i 5 - z perspektywą troski oraz pięknem detalu w codzienności. Zadanie zostawienia słowa wdzięczności dla osoby, która kiedyś obdarzyła ich bezwarunkowym gestem dobroci, było jednym z najmocniejszych elementów gry - działaniem, które łączyło twórczość z biografią, relacją i etyką procesu. Nie było w tym sentymentalnego banału: była sprawcza praktyka języka, decyzja, komu i jak dziękuję, jakie słowo wybieram, w jakiej formie je zostawiam i co ono we mnie uruchamia. Taki moment nie miał prowadzić do jednego rezultatu, lecz do osobistego poruszenia i grupowej synchronizacji przeżywania.

Gra była też doświadczeniem ciała w przestrzeni - dosłownie. Trasy prowadziły przez schody, mury, wąskie przejścia, różne nawierzchnie i różne skale wysiłku. Projektując ją, zakładaliśmy, że zmęczenie i ograniczenia fizyczne nie są przeszkodą, lecz częścią dramaturgii procesu, która może zostać przeżyta po partnersku, a nie protekcjonalnie. Zmienność energii nie była tu problemem, była zasadą projektową.



Ewaluacja gry odbywała się nie tylko poprzez rozmowę po zakończeniu, ale też przez ślady refleksji w szkicownikach, indywidualne zdjęcia i słowa zostawione w przestrzeni miasta. W ankietach i raportach uczestnicy wielokrotnie wskazywali, że gra zjednoczyła grupę, dała im poczucie wspólnoty, sprawczości i „bycia na miejscu naprawdę”, a nie „w programie atrakcji”. Szczególnie mocno wybrzmiało to w szkicownikach osób, które na co dzień bywają wycofane z działań publicznych: tu mogli wchodzić w relacje, negocjować znaczenia i zostawiać własny głos w przestrzeni miasta.

Gra miejska w „Arte e Incontro” była więc laboratorium wspólnoty. Wspólnoty, która nie opiera się na jednorodności doświadczeń, tylko na ich współdzieleniu i współinterpretowaniu. Nie była aktywnością „dla seniorów”, była aktywnością z dorosłymi ludźmi, w której wiek był jednym z kontekstów, ale nie dyktował poziomu złożoności, języka czy roli. Jej wartość rozwojowa polegała na tym, że:

- łączyła ruch z refleksją i fotografią, dając przestrzeń na decyzję uczestnika,
- budowała doświadczenie wspólnotowe bez rywalizacji, traktując zmęczenie i zmianę tempa jako element dramaturgii, a nie porażkę,
- pozwalała zostawiać własny głos w przestrzeni miasta — w słowie, symbolu, obrazie, geście.

Arte Express pokazało, że miasto może być partnerem procesu, jeśli traktuje się je jako przestrzeń spotkania i interpretacji, a nie jako planszę do zdobywania punktów.



8.2. Działania twórcze w dniach podróży

W projekcie „Arte e Incontro” zaplanowaliśmy dwa dni podróży: dzień wylotu na Sycylię (z Katowic do Katanii) oraz dzień powrotu do Polski. Między nimi odbyło się dziesięć intensywnych dni pobytu i warsztatów w Gangi. Już na etapie projektowania procesu uznaliśmy, że podróż nie jest „pauzą”, lecz naturalnym fragmentem doświadczenia, który również może stać się środowiskiem uczenia się poprzez twórcze działanie.

Zanim wsiedliśmy do samolotu, uczestnicy pracowali na małych formach zapisu i obserwacji: szkicach powstających z przypadkowych kształtów dostrzeżonych w otoczeniu lotniska, krótkich notatkach i fotografiach rejestrowanych intuicyjnie, bez presji estetycznej czy narracyjnej spójności. Celem nie było tworzenie osobnych prac, lecz wejście w stan uważnego dostrzegania - przełączenie z trybu „przemieszczania się” w tryb „zauważania”.

W drodze powrotnej proces miał podobną logikę, ale inną materię. Po przylocie do Katowic grupa odwiedziła wystawę w Rondzie Sztuki. Nie było to klasyczne zwiedzanie, lecz kolejny warsztat spojrzenia i rozmowy. Uczestnicy oglądali prace, mając w rękach własne, akuradne artefakty twórcze: kartki z marblingu, cyjanotypie oraz cienkie pergaminy z odbitek, które posłużyły nam jako fizyczny punkt odniesienia do rozmowy o procesie - o decyzji, kompozycji, przypadku, błędzie i śladzie. Przyglądaliśmy się temu, jak te same osoby, które dziesięć dni wcześniej zaczynały od niepewności i „białej kartki”, teraz opowiadają o własnych pracach w kontekście profesjonalnej galerii, jak wchodzą w dialog z cudzą sztuką poprzez własne obrazy, i jak inaczej brzmi ich głos po intensywnym doświadczeniu procesu.



Te dwa dni działań twórczo-edukacyjnych, prowadzone w podróży, nie miały charakteru instrukcyjnego ani zadaniowego. Były raczej praktyką: zapisu, selekcji, patrzenia i rozmowy - opartej na tym, co realnie wydarza się między miejscami i między etapami. Dzięki temu uczestnicy kończyli projekt z poczuciem, że proces twórczy nie zaczyna się i nie kończy w sali warsztatowej, lecz przenosi się wraz z nami - zmieniając formę, ale nie sens.

9. Praca z obrazem i narracją

9.1. Fotografia jako narzędzie uważności

Fotografia w „Arte e Incontro” nie była dodatkiem dokumentacyjnym, lecz praktyką poznawczą i twórczą. Od początku traktowaliśmy aparat - w dłoniach seniorów i edukatorów - jako urządzenie do ćwiczenia oka, a nie do „robienia ładnych zdjęć”. W tym przesunięciu kryje się zasadnicza teza: uważność nie rodzi się z estetycznej poprawności, tylko z procesu zauważania, wyboru i zatrzymania kadru.

Pracując z grupą osób starszych, obserwowaliśmy, że fotografia ma wyjątkową zdolność spowalniania percepcji i jednoczesnego wzmacniania decyzji. Każde zdjęcie zaczyna się od mikrowyboru: gdzie skierować obiektyw, co pominąć, jak przyjąć przypadek i światło. To decyzje szybkie, ale nie proste - bo wymagają odwagi selekcji i porzucenia nadmiaru bodźców. W projekcie te wybory były ważniejsze niż efekt. Aparat stawał się narzędziem sprawczym, gdy uczestnicy zaczynali rozumieć, że to oni decydują, co zostanie zauważone, a nie, co „powinno zostać sfotografowane”.





Warsztaty fotograficzne na Sycylii i podczas mobilności krajowej rozwijały tę postawę poprzez celowe wprowadzenie zakłóceń i filtrów. Używaliśmy przysłon z folii, szklanych butelek, plastikowych fragmentów, przezroczystych powierzchni i mocnego błysku flesza - po to, by obraz przestał być odtworzeniem rzeczywistości, a stał się jej interpretacją. Seniorzy odkrywali, że błąd optyczny może być estetyką, a przypadek - kompozycją. To był moment emancypacyjny: zdjęcie nie musiało być „czytelne”, żeby było sensowne. Musiało być wybrane.

Równie istotny był wymiar relacyjny tej pracy. Fotografowanie alfabetu miejskiego w Palermo, abstrakcyjne sesje w przestrzeni miasta, wspólne przeglądanie zdjęć i rozmowy o kadrach, które „coś zrobiły” z odbiorcą - budowały mikro-wspólnoty uwagi. Uczestnicy zaczęli patrzeć podobnie, choć każdy widział co innego. To nie paradoks, to sedno procesu: fotografia uczy, że wspólnota nie oznacza jednego kadru, lecz zgodę na równoległe spojrzenia.

W analizie jakościowej po mobilnościach widać było wyraźne przesunięcie w języku uczestników: częściej mówili o tym, co zauważyli, niż o tym, co sfotografowali. Zaczęli rozumieć, że zdjęcie jest śladem wcześniejszej decyzji percepcyjnej. A jeśli coś w procesie fotograficznym zostaje, to właśnie to: przekonanie, że patrzenie może być działaniem, wybór może być twórczy, a obraz nie musi tłumaczyć się sam - bo tłumaczy go decyzja, która go poprzedza.

9.2. Praca z archiwum osobistym i wspólnym

W projekcie przyjęliśmy, że archiwum nie jest zbiorem, lecz przestrzenią relacji i decyzji. Seniorzy zostali zaproszeni do pracy z własnymi materiałami - zdjęciami, notatkami, paragonami, ulotkami, fragmentami gazet i drobnymi obiektami z drogi. Równoległe powstawało archiwum wspólne,



budowane z dokumentacji warsztatów, fotografii grupowych, szkiców, próbnych odbitek i rozmów zapisywanych w pamięci zespołu. Te dwa porządki nie miały się złąć. Miały się spotkać.

Metoda pracy była prosta w konstrukcji, ale otwarta w realizacji. Uczestnicy przynosili swoje materiały na stół bez wcześniejszej selekcji. Nie prosiliśmy ich, by wybierali „najważniejsze” czy „najładniejsze” elementy. Zamiast tego zaczynaliśmy od rozmowy: co dana rzecz uruchamia, z czym się łączy, jakie obrazy i wspomnienia przywołuje. Dopiero potem następował drugi krok - decyzja, czy materiał zostaje w formie, czy zostaje przetworzony: przycięty, zasłonięty, odbity, przepleciony z innym, albo świadomie pominięty. Każdy wybór - nawet rezygnacja z wykorzystania czegoś - był traktowany jako część procesu twórczego.

Praca z archiwum miała także etap materialnego przetwarzania: łączenia zdjęć z fakturami, nakładania przezroczystych przesłon z folii na fotografie, tworzenia nowych kompozycji z kilku obrazów naraz, przepisywania fragmentów zdań z gazet na tło prac, mieszania porządków papierowych i znalezionych obiektów. Ważne było, że dramaturgia powstawania prac nie wynikała z instrukcji, lecz z sekwencji decyzji uczestników.

Sens tej pracy tkwił jednak nie w kolażu, lecz w przesunięciu roli. Seniorzy przestawali być osobami, które „mają archiwum”, a stawali się osobami, które pracują na archiwum. To zmieniało relację z pamięcią: z czegoś, co się posiada, na coś, co można kształtować. Uczestnicy zaczęli rozumieć, że materiały nie są dowodem przeszłości, tylko tworzywem teraźniejszej narracji. Archiwum wspólne z kolei dawało im doświadczenie innego rodzaju: że ich pojedyncze wspomnienia mogą współistnieć w jednym obiegu, nie tracąc indywidualnego tonu. Wspólnota nie oznaczała unifikacji. Oznaczała widzialność wielu historii naraz.

Dla zespołu projektowego archiwum było także narzędziem odpowiedzialności: nie tylko zapisywaliśmy, co zostało zrobione, ale dlaczego zostało zrobione, co zostało przesunięte, co zostało świadomie porzucone. Wspólne archiwum nie było więc tłem. Było odbiciem procesu, który wymagał od nas i od uczestników odwagi rezygnowania z powtórzeń, nawet jeśli te powtórzenia były „dobre”.

W efekcie archiwum osobiste i wspólne stało się jednym z najważniejszych doświadczeń projektu. Nie dlatego, że powstał duży zbiór materiałów, lecz dlatego, że zmieniła się relacja z gromadzeniem, selekcją i nadawaniem znaczeń. Archiwum stało się dialogiem, który zaczął się na stołach warsztatowych, a nie w segregatorach.

9.3. Przedmiot jako nośnik pamięci

W projekcie „Arte e Incontro” przedmiot był traktowany jako materialny ślad doświadczenia, który przedłuża proces twórczy i pozwala uczestnikom zakotwiczyć refleksję w czymś namacalnym, osobistym i niejednoznacznym. Nie pracowaliśmy z przedmiotem jak z pamiątkowym gadżetem ani ilustracją zajęć, lecz jak z elementem, który ma potencjał inicjowania rozmowy, uruchamiania wspomnień i podejmowania kolejnych decyzji twórczych. Przedmiot nie musiał być efektowny ani perfekcyjnie wykonany - musiał być prawdziwy, wybrany i przepracowany.

Działania twórcze oparte na przedmiocie opierały się na kilku powtarzających się założeniach praktycznych. Po pierwsze: przedmiot nie „reprezentował” doświadczenia, lecz je „nosił” – był fragmentem miejsca, sytuacji, pracy rąk, światła, ciężaru dnia, rozmowy, ciszy, zmęczenia i zachwyty, który uczestnik uznawał za wart zachowania.



Po drugie: wartość przedmiotu wynikała z procesu jego wyboru i przetwarzania, a nie z jego symbolicznego objaśnienia. Po trzecie: przedmioty miały prawo zmieniać funkcje, konteksty i znaczenia w trakcie pracy, tak jak uczestnicy mieli prawo zmieniać decyzje wobec własnych działań.

Najbardziej wyrazistymi przykładami pracy z przedmiotem były działania oparte na materii naturalnej i znalezionej. Podczas mobilności na Sycylii uczestnicy zbierali nadmorskie kamienie i muszle - nie jako „surowiec do biżuterii”, lecz jako akt uważnego zatrzymania fragmentu świata. Te drobne, pozornie zwyczajne gesty wyboru - podniesienie, obejrzenie, dotknięcie, włożenie do kieszeni - były pierwszym etapem nadawania znaczenia. Zebrane obiekty stały się później elementami twórczej transformacji: biżuterii i przypinek, które powstawały w lokalnych pracowniach w Gangi oraz podczas warsztatów mozaiki przestrzennej. W przypadku biżuterii z kamieni i muszli, sens nie wynikał z formy ozdoby, lecz z decyzji o noszeniu śladu doświadczenia przy sobie, jako czegoś, co pozostaje otwarte na interpretację i nie daje się zamknąć w jednym zdaniu. Kamień nie mówił, że „projekt był ekologiczny”, muszla nie mówiła, że „Sycylia była piękna”, a guzik nie mówił, że „proces był międzypokoleniowy” - te przedmioty mówiły tylko, że były, że zostały wybrane, że zostały przepracowane i że pozostały w relacji z osobą lub grupą.

Drugim nurtem pracy była twórcza recyrkulacja przedmiotów codziennych, które pojawiały się w działaniach zbiorowych. Guziki, fragmenty szkła, papieru, styropianu czy drobne odpady były włączane w prace warsztatowe. Przedmiot stawał się wówczas elementem dialogu i wspólnego komponowania przestrzeni pracy: podawania sobie materiałów, testowania ich układu, zmieniania decyzji, przesuwania elementów, odrzucania i przyjmowania rozwiązań bez jednego, odgórnego wzorca.



W ten sposób praca z materią znalezioną - zamiast upraszczać - uruchamiała naturalną dynamikę decyzji i odpowiedzialności: „co z tym zrobimy?”, „gdzie to położymy?”, „czy to zostawimy?”, „co się stanie, jeśli to połączymy?”. To nie były pytania o poprawność, lecz o sprawczość i konsekwencje wyborów.

Ważnym elementem procesu było też przetwarzanie materiałów już przepracowanych - jednak nie w formie osobnego punktu, lecz jako naturalna zasada działania. Kartki z marblingu, cyjanotypie, próbne odbitki, niewykorzystane elementy i fragmenty prac nie lądowały w koszu ani w archiwum, które zamyka temat. Wracały do obiegu jako kolejne punkty startowe: do tworzenia pinów, kartek okolicznościowych, kolaży, instalacji, a czasem nowych rozmów o tym, jak działa materia, kiedy wychodzi spod kontroli i kiedy zaczyna prowadzić uczestnika w nieznaną stronę.

Praca z przedmiotem jako nośnikiem pamięci była więc praktyką zaufania do uczestnika jako dorosłej osoby, która może wejść w relację z materią bez upraszczania świata i bez odbierania sobie prawa do zmiany decyzji. Przedmiot był mostem między doświadczeniem a działaniem, nie dowodem na jego zaliczenie. Nie zamykał procesu, tylko go przedłużał. Nie tłumaczył, tylko inicjował. Nie potwierdzał, tylko przypominał, że coś zostało przeżyte i że przeżycie to ma prawo pozostać złożone.



V. DOŚWIADCZENIE UCZESTNIKÓW - ANALIZA JAKOŚCIOWA

10. Zmiany obserwowane w procesie

10.1. Sprawczość i podejmowanie decyzji

Wiek senioralny jest często błędnie utożsamiany z potrzebą uproszczonego wsparcia i ograniczonego wyboru. W praktyce projektowej „Arte e Incontro” przyjęliśmy zasadę przeciwną: sprawczość uczestników była traktowana jako warunek i narzędzie procesu uczenia się. To właśnie decyzje — a nie ich trafność oceniana z zewnątrz — uruchamiały rozwój kompetencji, które w języku Europass opisuje się poprzez learning outcomes, odpowiedzialność za własne uczenie się i inicjatywność w sytuacjach pozaformalnych.

W analizowanych formularzach wyraźnie widać, że uczestnicy rozwinęli przede wszystkim:

a) Autonomię działania i odpowiedzialność za uczenie się

Uczestnicy wielokrotnie podejmowali decyzje dotyczące sposobu pracy, wyboru materiału, rytmu uczestnictwa, ale także stopnia ekspozycji własnych działań. W formularzach pojawia się to jako zdolność do planowania własnego uczenia się, wyrażania preferencji oraz regulowania udziału w procesach rozwojowych bez zależności od zewnętrznej pochwały. Sprawczość nie była więc jedynie „wyborem w zadaniu”, lecz praktyką organizowania własnego podejścia do wyzwania.

b) Kompetencje komunikacyjne i społeczne

Uczestnicy zwiększyli zdolność do formułowania opinii, wyrażania potrzeb i negocjowania rozwiązań w grupie. Decyzje nie były podejmowane w izolacji — zawsze funkcjonowały w dialogu społecznym.



Widać to szczególnie w opisach dotyczących pracy zespołowej, gdzie seniorzy aktywnie inicjowali rozmowy, zgłaszali propozycje, współprojektowali przebieg działań, a także wyrażali odmowę jako równorzędny komunikat procesu.

c) Postawy obywatelskie i obywatelską odwagę

Podkreślony został rozwój głosu uczestników i ich udziału w decyzjach dotyczących przebiegu działań oraz prezentacji rezultatów. Widać to jako wzrost kompetencji społeczno-obywatelskich, w szczególności: poczucia prawa do udziału, zabierania głosu w sytuacjach publicznych, udziału w działaniach międzypokoleniowych oraz prezentowania efektów pracy bez odgrywania roli „wdzięcznego odbiorcy” czy „uczestnika specjalnej oferty”.

d) Kompetencję radzenia sobie z wyzwaniem i niepewnością

Projekt wpłynął na zwiększenie odwagi do pracy twórczej bez gwarancji jednego efektu oraz na rozwój strategii reagowania, gdy „coś nie idzie zgodnie z wyobrażeniem”. To przesunięcie zapisuje się nie jako „talent artystyczny”, lecz jako: odporność, gotowość do próby, prawo do błędu, zdolność do korekty własnej decyzji oraz regulowania własnych granic.

e) Świadomość i ekspresję kulturową

Uczestnicy podejmowali decyzje estetyczne i interpretacyjne w zadaniach artystycznych i działaniach w przestrzeni miasta, co stanowiło rozwój kompetencji kulturowych: nie poprzez odtwarzanie lokalnej estetyki, lecz poprzez jej interpretowanie i przenoszenie do własnego języka twórczego.



Sprawczość uczestników projektu ujawniała się przede wszystkim jako praktykowanie decyzji w sytuacjach pozaformalnych, co przekładało się na rozwój kluczowych kompetencji edukacji dorosłych. Najważniejsze przesunięcia to:

- z wykonywania instrukcji → na podejmowanie decyzji,
- z pochwały jako kompasu → na odpowiedzialność jako kompas,
- ze stabilnego uczestnictwa → na uczestnictwo regulowane samodzielnie,
- z „ładnego efektu” → na efekt osobisty i wielowariantowy,
- z obawy przed błędem → na zgodę na próbę i korektę,
- z roli odbiorcy → na rolę współautora procesu.

10.2. Odwaga twórcza i gotowość do ryzyka

Wchodząc w projekt „Arte e Incontro”, uczestnicy przekraczali granicę znacznie rzadziej nazywaną wprost w działaniach z osobami starszymi: granicę wewnętrznego przyzwolenia na bycie twórcą. Odwaga twórcza nie była w projekcie rozumiana jako spektakularny akt przełamania, lecz jako proces stopniowego odzyskiwania prawa do eksperymentu, błędzenia, korekty własnych wyborów i działania w warunkach, które nie dają gwarancji przewidywalnego efektu. W języku kompetencyjnym Erasmus+ i Europass ten rodzaj odwagi można opisać jako rozwój postaw sprzyjających uczeniu się przez doświadczenie, odporności na ocenę oraz zdolności do podejmowania decyzji pomimo niepewności.





Gotowość do ryzyka twórczego ujawniała się w kilku powracających obserwacjach terenowych i ewaluacyjnych:

- a) Dla wielu uczestników pierwszym ryzykiem było już samo powiedzenie „mogę spróbować, choć nie wiem, czy umiem”. W grupie senioralnej silnie obecny bywa społeczny nawyk autokorekty: antycypowanie, co wypada zrobić, co będzie ładne, co zostanie dobrze odebrane. W „Arte e Incontro” ten odruch tracił użyteczność, bo nie istniał jeden oczekiwany rezultat. Uczestnik nie mógł schować się za wzorem. Musiał wybrać własny kierunek działania i ponieść jego konsekwencje - nie w sensie oceny, lecz w sensie doświadczenia. To było ryzyko poznawcze i emocjonalne, ale też ryzyko emancypacyjne: „robię po swojemu i sprawdzam, co to uruchamia”.
- b) Drugim wymiarem odwagi była zgoda na nieskończoność i kruchość pracy. Projekt pokazał, że seniorzy nie bali się złożonych technik ani wieloetapowych działań, lecz raczej bali się utraty twarzy, gdy coś „nie wyjdzie” zgodnie z oczekiwaniami. Dlatego kluczowym momentem było doświadczenie, że niepewność nie odbiera godności, jeśli edukator nie przejmuje decyzji za uczestnika. Odwaga polegała więc także na pozostaniu w procesie, który się rozsypuje, pęka, brudzi, zmienia plan - i potraktowaniu tego jako normalnego rytmu pracy, nie jako błędu osobistego.
- c) Trzecim wymiarem odwagi była ekspozycja pracy w przestrzeni publicznej. Wystawa w Gangi i późniejsza wystawa w Polsce nie były projektowane jako „prezentacja osiągnięć seniorów”, tylko jako pokazanie śladu procesu, który mógł być różny u każdego uczestnika. Ryzyko polegało

na tym, że prace nie były jednorodne, nie miały wspólnego stylu, nie były wygładzone. Seniorzy decydowali jednak, by je pokazać, bo nauczyli się, że publiczna prezentacja nie musi oznaczać oceny „lepiej/gorzej”, tylko uznanie ich dorosłej roli jako autorów procesu. Odwaga była więc również obywatelska: prawo do bycia widzialnym bez przeproszania za wiek i bez proszenia o taryfę ulgową.

d) Czwartym elementem było ryzyko relacyjne. W działaniach grupowych uczestnicy musieli mierzyć się z tym, że inni robią inaczej, myślą inaczej, mają inne tempo, inne strategie, inne granice. I znów: odwaga nie polegała na tym, że wszyscy się „zjednoczyli”, lecz na tym, że grupa stała się odporna na różnice, bo różnice nie odbierały im sprawczości. To uruchamiało uczenie się poziome: obserwuję, jak robi ktoś inny; wybieram, co jest moje; przesuwam swoje przekonania; uczę się obok, nie pod.

e) Piąty wymiar to ryzyko organizacyjne, które musiał unieść także zespół. KA122-ADU zakłada możliwość testowania metod, ale nie zakłada wygody. Projektowanie ambitnych działań z udziałem seniorów oznaczało zgodę na zmianę planu, modyfikowanie założeń, pracę na wahaniami kondycji, na wypadających uczestnikach, na pracy w toku, na nieoczywistym efekcie. Zespół nie kontrolował tych momentów, tylko moderował ich warunki - i właśnie ta moderacja była narzędziem odwagi twórczej uczestników.



Z perspektywy procesu wiele osób zaczynało od deklaracji braku pewności: „to za trudne”, „ja nie mam talentu”, „nie wiem, czy wypada”. Projekt pokazał jednak, że odwaga nie jest brakiem lęku, tylko zdolnością do działania przy jego obecności. Uczestnicy uczyli się, że:

- ryzyko może być małe w skali, ale duże w znaczeniu,
- odwaga może oznaczać poproszenie o przerwę, a nie tylko „wejście w ogień”,
- efekt nie musi być spójny stylistycznie, żeby był spójny rozwojowo,
- rozwój oznacza także zgodę na własną, niedoskonałą drogę.

Najważniejsze zmiany, które zaobserwowaliśmy: uczestnicy zaczęli inicjować działania bez pytania o „jedyną poprawną instrukcję”, a zamiast odtwarzać - zaczęli projektować własne podejścia i dopuszczać, że „to, co powstanie, może mnie zaskoczyć”. Wzrastała gotowość do zabierania głosu także w momencie wątpliwości, nie tylko wtedy, gdy „mają rację”, dzięki czemu odwaga przestała być domeną najsilniejszych jednostek, a stała się kompetencją grupową. Zmieniała się również relacja z trudnością: z „problem do obejścia” na doświadczenie, które można unieść, co przesuwało proces z aktywizacji w stronę rozwoju, prowadząc go od działania reaktywnego do rozwojowego i wspierając realny rozwój całej grupy.

10.3. Wrażliwość i uważność

Projekt był procesem twórczo-rozwojowym, który - obok odwagi i sprawczości - szczególnie mocno uruchamiał kompetencje miękkie, często przez sektor niedoceniane lub mylone z łagodnością programu. Tymczasem w naszym doświadczeniu **wrażliwość i uważność** nie są cechami towarzyszącymi działaniom „lekkim i przyjemnym”, lecz stanowią narzędzia orientacji w złożoności, sposoby odbierania świata i przetwarzania doświadczeń, które pozwalają proces pogłębiać, zamiast go upraszczać. Uczestnicy w wieku senioralnym wnosili do projektu niezwykle bogaty zasób percepcji: patrzenie na detal, wychwytywanie subtelnych napięć w przestrzeni, w relacji i w materiale twórczym.



To właśnie dzięki temu proces nie potrzebował spektakularności, by być intensywny - jego intensywność rodziła się w mikrozachwytach, mikroobserwacjach i mikrodecyzjach. Sycylia była tu katalizatorem: wielozmysłową kompozycją bodźców, w której kolor, zapach, faktura murów, rytm miasta i światło o innej temperaturze stawały się tworzywem refleksji.

„Kolorowość” rozumiemy w tej publikacji szerzej niż dosłownie - choć kolor był obecny w projekcie realnie: w barwnych chemiach cyjanotypii, w czerwieniach ziemi i tynków, w pastelowych elewacjach Palermo, w błyskach flesza odbitych w szkłe butelek, w turkusach morza i bieli muszli zbieranych do biżuterii. Jednak prawdziwa „kolorowość” projektu to różnorodność interpretacji, reakcji, ścieżek twórczych i sposobów uczestnictwa, które współistniały bez presji ujednolicania.

Uważność była praktyką codzienną - nie narzucaną jako metoda, lecz wynikającą z sensownie zaprojektowanych sytuacji: fotografia abstrakcyjna z filtrami z folii i szkła stawała się zadaniem widzenia inaczej, szukania kompozycji w nieoczywistym i łapania przypadkowości bez jej wygładzania, alfabet miejski w Palermo uruchamiał zachwyt nad codziennym i prawo do własnej interpretacji znaku, a szkicowniki refleksyjne uczyły, że zapis jest równie ważny jak obraz, zaś niedopowiedzenie może być bardziej prawdziwe niż deklaracja. Seniorzy nie bali się pracy na materii trudnej i nieidealnej, zaczęli cenić proces zamiast efektu, dostrzegać wartość w tym, co surowe i wieloznaczne, a w grupie rosła zgoda na różnicę bez rywalizacji, ciekawość bez porównań, uważność na granice własne i cudze oraz język uznający dorosłość - mówienie o zmęczeniu bez wstydu, o zachwycie bez przepraszania i o decyzjach bez szukania potwierdzeń.



Jeśli mielibyśmy wskazać, co w tym obszarze było największą zmianą, brzmiałaby ona tak:

Nie chodziło o to, że uczestnicy zaczęli robić „ładne, kolorowe rzeczy”, a o to, że zaczęli widzieć świat jako „ładny i kolorowy” - nawet gdy był pęknięty, chropowaty, nieoczywisty lub zmienny. A potem mieli odwagę ten świat zapisać, sfotografować i opowiedzieć po swojemu. Wrażliwość i uważność nie były więc estetyczną ramą projektu, a jego krwiobiegiem. „Kolorowość” natomiast - dowodem na sensowność różnorodności w procesie rozwoju dorosłych osób starszych.



11. Relacje i wspólnota

11.1. Grupa jako bezpieczna przestrzeń

W projekcie „Arte e Incontro” bezpieczeństwo nie było stanem zapewnianym odgórnie, lecz relacją budowaną w czasie - pomiędzy uczestnikami oraz między uczestnikami a zespołem prowadzącym. Grupa stała się przestrzenią, w której można było próbować, mylić się, milczeć, wycofać, zmienić zdanie i wrócić - bez konieczności przeproszania za własne tempo, wiek, ograniczenia czy odmienność decyzji twórczych. Bezpieczna przestrzeń nie oznaczała braku trudności, lecz brak konieczności udawania, że ich nie ma.

Poczucie bezpieczeństwa wyłaniało się z kilku kluczowych doświadczeń procesu: wspólnej podróży, pracy na realnych - czasem nieprzewidywalnych - materiałach, negocjowania kierunku działań, współodpowiedzialności za rytm dnia oraz rozproszenia energii i troski na wiele osób, zamiast skupiania jej w jednym animatorze. To właśnie dzięki relacji, a nie dzięki ujednoliceniu czy uproszczeniu zadań, grupa stała się odporna na falowanie kondycji i nastrojów - a nie krucha wobec nich.

Bezpieczna przestrzeń ujawniała się szczególnie mocno w praktyce codziennych mikro-interakcji: gdy ktoś potrzebował przerwy i nie musiał się z niej tłumaczyć; gdy praca „nie wychodziła” i nikt nie próbował jej natychmiast poprawiać, by ratować pozory; gdy decyzje estetyczne były różne i nie stawały się pretekstem do porównywania wartości osób; gdy ktoś mówił „nie rozumiem sensu tego ćwiczenia” i było to zaproszeniem do rozmowy, nie zakłóceniem programu;

oraz gdy uczestnicy zaczęli podpowiadać sobie nawzajem rozwiązania, nie dlatego, że ktoś ich do tego aktywizował, lecz dlatego, że wspólna praca dawała im do tego powód.

Ważnym komponentem bezpieczeństwa był także fakt, że proces nie był oparty na rywalizacji ani na „sprawdzaniu talentu”. Uczestnicy funkcjonowali raczej jako współautorzy środowiska - osoby, które uczyły się od siebie różnych strategii działania: jak zaczynać bez instrukcji, jak nie panikować wobec nieznanego, jak odmawiać bez wstydu, jak wracać po przerwie, jak współtworzyć rytm dnia bez przemocy tempa. Bezpieczeństwo miało więc charakter rozwojowy, nie protekcyjny.

11.2. Znaczenie współbycia i rozmowy

Współbycie i rozmowa były osią konstrukcyjną procesu - miejscem, w którym uruchamiano się uczenie, zmiana i poczucie wspólnoty. W działaniach twórczo-rozwojowych rozmowa nie służyła komentowaniu efektów, tylko nazywaniu decyzji, odkrywaniu różnych strategii działania i nadawaniu znaczeń temu, co się wydarza. To dzięki niej twórczość mogła stać się doświadczeniem, a nie ćwiczeniem do wykonania.

Współbycie nie oznaczało spędzania czasu razem, lecz pracowanie obok siebie - z możliwością wchodzenia w dialog, ale bez presji, by dialog był ciągły, głośny i obowiązkowy. W tej grupie obok siebie istniały różne rytmy i różne języki uczestnictwa: ktoś zaczynał rozmowę, ktoś ją pogłębiał, ktoś milczał, ale słuchał uważnie, ktoś potrzebował czasu, by w ogóle wejść w wymianę, ktoś mówił z potrzeby serca, ktoś z potrzeby intelektu.



Projekt nie próbował tych języków ujednolicać, lecz stworzył środowisko, w którym różne sposoby bycia nie rozrywają wspólnoty, tylko ją poszerzają.

Rozmowa miała kilka funkcji, które wyłoniły się w praktyce procesu. Przede wszystkim była miejscem legitymizowania decyzji: „robię to, bo tak wybieram” - zamiast „robię, bo ktoś mi powiedział”. Uczestnicy zaczęli rozpoznawać, że mogą mówić nie po to, by zostać dobrze ocenionymi, lecz po to, by lepiej rozumieć siebie i świat. Rozmowa była też przestrzenią korekty - ale nie korekty efektu, tylko korekty sensu: jeśli coś nie było moje, mogłem to nazwać; jeśli coś było za szybkie, mogłem o tym powiedzieć; jeśli materiał mnie przerósł, mogłem przełożyć to na potrzebę wsparcia albo przerwy. W tym sensie rozmowa chroniła godność uczestnictwa, a nie estetykę rezultatów.

Współbycie i rozmowa były też praktyką uczenia się od siebie. Seniorzy obserwowali nawzajem swoje strategie: jak ktoś wchodzi w niepewność, jak ktoś odmawia bez wstydu, jak ktoś zaczyna bez instrukcji, jak ktoś prosi o pomoc, jak ktoś robi przerwę, jak ktoś wraca po przerwie. Rozmowy nie dotyczyły więc tylko treści warsztatowych, lecz także samej infrastruktury uczestnictwa. To szczególnie ważne w pracy z osobami dorosłymi o mniejszych szansach, bo najbardziej wyklucza nie to, że zadanie jest trudne, tylko że nie ma o nim rozmowy. Jeśli nie ma rozmowy, trudność zamienia się w wstyd.

Jeśli jest rozmowa, trudność zamienia się w doświadczenie. Sycylijski kontekst miejsca dodatkowo wzmacniał wagę współbycia. Spotkania odbywały się w realnych przestrzeniach - na ulicach, placach, w pracowniach, w trakcie podróży, w momentach przejściowych - a więc rozmowa nie była odseparowanym modułem, tylko naturalną reakcją na to, co dzieje się w ciele, w miejscu i w materiale. Nie rozmawialiśmy o sztuce jako o abstrakcyjnym systemie pojęć, tylko o sztuce jako o sposobie patrzenia i działania w rzeczywistości. Współbycie i rozmowa miały również znaczenie terapeutyczne, ale nie w sensie „leczenia samotności”, tylko w sensie odzyskiwania prawa do pełni uczestnictwa w świecie.



Wielu uczestników niosło w sobie cień społecznych narracji o starości: „nie wypada”, „nie umiem”, „to dla młodych”. Rozmowa w grupie była więc miejscem przesuwania tych narracji, ich rozbijania i nazywania po imieniu. To tam rodziło się poczucie wspólnoty: nie dlatego, że ktoś ją zaprojektował, lecz dlatego, że mogła wydarzyć się w języku prawdy, nie w języku atrakcji. Ostatecznie „współbycie” okazało się jedną z najważniejszych kompetencji rozwijanych w projekcie. Bo współbyć, to znaczy być obok i mieć powód, by mówić - i mieć prawo, by czasem milczeć.

11.3. Wymiar międzypokoleniowy i społeczny

Międzypokoleniowość nie miała jednej osi ani jednej, oczywistej dynamiki, bo nie była projektowana jako hasło, lecz jako konsekwencja relacji, przestrzeni i decyzji organizacyjnych. Przejawiała się na kilku poziomach, które wzajemnie się uzupełniały, choć każdy miał inny charakter i sens.

Pierwszą osią międzypokoleniową była relacja między edukatorami z Polski i Włoch a uczestnikami w wieku senioralnym. Różnica pokoleń nie stanowiła tu abstrakcyjnej kategorii, lecz konkretną dynamikę spotkania: młodszy zespół prowadzący i starsi uczestnicy wspólnie wchodziłi w doświadczenie, w którym role nie wynikały z metryki, lecz z praktyki, rozmowy i wzajemnego uznania.

Wymiana dokonywała się poprzez codzienną współpracę: tłumaczenie kontekstu miejsca, negocjowanie znaczeń działań, wspólne testowanie metod, rozmowy o wyborach twórczych, ale też przez zwykłe współbycie przy zadaniach, posiłkach i w drodze. Zderzenie odmiennych doświadczeń - młodości i wieku, różnych języków, sposobów organizowania działania i patrzenia na sztukę - stało się przestrzenią uczenia się dla obu stron: uczestnicy uczyli się, że ich decyzje mają wpływ na proces, a edukatorzy uczyli się projektować warunki odpowiedzialności bez odbierania dorosłości uczestnikom.





Drugim wymiarem była relacja między lokalnymi włoskimi seniorkami z Gangi a polskimi seniorami. To spotkanie było szczególnie znaczące, bo oparte na realnym przekazywaniu umiejętności - jak podczas warsztatu ręcznego formowania tradycyjnego makaronu, gdzie to starsze uczestniczki stały się naturalnymi przewodniczkami praktyki. Seniorzy z Polski wchodzili w proces poprzez naśladowanie gestów, zadawanie pytań, próby wspólnej rozmowy i działanie przy stole, przy którym doświadczenie wieku było zasobem, a nie barierą. Wspólne przygotowanie kolacji z makaronów wykonanych chwilę wcześniej w trybie warsztatowym pokazało, że rzemiosło i współbycie mogą stać się jednym działaniem, bez rozdzielania na „naukę” i „życie”.

Kolejną osią międzypokoleniową było spotkanie seniorów z młodzieżą podczas działań następnych, kiedy do procesu włączyliśmy uczestników projektu „Not Just Passing Through”. To nie była „kontynuacja programu”, tylko kontynuacja postaw: seniorzy dzielili się doświadczeniem mobilności, językiem decyzji twórczych i odpowiedzialnością za własny proces, a młodszy uczestnicy obserwowali, słuchali i podejmowali działanie wspólne, przetwarzając obrazy na torby i tworząc własne mapy. To kreatywne spotkanie pokazało, że rozwój kompetencji i energia twórcza mogą przepływać w obie strony, jeśli relacja nie zostanie ustawiona jako mentoringowy wykład, tylko jako wspólna praktyka.

Międzypokoleniowość miała także wymiar społeczny, widoczny szczególnie w przestrzeniach wystaw i publicznych prezentacji. W Gangi i Zbąszyniu prace seniorów i narracje procesu stawały się pretekstem do rozmów z mieszkańcami, artystami, kuratorami, zespołami galerii, władzami lokalnymi i przypadkowymi odbiorcami. Publiczność widziała w pracach seniorów nie „aktywność osób starszych”, tylko język doświadczenia, który niesie historię, gest i decyzję.

Wystawy stały się więc narzędziem dialogu społecznego, w którym projekt zaczynał żyć poza własnym składem osobowym.

Projekt ujawnił także ważne przesunięcie: międzypokoleniowość nie jest relacją zależną od wieku biologicznego, tylko od sposobu zaprojektowania udziału. Może działać na linii starsi-młodzi, starsi-starsi, praktycy-praktycy, gospodynie-goście, edukatorzy-uczestnicy. W „Arte e Incontro” była więc rozmową kompetencji, wspólnotą stołu, wymianą narzędzi, decyzji, mikro-archiwów, spojrzeń i śmiechu. Była mostem, który nie łączy abstrakcyjnych kategorii, tylko ludzi zanurzonych we wspólnym działaniu, które ma sens, czas i konsekwencję.



VI. TRWAŁOŚĆ, ODPOWIEDZIALNOŚĆ I TRANSFER

12. Działania następne jako kontynuacja procesu

12.1. Wystawy jako forma dialogu społecznego

Wystawy w projekcie nie były zwieńczeniem, lecz kolejnym etapem rozmowy prowadzonej innymi środkami. Przenosiły doświadczenie ze stołu warsztatowego do przestrzeni publicznej, gdzie prace zaczynały funkcjonować jako pretekst do kontaktu: między ludźmi, między pokoleniami, między sposobami patrzenia na twórczość i wiek.

Spółecznie robiły kilka rzeczy naraz. Po pierwsze - zmieniały optykę odbiorcy. Zamiast oglądać „efekty zajęć senioralnych”, publiczność stykała się z autonomicznymi pracami osób dorosłych, które powstały w procesie, ale nie były nim spłaszczane. To wywoływało zaskoczenie, często bardzo odświeżające: prace nie tłumaczyły się wiekiem autorów, tylko broniły się językiem decyzji, kompozycji i śladu.

Po drugie - inicjowały realne rozmowy lokalne. W Zbąszyniu na wernisażu pojawili się aktorzy teatru, dziennikarze, osoby z władz miasta i instytucji kultury. Ich obecność sprawiła, że wystawa zaczęła być interpretowana szerzej niż „wydarzenie galerii”. Stała się chwilowym, ale mocnym laboratorium kontaktu: pytano o metody, o sens pracy z materiałami z odzysku, o to, jak wyglądała praca twórcza w podróży, i dlaczego efekty są tak różne od siebie. W rozmowach wybrzmiewało uznanie nie tylko dla estetyki prac, lecz dla powagi procesu, który dopuszczał różnorodność i nie odbierał dorosłości.



Po trzecie - włączały osoby, które nie brały udziału w mobilności. Seniorzy ze Zbąszynia, z którymi pracowaliśmy na wspólnych warsztatach, przychodzili na wystawę, by zrozumieć, co można robić ze sztuką i jak można w nią wejść. Wystawa była więc zaproszeniem do procesu także dla nowych osób, nie tylko jego „dowodem”. To zmieniało społeczny status prac: z „rezultatu” na „punkt wejścia”.

Po czwarte wreszcie - uruchamiały transfer postaw. Najmocniejszy nie był zachwyt, choć było go dużo. Najmocniejsza była zmiana w relacji rozmowy: seniorzy mówili o swoich pracach publicznie, bez tłumaczenia się, czasem z humorem, czasem z dumą, czasem bardzo krytycznie wobec własnych wyborów twórczych - ale zawsze z pozycji osoby, która ma prawo oceniać własny proces. Widać było, że wystawa zaczęła być narzędziem edukacji dorosłych, a nie tylko wydarzeniem kultury.

Ważne było również to, że wystawy pracowały na odzysku zasobów. Stare ramy uratowane z kontenera, tkaniny banerowe, mniej intensywne odbitki z marblingu, fragmenty materiałów, które wracały do kolejnych działań - wszystko to miało swój społeczny sens. Pokazywało, że ekologia w kulturze może być językiem dialogu, nie ozdobą narracji.

Wystawa była więc działaniem odpowiedzialnym społecznie, bo:

- nie opowiadała, że twórczość „pomaga seniorom”, tylko pokazywała seniorów, którzy pracują na twórczości;
- nie tworzyła jednego głosu grupy, tylko dopuszczała wiele głosów naraz;
- nie unikała złożoności efektów, dzięki czemu rozmowa mogła być konkretna i prawdziwa;
- nie kończyła procesu, tylko go upubliczniała, a przez to – rozszerzała.



12.2. Mobilność krajowa jako rozwinięcie doświadczenia

Dodatkowa, dwudniowa mobilność edukacyjna w Zbąszyniu była naturalnym przedłużeniem procesu zapoczątkowanego podczas mobilności na Sycylii. Nie projektowaliśmy jej jako osobnego wydarzenia, lecz jako świadome działanie następcze o wymiarze twórczo-rozwojowym i refleksyjnym. Już sama podróż, zrealizowana koleją, miała znaczenie procesowe - stawała się przestrzenią rozmów, obserwacji i wspólnego przygotowania do kolejnego etapu projektu. Miejsce zakwaterowania, położone nad jeziorem, od początku nadawało rytm pracy oparty na uważności i regulowaniu tempa, a nie na presji intensywności.

Pierwszy dzień mobilności był zbudowany wokół trzech równoległych doświadczeń: przygotowania wystawy w Galerii Baszta-Kazamaty, spotkania warsztatowego z lokalną grupą seniorów ze Zbąszyńskiego Centrum Kultury i samym wernisażu wystawy. Wspólne działania twórcze - tworzenie zakładek, pocztówek i pinów - opierały się wyłącznie na materiałach z odzysku: makulaturze, fragmentach gazet, nieudanych odbitkach i elementach książek, którym nadawaliśmy nowe funkcje. Ekologiczny wybór materiałów nie był tu jedynie założeniem organizacyjnym, lecz realnym ćwiczeniem decyzyjności: każdy z uczestników obu grup musiał ocenić, co wybiera, z czym chce pracować i jakie znaczenie chce nadać temu działaniu. Warsztat szybko zaczął funkcjonować jako przestrzeń wymiany doświadczeń - rozmowy o tym, czym jest twórczość, jak można ją kontynuować po projekcie i jak łączyć odpowiedzialność ekologiczną z odpowiedzialnością za własne decyzje.



Wernisaż wystawy, zorganizowany tego samego wieczoru, stał się momentem dialogu społecznego. Uczestnicy usłyszeli słowa uznania od mieszkańców, zespołu instytucji i przedstawicieli lokalnych władz, a symboliczny gest wręczenia czerwonych róż twórcom podkreślał nie estetyczną „perfekcję prac”, lecz dorosłe uznanie drogi, którą przeszli. Po wernisażu przestrzeń rozmów nie wygasła - przeciwnie, przeniosła się do stołów podczas wspólnej kolacji, gdzie uczestnicy sami analizowali swoje reakcje na proces i opowiadali o tym, co ich poruszyło, zaskoczyło i co chcą dalej rozwijać.

Drugi dzień mobilności miał równie silny wymiar procesowy. Obejmował masterclass kuratorski z Ireneuszem Solarkiem, który oprowadził grupę przez konteksty pracy galerii i lokalności miejsca, a także spotkanie z artystką młodego pokolenia Kristiną Wysocką, która wniosła do procesu własną narrację o macierzyństwie, archetypach, spirali życia i pracy z naturą jako tworzywem artystycznym. Orowadzenie artystki było doświadczeniem dialogowym, nie wykładem - uczestnicy mogli zadawać pytania, milczeć, wracać do szczegółów, zatrzymywać się przy wybranych wątkach. Wystawa Kristiny Wysockiej, oparta na pracy z woskiem, popiołem, rdzą i elementami natury, wybrzmiała w uczestnikach jako impuls do dalszej refleksji nad tym, jak materia codzienności i przyrody może stać się językiem osobistej opowieści.

Popołudnie drugiego dnia przyniosło kolejne, ważne spotkanie ze społecznością lokalną: udział w Zbąszyńskich Spotkaniach z Piosenką Biesiadną. To doświadczenie miało znaczenie społeczne, ale znów nie w logice „występu dla seniorów”, tylko w logice wspólnego współbycia: seniorzy, którzy dzień wcześniej pracowali z nami przy stole, pozdrawiali nas ze sceny, zapraszali do wspólnego tańca.



Widać było, że mobilność nie wygasa, lecz zaczyna funkcjonować jako sieć relacji, która generuje dalsze działania i dalsze spotkania.

Mobilność krajowa w Zbąszyniu pokazała, że intensywność procesu nie wynika z czasu trwania, lecz z gęstości doświadczeń i relacji. Nie „nadganialiśmy” poprzednich etapów projektu, nie upraszczaliśmy zadań - budowaliśmy raczej środowisko, w którym każdy mógł uczestniczyć inaczej, ale na poważnie. W ten sposób mobilność krajowa stała się przedłużeniem doświadczenia, które rozpoczęło się na Sycylii, lecz nie zamknęło się wraz z powrotem do Polski.

12.3. Spotkania po powrocie i dalsza praca z grupą

Powrót z mobilności nigdy nie jest momentem „zamknięcia”, nawet jeśli w dokumentach projektowych pojawia się rubryka „final report submitted”. W przypadku „Arte e Incontro” powrót był raczej zmianą temperatury niż zmianą kierunku. Po intensywnym, zagranicznym etapie pracy seniorzy wrócili do Polski z doświadczeniem, które wymagało ponownego ujęcia, przegadania i ponownego przepuszczenia przez działanie - tym razem już w realiach lokalnych, bez aury wyjazdu, ale z dokładnie tym samym prawem do sprawczości i decyzji.

Pierwsze spotkania refleksyjno-ewaluacyjne, organizowane już po powrocie do Włocławka, szybko pokazały, że uczestnicy nie potrzebują wyłącznie podsumowania, lecz raczej przestrzeni do ponownego przeżycia procesu, nazwania go własnym językiem i osadzenia w codziennym życiu.



Wspólna praca nad arkuszami mocnych i słabych stron projektu nie była prostym zbiorem wrażeń, lecz próbą uporządkowania doświadczeń i wskazania tego, co faktycznie buduje rozwój. Seniorzy pisali o rzeczach, które ich poruszały: o fizycznym doświadczeniu pracy w mieście, o chemii cyjanotypii, o dotyku materiałów z odzysku, o energii wspólnego działania. Zespół prowadzący obserwował w tym czasie ważne przesunięcie: uczestnicy nie mówili już o projekcie w języku „atrakcji” czy „wyjazdu”, tylko w języku doświadczenia, pracy i relacji z procesem. To był sygnał, że projekt zaczyna funkcjonować w nich jako coś, co można przenieść dalej, a nie tylko zapamiętać. Równolegle do refleksji odbywało się szkolenie z obsługi narzędzi sztucznej inteligencji, które stało się praktycznym ćwiczeniem egzekwowania precyzji, wyszukiwania informacji i sprawdzania ich wiarygodności. Technologia nie była więc tematem „o cyfryzacji”, lecz narzędziem testowania dorosłej relacji ze światem i wzmacniania sprawczości. Seniorzy sami generowali treści, obrazy, sprawdzali źródła i kwestionowali niejasności. To była kontynuacja tej samej logiki: złożoność - decyzja - konsekwencja - refleksja.

Kolejnym ważnym etapem pracy po powrocie była mobilność do Zbąszynia, opisana we wcześniejszym punkcie.

Po demontażu wystawy i oddaniu prac uczestnikom w ramach spotkania „Ślady i wspomnienia” okazało się, że seniorzy nie tylko chcą zabrać prace do domu, ale mają na nie pomysły: przypinki, torby, kolejne kolaże, własne narracje. Najważniejsze nie było to, że powstały „rezultaty”, tylko że powstały intencje dalszego działania, które nie wygasły wraz z powrotem.



Spotkania po powrocie miały więc sens jako dalsza praca z grupą - praca, która nie wyręczała w decyzjach, nie redukowała tempa, nie dawała jednego scenariusza uczestnictwa. Zespół fundacji projektował je raczej jako partytury kontynuacji: z miejscem na rozmowę, na manualność, na technologię, na zmęczenie i na energię. W tym sensie powrót nie zakończył procesu, tylko zmienił jego kontekst - z międzynarodowego na lokalny, z intensywnego na długofalowy, z podróznego na zakorzeniony, ale nadal twórczo-rozwojowy, dorosły i sprawczy.

Projekt trwa dalej - nie dlatego, że „musi”, tylko dlatego, że został zaprojektowany tak, aby mógł trwać w decyzjach i działaniach uczestników.

13. Odpowiedzialność organizacyjna

13.1. Ekologia i zrównoważony transport

W projekcie ekologia nie była deklaracją ideową, lecz zestawem konkretnych decyzji i działań, które można było wdrożyć natychmiast, w realnych warunkach pracy z grupą. Oznaczała wybory wpływające na sposób podróżowania, korzystania z zasobów, organizowania warsztatów i projektowania wystaw - bez budowania opowieści o „misji”, a z naciskiem na skuteczność, prostotę wdrożenia i edukacyjny sens tych wyborów.

Mobilność projektowa odbyła się samolotem na trasie Katowice - Katania, co wynikało z dostępności połączeń i konieczności zapewnienia sprawnej logistyki głównego etapu wyjazdu. Te loty były jedynymi przejazdami realizowanymi transportem lotniczym w całym procesie. Pozostałe działania mobilnościowe, zarówno w Polsce, jak i na Sycylii, opierały się na transporcie publicznym. Uczestnicy przemieszczali się autobusami dalekobieżnymi, komunikacją miejską oraz koleją. Również na miejscu mobilności, podczas wyjazdów terenowych, korzystano z publicznej komunikacji autokarowej. Dodatkowa mobilność krajowa do Zbąszynia została zrealizowana pociągiem, co miało zarówno wymiar logistyczny, jak i wspólnotowy: dawało czas na rozmowę, obserwację i współbycie, które były równie ważne jak samo dotarcie.

Praktyka ekologii obejmowała również sposób pracy z materiałami i zasobami. Ramy ekspozycyjne, tkaniny, makulatura, elementy mozaik, guziki, kamienie, muszle i inne drobne obiekty były pozyskiwane lokalnie, odzyskiwane lub włączane w obieg warsztatowy wielokrotnie. Zespół projektowy zakładał od początku, że zasób nie musi być „nowy”, by być wartościowy edukacyjnie i estetycznie. Decyzja o wykorzystaniu ram z odzysku czy pracy na materiałach znalezionych nie była gestem symbolicznym, lecz odpowiedzią na dwa praktyczne pytania: jak ograniczyć koszty procesu i jak wydłużyć życie zasobów twórczych, by mogły wracać do kolejnych działań bez utraty jakości.

Transport i materiały łączyła jeszcze jedna zasada praktyczna: odpowiedzialność za proces nie polega na maksymalizacji „zielonych wyborów”, tylko na ich konsekwentnym, uczciwym i możliwym do utrzymania wdrożeniu. Dlatego projekt nie rezygnował z mobilności lotniczej, jeśli była logistycznie uzasadniona, ale poza nią nie korzystał z transportu indywidualnego ani generującego zbędny koszt środowiskowy i organizacyjny. Ekologia miała tu charakter „operacyjny”: minimalizowała komplikacje zamiast je mnożyć, i była zrozumiała dla każdego członka zespołu bez dodatkowych tłumaczeń.

13.2. Bezpieczeństwo, dobrostan i ubezpieczenia

Bezpieczeństwo w projekcie nie było rozumiane jako nadzór ani ograniczanie doświadczeń uczestników, lecz jako projektowanie warunków, które umożliwiają udział w intensywnym procesie twórczo-rozwojowym bez naruszania granic fizycznych i psychicznych osób w wieku senioralnym. Zespół prowadzący przyjął, że dobrostan uczestników nie wynika z eliminowania wyzwań, lecz z zapewnienia przewidywalności w obszarach, które tego wymagają: zdrowotnych, logistycznych, ubezpieczeniowych i relacyjnych. Dlatego już na etapie przygotowania projekt obejmował rozmowy o indywidualnych potrzebach zdrowotnych i kondycyjnych, analizę możliwych ryzyk oraz planowanie odpowiednich form wsparcia, które nie odbierały uczestnikom sprawczości ani prawa do własnego tempa.



Udział seniorów w mobilności międzynarodowej wiązał się z odpowiedzialnością formalną, którą należało zrealizować bez uproszczeń. Każdy uczestnik został objęty ubezpieczeniem podróżnym obejmującym koszty leczenia za granicą, następstwa nieszczęśliwych wypadków oraz odpowiedzialność cywilną, co było spójne zarówno z wymaganiami programu Erasmus+, jak i z realnymi potrzebami grupy, dla której wyjazd edukacyjny - nie turystyczny - oznaczał zmianę kontekstu i roli. Zespół zadbał także o dodatkowe ubezpieczenie bagażu i sprzętu, ponieważ częścią procesu była praca z materiałami i narzędziami twórczymi przewożonymi w podróży. Polisy zostały zawarte przed wyjazdem i nie były traktowane jako biurokratyczny obowiązek, lecz jako element budujący poczucie bezpieczeństwa, które pozwalało uczestnikom koncentrować się na procesie, a nie na lęku przed konsekwencjami zdarzeń losowych.

Równolegle do bezpieczeństwa formalnego, równie ważne było bezpieczeństwo procesu. W praktyce oznaczało to tworzenie takich warunków pracy, w których intensywność działań twórczych nie przeradzała się w przemoc tempa ani w presję rezultatu. Planowanie dnia, rytm warsztatów, podróży i odpoczynku zakładały zmienność energii i możliwość regulowania zaangażowania, co okazało się kluczowe dla zachowania dobrostanu uczestników. Bezpieczeństwo oznaczało tu także dostępność - możliwość przerwy, zatrzymania się, zmiany miejsca w trakcie pracy, rozmowy zamiast działania manualnego, działania manualnego zamiast rozmowy. Projekt nie tworzył jednego modelu uczestnictwa, tylko wiele możliwych dróg, które mieściły się w odpowiedzialnie zaprojektowanych ramach.



Projekt obejmował również odpowiedzialność za bezpieczeństwo w przestrzeni publicznej i instytucjonalnej. Warsztaty w Polsce, dodatkowa mobilność do Zbąszynia oraz wystawy były organizowane w miejscach dostępnych, bez barier architektonicznych, a przejazdy realizowane publicznym transportem miały zaplanowane alternatywy na wypadek zmian kondycyjnych lub sytuacji losowych. Nawet dobór materiałów twórczych - lekkich, łatwych w transporcie lub recyklingowych - miał tu znaczenie, ponieważ wpływał na bezpieczeństwo pracy manualnej i na możliwość udziału w działaniach osób o mniejszych szansach bez naruszania ich granic fizycznych.

Bezpieczeństwo, dobrostan i ubezpieczenia w „Arte e Incontro” tworzyły więc jedną logikę: logikę odpowiedzialności, która nie chroni przed procesem, tylko chroni proces. Umożliwia, nie kontroluje. Daje ramy, nie narzuca formy. Pozwala uczestniczyć w intensywnym doświadczeniu, nie odbierając dorosłości ani różnorodności. W ten sposób projekt udowodnił, że odpowiedzialność organizacyjna może być etyczna, pogłębiona i partnerska - jeśli nie jest projektowana jako system kontroli, tylko jako system warunków, które umożliwiają rozwój przez doświadczenie, refleksję i relację, nawet jeśli trwa on w nowym, nieznanym kontekście przestrzennym i kulturowym.

13.3. Zarządzanie budżetem i zasobami

W „Arte e Incontro” odpowiedzialność organizacyjna nie była zapleczem, które znika po ustaleniu programu, lecz aktywną częścią doświadczenia uczestników. Zarządzanie budżetem pozostawało formalnie po stronie Fundacji Lateral Thinking — to zespół planował wydatki, rozliczał środki i odpowiadał za ich zgodność

z wymogami

programu.





Jednak sposób korzystania z zasobów i pieniędzy w codziennym rytmie projektu nie był scentralizowany ani niewidoczny. Przeciwnie: stał się polem praktycznego ćwiczenia decyzji, odpowiedzialności i autonomii uczestników.

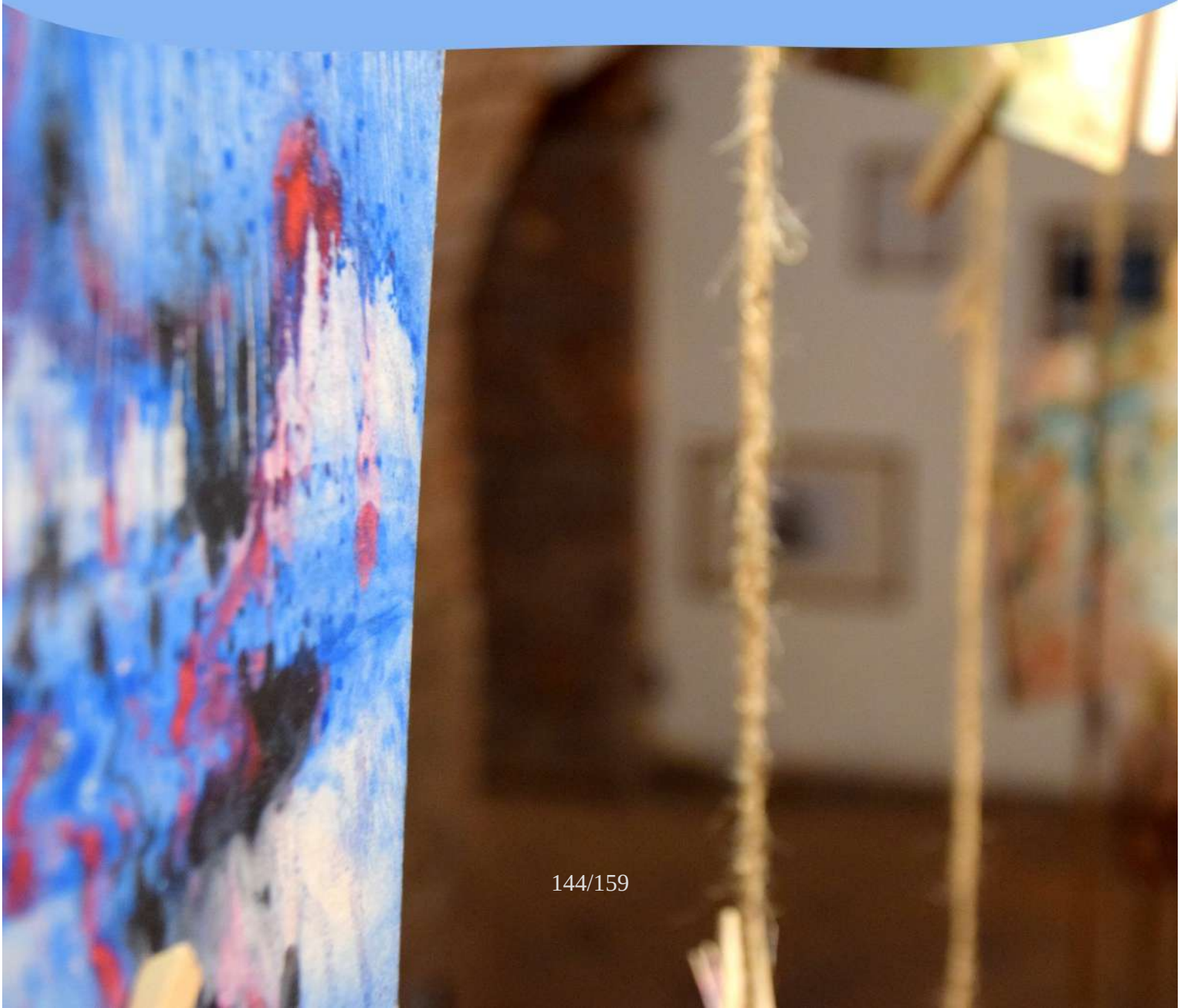
Już w podróży i podczas pobytu na Sycylii wielokrotnie tworzyliśmy sytuacje, w których uczestnicy mogli współdecydować o mikrowyborach organizacyjnych. Jednym z takich działań była prośba o samodzielne zamawianie śniadań - bez narzucania menu, kolejności ani sposobu komunikacji. Fundacja pokrywała koszt posiłków, ale to uczestnicy prowadzili rozmowę, formułowali zamówienie i negocjowali swoje preferencje językowo i społecznie. Ten gest miał kilka wymiarów jednocześnie: uczył kontaktu z obcym językiem, oswajał sytuację dialogu poza schematem „obsługi”, wzmacniał poczucie wpływu i przenosił ciężar sprawczości na realne działanie, nie na deklaracje.

Podobnie pracowaliśmy z zasobami materialnymi. Wybór transportu publicznego w Polsce czy korzystanie z materiałów odzyskanych podczas warsztatów nie wynikało z chęci „manifestowania postawy”, lecz z pragmatycznego planowania procesu: dostępność, koszt, wspólnota podróży, powtarzalność wykorzystania zasobów i minimalizacja odpadu organizacyjnego. Dzięki temu budżet nie był abstrakcyjnym zapisem w arkuszu, a stawał się obiegiem decyzji. Zasoby wracały do procesu wielokrotnie, a ich wartość rosła wraz z kolejnymi historiami użycia.

Projektując wydatki, kierowaliśmy się prostą zasadą: budżet ma służyć procesowi, nie odwrotnie. Jeśli coś nie było potrzebne — nie było kupowane. Jeśli coś mogło mieć drugie życie — miało. Jeśli wybór uczestnika mógł zastąpić instrukcję — wybór zastępował instrukcję. Dzięki temu pieniądze i zasób nie były narzędziem kontroli, lecz narzędziem kontaktu: z miejscem, z innymi ludźmi, z materią i z samym sobą w działaniu.

Ważna była także transparentność intencji. Uczestnicy wiedzieli, że nie podejmują decyzji po to, by „odpowiadać za budżet projektu”, tylko po to, by doświadczać, że organizacja procesu jest częścią twórczego działania. Że sprawczość nie zaczyna się w galerii i nie zaczyna się przy stole warsztatowym, lecz znacznie wcześniej: w sposobie planowania, poruszania się, korzystania z narzędzi i materiałów, mówienia o potrzebach i artykułowania wyborów.

Dzięki temu zarządzanie budżetem i zasobami stało się nie dodatkiem organizacyjnym, lecz pierwszym etapem edukacji przez doświadczenie: ćwiczeniem dorosłości, które buduje się poprzez możliwość wyboru, kontakt i współodpowiedzialność za sens, a nie za zgodność z jedną instrukcją.



VII. REKOMENDACJE I WNIOSKI

14. Rekomendacje uczestników

14.1. Głos seniorów

Głos seniorów w projekcie nie był elementem konsultacyjnym ani ozdobnym cytatem w raporcie, lecz realnym współtworzeniem kierunku dalszej pracy. Najpełniej i najmocniej wybrzmiał w uchwałach - dokumentach, które powstały z inicjatywy uczestników, w ich języku, tempie i sposobie formułowania potrzeb. Seniorzy sami zdecydowali, że chcą podsumować proces w formie wspólnego stanowiska, które będzie dla organizacji punktem odniesienia i jednocześnie świadectwem ich podmiotowości.

Podczas pierwszego spotkania ewaluacyjnego po powrocie z mobilności, grupa - podzielona na mniejsze zespoły - pracowała nad mapą mocnych i słabych stron projektu, a następnie przeszła do formułowania rekomendacji. Ten moment ujawnił rzecz kluczową: seniorzy nie tylko potrafią precyzyjnie nazywać swoje potrzeby, ale robią to z poczuciem odpowiedzialności za jakość procesu, w którym uczestniczyli. Ich rekomendacje dotyczyły nie „atrakcji”, lecz sensu działań, ekologii pracy twórczej, poziomu wyzwań, sprawczości, relacji w grupie, komunikacji z lokalną społecznością, kontynuacji warsztatów oraz sposobu korzystania z technologii.



W uchwałach powtarzały się konkretne i spójne wątki. Grupa podkreślała, że praca na materiałach z odzysku, korzystanie z publicznego transportu, możliwość rozmowy i ciszy, intensywność warsztatów, kontakt z językiem, a także profesjonalny kontekst galerii - w Polsce i we Włoszech - były warunkami, które traktowały ich poważnie jako dorosłych uczestników procesu twórczo-rozwojowego.

Z punktu widzenia metodologii projektu szczególnie ważne były rekomendacje dotyczące dalszej pracy. Seniorzy precyzyjnie określili, które elementy procesu powinny być kontynuowane i rozwijane, w tym: dalsze szkolenia z obsługi narzędzi cyfrowych i sztucznej inteligencji, praca z fotografią artystyczną i abstrakcyjną, działania oparte na naturze i świetle, praca z pamięcią i archiwum, możliwość prezentowania prac w przestrzeniach profesjonalnych, warsztaty międzypokoleniowe oraz utrzymanie ekologicznej logiki pracy i transportu. Te rekomendacje stały się dla fundacji jednym z najważniejszych drogowskazów do projektowania kolejnych działań, nie jako „listy życzeń”, ale jako świadectwa ich odpowiedzialnego i krytycznego uczestnictwa.

Uchwały seniorów pokazały jeszcze jedną rzecz: że dorosłość uczestnika nie wymaga usunięcia struktury ani wsparcia. Wymaga raczej, aby wsparcie nie odbierało decyzji, a struktura nie odbierała wolności. Ich głos udowodnił, że ambitny, złożony, otwarty proces twórczo-rozwojowy nie tylko nie wyklucza seniorów - lecz jest często pierwszym miejscem, w którym mogą zostać potraktowani jak dorośli partnerzy procesu. I właśnie dlatego w tej publikacji tak mocno wybrzmiewa ich głos: nie jako cytaty z ankiety, lecz jako uchwała doświadczenia, która stała się częścią naszego myślenia o jakości pracy twórczo-rozwojowej z osobami w wieku senioralnym.



14.2. Potrzeby i oczekiwania na przyszłość

Projekt „Arte e Incontro” pozwolił nam usłyszeć potrzeby uczestników w dwóch różnych, ale uzupełniających się porządkach: poprzez obserwację ich działań oraz poprzez ich własny, wypowiedziany wprost głos. Oba te źródła traktowaliśmy jako równie ważne. Nie interesowało nas budowanie katalogu atrakcyjnych aktywności na przyszłość, lecz zrozumienie, jakie osie tematyczne i jakie warunki pracy mają dla seniorów realną wartość rozwojową i wspólnotową.

Pierwszą wyraźną osią była potrzeba działań wymagających, ale nie presyjnych. Uczestnicy wielokrotnie podkreślali, że rozwijają się wtedy, gdy zadania mają głębię i stawiają pytania, a nie gdy prowadzą do jednego, z góry przewidzianego efektu. Oczekiwali przestrzeni, w której mogą próbować różnych technik, łączyć je, wracać do tematów i nie być oceniani przez pryzmat „czy wyszło zgodnie z instrukcją”. Równie ważne było dla nich, aby proces dopuszczał zmienność tempa i kondycji bez poczucia winy czy „odpadania” z grupy.

Drugą osią była potrzeba kontaktu z miejscem i jego materialnością. Wystawa na Sycylii, działania w Palermo, praca z lokalnymi kamieniami, muszlami, światłem i wodą — wszystko to uruchamiało w uczestnikach poczucie sensu, które wyrastało z realności kontekstu, nie z narracji o nim. Seniorzy oczekiwali, że kolejne działania będą równie mocno zakorzenione w doświadczeniu przestrzeni, natury i śladu, a nie w abstrakcyjnych, uniwersalnych hasłach.



Trzecią osią była potrzeba wspólnoty, która nie udaje wspólnoty. Wymiana materiałów przy kolażach, wspólne zaplatanie, rozmowy przy demontażu wystaw, a nawet zamawianie śniadań - uczestnicy mówili nam, że rozwija ich współbycie, wynika z realnej współpracy i wzajemnego zainteresowania. Oczekiwali więc relacji partnerskich - także z młodszymi grupami - które mogą być impulsem, ale nie będą naruszać ich prawa do decyzji, ciszy i własnych granic.

Czwartą osią była potrzeba dalszego rozwoju kompetencji cyfrowych w sposób krytyczny i sensowny. Szkolenie z AI pokazało, że technologia może stać się narzędziem autonomii, jeśli nie jest podawana w formie „kliknij tu i tu”, tylko w formie zadań, które mają sens praktyczny i wymagają refleksji: pisanie pism, wyszukiwania informacji, sprawdzania wiarygodności, egzekwowania precyzji. Seniorzy mówili nam, że chcą więcej takich działań - nie po to, by „uczyć się komputerów”, tylko by móc działać samodzielnie w świecie, który coraz częściej staje się cyfrowy.

Piątą, bardzo mocno wybrzmiałą osią była potrzeba uznania, że ich twórczość ma wpływ dalej niż sala warsztatowa. Oczekiwali, że kolejne działania będą miały możliwość ekspozycji: spotkania z lokalną publicznością, dialogu, pokazywania efektów jako śladów procesu. Nie dla pochwały, lecz dla doświadczenia, że ich głos i praca są częścią realnego obiegu społecznego, a nie dodatkiem do życia innych ludzi.



15. Rekomendacje zespołu

15.1. Dla edukatorów

Doświadczenie projektu pokazało nam, że najważniejsze kompetencje edukatora w pracy twórczo-rozwojowej z osobami dorosłymi o mniejszych szansach nie dotyczą wcale technik artystycznych, sprawnego mówienia czy realizowania programu punkt po punkcie, lecz zdolności do prowadzenia procesu, który unosi złożoność, pozostaje elastyczny, nie odbiera dorosłości i nie zamienia wsparcia w kontrolę. Edukator w takim procesie nie jest reżyserem efektu, lecz projektantem warunków, w których rozwój może się wydarzyć - często inaczej, niż byśmy się tego spodziewali.

Pierwszą rekomendacją jest zmiana pozycji mentalnej: z osoby, która „prowadzi seniorów”, na osobę, która „prowadzi proces z dorosłymi uczestnikami w wieku senioralnym”. To drobne przesunięcie języka zmienia wszystko. Jeśli mówimy o „oferowaniu aktywności”, będziemy nieświadomie dążyć do zadowolenia. Jeśli mówimy o „budowaniu procesu”, będziemy dążyć do sensu. W projekcie okazało się, że seniorzy nie bali się trudnych zadań, bali się raczej bycia traktowanymi jak dzieci, które trzeba prowadzić za rękę. Złożoność ich nie wykluczała - wykluczała ich sztywna instrukcja. To uczy, że inkluzywność nie polega na upraszczaniu, tylko na mnożeniu możliwych wejść do procesu.



Drugą rekomendacją jest projektowanie działań o wysokiej gęstości poznawczej, ale niskiej presji rezultatu. Zadanie może być złożone, wielowarstwowe, rozciągnięte w czasie i nieoczywiste, jednak edukator musi zadbać, by nie towarzyszył temu jeden, wyobrażony „prawidłowy efekt”, który zaczyna sterować uczestnikiem. W „Arte e Incontro” uczestnicy tworzyli cyjanotypie, mapy, odlewy, kolaże, mozaiki przestrzenne, fotografie abstrakcyjne i alfabet miejski w Palermo - działania bardzo różne, ale ich sens wynikał nie z estetycznej spójności, tylko z tego, że każde z nich zawierało moment decyzji, namysłu i odpowiedzialności za wybór. Dzięki temu uczestnik nie porównywał się do wzoru, tylko do własnej drogi.

Trzecia rekomendacja dotyczy pracy z tempem i energią. Wiek senioralny oznacza zmienność – i tę zmienność trzeba projektować, a nie ukrywać. Ten sam uczestnik rano może pracować intensywnie, a po południu potrzebować spowolnienia. To nie jest problem do naprawienia, to jest rytm do przyjęcia. Jeśli edukator projektuje działania tak, jakby energia była stała, wówczas zaczyna wykluczać tych, którzy chwilowo mają jej mniej. W projekcie okazało się, że najbardziej rozwojowe momenty nie zawsze działały się w najbardziej intensywnych aktywnościach, ale często w ciszy: w drodze autobusem, podczas przerwy na kawę, przy demontażu wystawy, w rozmowach wieczornych, w sytuacjach, gdy ktoś zmieniał decyzję albo mówił „nie”, by wybrać inaczej. Edukator musi więc mieć odwagę, by nie przyspieszać procesu tylko dlatego, że „plan tak zakładał”.



Czwarta rekomendacja dotyczy roli trudności. W pracy twórczej trudność ma sens, jeśli nie odbiera sprawczości. Nie trzeba chronić seniorów przed niepewnością, trzeba chronić ich prawo do wchodzenia w niepewność na własnych warunkach. To oznacza rezygnację z nadmiernego „wyręczania”: edukator może przygotować materiały, ale nie powinien podejmować decyzji za uczestnika, nawet jeśli robi to „z troski”.

Piąta rekomendacja dotyczy dokumentowania procesu. Jeśli projekt ma stać się dziedzictwem, edukator musi zostawiać ślady nie tylko efektów, ale też decyzji, powrotów, zmian i emocji, które proces generuje. Szkicowniki refleksyjne, raporty indywidualne, karty pracy, uchwały seniorów i rozmowy ewaluacyjne stały się nie „dodatkową dokumentacją”, lecz archiwum procesu, które samo zaczęło mieć wartość edukacyjną i dialogiczną. Rekomendujemy więc, by edukatorzy traktowali zapis jako część działania, nie jako obowiązek po jego zakończeniu.

Szósta rekomendacja dotyczy pracy z grupą jako wspólnotą, a nie jako „publicznością do zaktywizowania”. W „Arte e Incontro” nie projektowaliśmy animacji integracyjnych, lecz sytuacje wspólnego współbycia: warsztatów z lokalnymi seniorami w Zbąszyniu, rozmów z mieszkańcami Gangi, wspólnego montażu wystawy, wspólnego działania w drodze. Integracja nie była celem, była konsekwencją procesu. To prowadzi do wniosku, że edukator nie powinien „animować wspólnoty”, tylko tworzyć warunki, w których wspólnota może się sama ujawnić.

Ostatnia rekomendacja jest być może najtrudniejsza: edukator musi być gotowy na zmianę samego siebie. Praca z osobami starszymi o mniejszych szansach uruchamia w prowadzących nawyk kontroli, instrukcyjności i estetycznego ujednolicania rezultatów. Jeśli edukator nie przejdzie przez własny proces zmiany, będzie powielać uproszczenia nawet wtedy, gdy deklaruje coś innego.



Projekt był więc także doświadczeniem rozwojowym dla zespołu: musieliśmy uczyć się odpowiedzialności bez kontroli, ram bez sterowania, wsparcia bez protekcjonalności, procesu bez narracji „zaliczania”. Właśnie dlatego te rekomendacje są tak długie i tak szczegółowe – bo nie dotyczą „metod pracy”, tylko dotyczą postawy pracy, która może zmienić jakość sektora, jeśli zostanie potraktowana poważnie i przeniesiona dalej.

Edukator w działaniach twórczo-rozwojowych nie powinien więc pytać, czy uczestnicy „dadzą radę zrobić to, co planuję”, lecz powinien pytać, czy „proces, który planuję, nie odbierze im dorosłości, kiedy zaczniesz być trudno”. Jeśli odpowiedź brzmi „nie odbierze” - to znaczy, że proces ma sens, nawet jeśli efekt będzie różny u każdego. A jeśli efekt jest różny u każdego, to znaczy, że edukacja się wydarzyła, a nie została odtworzona.

15.2. Dla organizacji i instytucji

Rekomendacje dla instytucji wynikają z jednego kluczowego odkrycia projektu: jakość działań twórczo-edukacyjnych nie zależy głównie od ich skali, liczby atrakcji czy deklarowanych rezultatów, lecz od warunków, w jakich mogą się wydarzyć. Instytucja, która chce pracować twórczo i rozwojowo z dorosłymi uczestnikami w wieku senioralnym, powinna więc zaczynać od pytań o ramy, relację, czas i zasoby - nie od planowania jednorodnych efektów.

W praktyce oznacza to kilka wdrażalnych kierunków. Po pierwsze, warto projektować działania modułowo, tak by proces mógł mieć różne punkty wejścia i różne ścieżki uczestnictwa, zależnie od energii, zdrowia i decyzji osób biorących udział. Po drugie, instytucje powinny zabezpieczać budżet na proces, nie na perfekcję - czyli przeznaczać środki na materiały dobrej jakości (w tym demobilowe, z odzysku, lokalne), na czas pracy edukatorów, na transport publiczny, na dokumentację i na realne spotkania, które wzmacniają sprawczość. Po trzecie, kluczowe jest, by instytucje nie wyręczały dorosłych uczestników w decyzjach, które mogą podjąć sami, nawet jeśli budżetowo są po stronie organizatora.



W projekcie taką rolę pełniło m.in. samodzielne zamawianie śniadań - proste działanie, które okazało się narzędziem rozwoju. Po czwarte, warto budować partnerstwa międzypokoleniowe i międzyśrodowiskowe, ale oparte na wspólnym działaniu, a nie na „atrakcji integracyjnej” - czyli takie, w których seniorzy mogą być źródłem doświadczenia i rozmowy, a młodszy uczestnicy - uważnymi współtwórcami, nie „publicznością”. Wreszcie, instytucje powinny planować obieg społeczny rezultatów - np. wystawy, mikrowydarzenia, prezentacje online - nie jako galę sukcesu, lecz jako przestrzeń dialogu: z mieszkańcami, innymi grupami dorosłymi, lokalnymi mediami, bibliotekami, galeriami, szkołami. Projekt pokazał, że nawet krótkie mobilności mogą stać się zaczynem relacji i rozmowy, jeśli mają gdzie „wybrzmieć” dalej.

Najważniejsza rekomendacja brzmi więc: twórzcie warunki, które dopuszczają różnorodność procesu i efektu, zamiast formatować efekt, który ujednolica uczestników. Seniorzy nie potrzebują działań prostszych, tylko sensowniejszych i partnerskich. To wymaga odwagi instytucjonalnej, ale przede wszystkim - przesunięcia zasobów z kontroli na odpowiedzialność i z efektu na relację.



ZAKOŃCZENIE

16. „Arte e Incontro” jako praktyka spotkania

„Arte e Incontro” od początku było projektowane nie jako ciąg atrakcji ani katalog działań, lecz jako praktyka spotkania rozumianego bardzo dosłownie: spotkania z drugim człowiekiem, z materią, z miejscem i z własną decyzją twórczą. W tym sensie sztuka nie była tu „tematem”, tylko sposobem bycia w relacji. Zamiast modelu, w którym prowadzący niesie grupę i dostarcza energii, przyjęliśmy logikę organizowania warunków, w których energia może pojawić się z sensu wspólnej pracy, z rozmowy, z ciszy, z równoległych strategii działania i z prawa do własnego tempa. To przesunięcie okazało się kluczowe: pozwoliło seniorom pozostać dorosłymi uczestnikami procesu, a nie odbiorcami programu, oraz zbudowało wspólnotę, która wynikała ze współbycia, a nie z grzeczności.

Jednocześnie spotkanie w projekcie nie ograniczało się do kręgu warsztatowego. Mobilność edukacyjna uruchomiła obieg społeczny: prace, język mówienia o twórczości, postawy i odwaga zaczęły funkcjonować poza grupą projektową, w dialogu z instytucjami kultury i lokalnymi społecznościami. Wystawy, rozmowy z odbiorcami i działania międzypokoleniowe nie były dodatkiem „na koniec”, tylko naturalnym przedłużeniem procesu, w którym uczestnik przechodzi z roli osoby „zaproszonej na zajęcia” do roli osoby zabierającej głos poprzez działanie.



16.1. Co zostaje po projekcie

Po „Arte e Incontro” zostaje przede wszystkim sieć relacji i język, którym można nazywać własne doświadczenie bez umniejszania go. Zostaje pamięć o tym, że złożone działania są możliwe także wtedy, gdy nie ma jednego scenariusza i jednego „prawidłowego” rezultatu, a sukces mierzy się nie liczbą aktywności, lecz zmianą jakościową: wzrostem sprawczości, odwagi, gotowości do decyzji i zdolności do refleksji. Zostają też konkretne ślady procesu: szkicowniki, dokumentacja, praktyki pracy z rozmową i ciszą, a także umiejętność przenoszenia doświadczeń do kolejnych kontekstów.

Zostaje również to, co wydarzyło się po powrocie, bo projekt realnie nie zatrzymał się na dacie zakończenia mobilności. Spotkania refleksyjno-ewaluacyjne i dalsza praca z grupą pozwoliły seniorom nie tylko „ocenić projekt”, ale przeanalizować własną drogę, nazwać mocne strony i wyzwania, sformułować rekomendacje oraz współdecydować o kolejnych krokach. Ten partnerski wymiar kontynuacji stał się jednym z najważniejszych rezultatów edukacyjnych.

Wreszcie zostaje trwałość rozumiana praktycznie: wystawy jako forma dialogu społecznego, dodatkowa mobilność krajowa w Zbąszyniu i transfer metod do działań lokalnych pokazały, że intensywność procesu nie wynika z długości trwania, ale z gęstości relacji i sensu wspólnego działania. Sama wystawa w Zbąszyniu była opowieścią o tym, że „niektóre spotkania trwają dłużej niż czas, który im wyznaczono” - i dokładnie w tym miejscu projekt znalazł swój dalszy oddech.



16.2. O uczeniu się, które nie kończy się wraz z mobilnością

Najważniejszą lekcją projektu jest to, że uczenie się dorosłych nie dzieje się wyłącznie w czasie „zajęć”, lecz w całym procesie: w przygotowaniach, w podróży, w sytuacjach przejściowych, w rozmowach przy stole, w momentach zwątpienia, w milczeniu, w próbowaniu kolejny raz. Taka perspektywa wymaga odejścia od linearnego schematu „przygotowanie-realizacja-podsumowanie” na rzecz myślenia procesowego, w którym każdy etap przenika się z innymi i wzmacnia je. Dzięki temu mobilność nie jest wydarzeniem do „zaliczenia”, lecz doświadczeniem rozciągniętym w czasie, które pracuje dalej w codzienności uczestników.

Uczenie się, które nie kończy się wraz z mobilnością, ma też wymiar odpowiedzialności projektowej: jeśli relacja jest fundamentem zmiany, to kontynuacja nie może być tylko opcją „gdy się uda”. Dlatego działania następcze, spotkania, mobilność do Zbąszynia, wystawy, międzypokoleniowe warsztaty i rozmowy o dalszych programach były traktowane jako część tego samego procesu, a nie etap po etapie. Projekt kończy się naprawdę dopiero wtedy, gdy kończy się relacja - a my przyjęliśmy założenie odwrotne: że relacja ma pozostać otwarta, bo to ona podtrzymuje rozwój bez presji odtwarzania i bez estetycznego ujednolicania rezultatów.



BIBLIOGRAFIA

1. Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Verso.
2. Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. Perigee Books.
3. Kester, G. (2004). *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. University of California Press.
4. Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.
5. Manzini, E. (2015). *Design, When Everybody Designs: An Introduction to Design for Social Innovation*. MIT Press.
6. Sontag, S. (1977). *On Photography*. Farrar, Straus and Giroux.
7. Ware, M. (2014). *Cyanomicon: The History, Science and Art of Cyanotype: photographic printing in Prussian blue*. Buxton
8. Komisja Europejska. (2025). *Erasmus+ Przewodnik po programie*.



O AUTORZE

Maksym Ostrowski - edukator, artysta interdyscyplinarny, twórca procesów twórczo-rozwojowych i Członek Zarządu Fundacji Lateral Thinking. Projektant i koordynator inicjatyw międzynarodowych, w szczególności działań realizowanych z dorosłymi osobami w wieku senioralnym oraz z młodzieżą twórczą. W swojej pracy łączy praktyki sztuki współczesnej, działania oparte na dostrzeganiu przypadku, pracę z materią i naturą oraz projektowanie procesów, w których rozwój wynika z doświadczenia, relacji i decyzji uczestników, a nie z odtwarzania scenariuszy.

Zawodowo i twórczo interesuje się językiem odpowiedzialnej edukacji dorosłych, metodami pracy, które wzmacniają sprawczość osób starszych oraz ekologią działania twórczego - rozumianą jako realne wybory organizacyjne, praca na zasobach odzyskanych i świadome projektowanie warunków procesu. Autor i współautor publikacji, scenariuszy i narzędzi warsztatowych, mentor zespołów edukatorskich, inicjator wystaw i działań międzypokoleniowych.

W projekcie „Arte e Incontro” odpowiadał za logikę i strukturę procesu, projektowanie działań twórczo-integracyjnych i rozwojowych, koordynację mobilności oraz moderowanie warunków współpracy – z uważnością na ludzi, miejsce, tempo i sens działania. Wierzy, że edukacja twórczo-rozwojowa nie ma wieku, a najważniejsze zmiany rodzą się w przestrzeniach pomiędzy planem a doświadczeniem.



FINANSOWANIE



FUNDACJA LATERAL THINKING



**Funded by
the European Union**

Projekt „Arte e Incontro - Sztuka jako most międzypokoleniowy na Sycylii” o numerze 2025 - 1 - PL01 - KA122 - ADU - 000339643 dofinansowany przez Unię Europejską w ramach Akcji 1 Mobilność dorosłych osób uczących się i kadry edukacji dorosłych - projekty krótkoterminowe (KA122-ADU) Programu Erasmus+. Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Unia Europejska ani Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji nie ponoszą za nie odpowiedzialności.