

Katarzyna Maliszewska*

**TO BĘDZIE TEATR (NIE)DUŻY...
IDEA „KLINIKI KSZTAŁCENIA”
W PRACY Z MAŁYMI AKTORAMI
WOBEK EFEKTÓW PŁYNNEJ NOWOCZESNOŚCI**

W muszelkach twoich dłoni
ocean śpi spieniony,
więc przystaw je do ucha
i słuchaj, słuchaj.
A gdy otworzysz dłonie
na każdej białej stronie
zobaczysz mapę życia,
więc czytaj, czytaj.
A dłonie tak bezbronne
unoszą życia prąd ...
Więc mocno ściskaj pięści,
jak gdybyś chciał na krótko
zatrzymać małe serce,
co jest jak chwiejna
łódka

Jacek Cygan¹

* Mgr Katarzyna Maliszewska, asystent w Zakładzie Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 40-007 Katowice, ul. Bankowa 12.

¹ Grzegorz Turnau, *W muszelkach twoich dłoni*, [w:] *Księżyc w misce* [CD-ROM], Pomaton EMI, Warszawa, 1998.

Dziecięcy teatr szkolny w powszechnej praktyce edukacyjnej jest często banalizowany i traktowany marginalnie. Sprowadzany niejednokrotnie do słabych inscenizacji okolicznościowych traci swoje rozwojowe i artystyczne możliwości. Tymczasem, nieprofesjonalny teatr szkolny to swoiste laboratorium dziecięcej twórczości o wyjątkowym edukacyjnym potencjale. Teatr, zgodnie z założeniami egzystencjalizmu czy personalizmu, dąży do umożliwienia świadomego przeżywania własnej egzystencji. Poszukiwanie źródeł prawdy o człowieku należy więc rozpocząć od otwarcia wrót do *sztuki znaczenia*...

W muszelkach twoich dłoni ocean śpi spieniony...

Wbrew pierwszemu wrażeniu defaworyzujące efekty płynnej nowoczesności dotyczą nie tylko zjawisk cywilizacyjnych w skali makro, ale stanowią także bezpośrednie środowisko życia dzieci, naznaczając ich rozwój nieustannym ryzykiem i permanentnymi sytuacjami niedoboru. Ekskluzja, marginalizacja, wyobcowanie przestały charakteryzować wyłącznie wybrane grupy społeczne, a stały się poniekąd doświadczeniem powszechnym. „Choć wiele problemów Baumanowskiej płynnej nowoczesności początkowo wydaje się odległych od tego, jak tworzy się linia rozwojowa dziecka, jest to wrażenie złudne”². Cechami charakterystycznymi świata, w którym funkcjonuje ponowoczesne dziecko, stają się lęk, obawa przed podjęciem nowych wyzwań, niestabilność, zarówno na poziomie nieustannego poszukiwania własnej tożsamości, jak i kształtu współczesnej rodziny. Dzieci coraz częściej, podobnie jak dorośli, zaczynają silnie odczuwać egzystencjalną niepewność, swoiste zagubienie i chaos. Otaczający świat przeraża, jawi się jako niespójna mozaika trudnych do zrozumienia emocji i wydarzeń. Doskonale obrazuje to znajomy dialog literacki: „– **Kim jesteś?** [...] Alicja odpowiedziała nieśmiało: – Ja naprawdę w tej chwili **nie bardzo wiem, kim jestem** [podkreśl. moje – K.M.]”³. Znalezienie odpowiedzi na to z pozoru oczywiste pytanie sprawia w ponowoczesnym świecie coraz większe trudności. Mamy bowiem do czynienia ze zjawiskiem nieustannego poszukiwaniem *tymczasowych możliwości*, zagubionych w gwarnym

² Hanna Krauze-Sikorska, *Creo ergo sum – twórczość artystyczna w procesie samopoznania dzieci z zaburzeniami relacji intra- i interpersonalnych*, [w:] *Arteterapia w wymiarze kreacji... poszukiwania, drogowskazy, refleksje*, red. A. Stefańska, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań–Kalisz 2012, s. 16–17.

³ Lewis Carroll, *Alicja w krainie czarów*, tłum. A. Marianowicz, Nasza Księgarnia, Warszawa 2000, s. 65.

i nieuporządkowanym świecie⁴. „Nie potrafimy w pełni wypowiedzieć prawdy o tym, co czujemy. Ponadto, im więcej czujemy, tym bardziej bezużyteczne są słowa, które mamy do dyspozycji, aby wyrazić siebie”⁵. Zatem, największym wyzwaniem i osiągnięciem, którego trzeba dokonać, jest odkrycie swojego własnego życia. Doświadczenia wczesnego dzieciństwa mają szczególny wpływ na obraz tożsamości, na ustalenie „wysoko zgeneralizowanych systemów wartości – [...] stanowiących głębsze warstwy osobowości”⁶, podkreśla w swoich rozważaniach Ralf Linton, amerykański antropolog kultury. Obraz dzieciństwa, głęboko zakorzeniony w każdym człowieku, wpływa na postawy przejawiane zarówno względem samego siebie, jak i otaczającego świata. Wyznacza często nieodwracalne ścieżki losu, którymi może potoczyć się ludzkie życie⁷.

W dyskursie pedagogicznym coraz silniej akcentowana jest potrzeba skierowania oddziaływań oraz wsparcia rozwojowego na „człowieka słabego”, stojącego w obliczu zagrożeń i sytuacji trudnych.

Od dawna już kategoria „życia trudnego” [...] – w sensie barier rozwojowych, przeszkód i trudności adaptacyjnych, w tym rozmaitych doświadczeń o charakterze deprywacji, wykluczeń, stygmatyzacji czy upokorzeń – stała się niezwykle istotna dla pedagogiki⁸.

Kategoria *niepełnosprawności* nie obejmuje już zatem jedynie medycznego ujęcia ograniczeń w prawidłowym funkcjonowaniu człowieka. W literaturze przedmiotu pojęcie *braku sprawności* ujmuje się najczęściej w perspektywie medycznej, psychologicznej, prawnej, ekonomicznej, zawodowej, technicznej oraz socjologicznej⁹. *Niepełnosprawność* w ponowoczesnej perspektywie staje się pojęciem niejednoznacznym, dotyczącym przeżyć i historii poszczególnych

⁴ Kenneth J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, tłum. M. Merody, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 173–174.

⁵ Declan Donnellan, *Aktor i cel*, tłum. J. Murczyńska, I. Noszczyk, Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna im. Ludwika Solskiego, Kraków 2009, s. 11.

⁶ Ralph Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 159.

⁷ Zob. Małgorzata Malicka, *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Wydawnictwo Znak, Warszawa 1996, s. 151.

⁸ Julita Orzelska, *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014, s. 18.

⁹ Zob. Marcin Garbat, *Historia niepełnosprawności. Geneza i rozwój rehabilitacji, pomocy technicznych oraz wsparcia osób z niepełnosprawnościami*, Wydawnictwo Novae Res, Gdynia 2015.

jednostek. Różnorodne analizy współczesnej rzeczywistości, skoncentrowane na indywidualizacji losu człowieka i rozmywaniu się społeczno-kulturowych granic¹⁰, stanowią odpowiedź do wyodrębnienia nowej kategorii, jaką jest *niepełnosprawność egzystencjalna*¹¹. Ta z kolei dotyczy zarówno osób dorosłych, jak najmłodszych uczestników życia społecznego. Odczuwanie *egzystencjalnej niepełnosprawności* pogłębia się poprzez doświadczanie uczestnictwa w świecie, który, jak pisze Andrea Folkierska, „przekracza sprawność” żyjącego w nim aktualnie człowieka¹².

...więc przystaw je do ucha i słuchaj...

Ponowoczesny świat łączy się bezpośrednio z nieustannym funkcjonowaniem wobec zmiany. W tym kontekście przestrzeń kultury staje się szczególnie *matrycą* społecznego komunikowania¹³. Zygmunt Bauman, komentując kondycję ponowoczesnego człowieka, wskazuje przestrzeń teatralną jako szczególnie miejsce, którego zadaniem jest zabieranie głosu znaczącego¹⁴. „Rodzaj teatralnego istnienia nigdy nie przemawiał do codziennego, ludzkiego doświadczenia bardziej wprost niż teraz, w momencie, kiedy mieszkańcy ponowoczesnego miasta wypełniają widownię”¹⁵. Nazywa teatr naturalną i organiczną „sztuką ponowoczesną”. Niezbędne wydaje się zatem podjęcie wyzwania odczytywania kultury w nowy, głębszy sposób. Szukanie w niej inspirujących znaczeń wyposaża pedagogów w nieznane dotąd siły, aby tworzyć przestrzeń edukacyjną, która będzie wpływać na zintegrowany rozwój ludzkiej osobowości. Tylko

¹⁰ Zob. np.: Zygmunt Bauman, *Sztuka życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009; idem, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007; Kenneth J. Gergen, *Nasycone Ja...*

¹¹ Zob. Alicja Korzeniecka-Bondar, *Niepełnosprawność egzystencjalna człowieka – problem współczesnej pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Współczesne dylematy diagnostyczne i metodologiczne w opiece i wychowaniu*, red. J. Nikitorowicz, K. Sawicki, T. Bajkowski, Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, Olecko 2003.

¹² Cyt. za: *ibidem*.

¹³ Andrzej Gwóźdź, *Kultura – media – kulturoznawstwo*, [w:] *Teatr – media – kultura*, red. D. Fox, E. Wąchocka, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 352.

¹⁴ Zygmunt Bauman, *O miejscu teatru w ponowoczesnej sztuce*, [w:] *Teatr w miejscach nieteatralnych*, red. J. Tysza, Wydawnictwo Humaniora, Poznań 1998, s. 26.

¹⁵ *Ibidem*, s. 24–25.

wtedy kultura pedagogiczna ma szansę odzyskać swój egzystencjalny charakter, przejść od teorii programowania kształcenia do teorii działania kształcącego.

Relacja dynamicznego przenikania się przestrzeni pedagogiki i kultury wskazuje wyraźnie kierunek dyskursu, proponowany przez Monikę Jaworską-Witkowską – ku kulturowej koncepcji pedagogiki.

[...]pedagogika bez realnego odniesienia do kultury, bez jej przedłużeń, horyzontu, powietrza, zwrotnych informacji, bez dawania poczucia zanurzenia w niej, nie spełni swoich teoretycznych i praktycznych funkcji, jeśli nie chce wyprowadzić edukacji poza kulturę, a ta przecież ma służyć całej pedagogice w jej ogólności i w poprzek jej subdyscyplin¹⁶.

Warto poszukiwać „ścieżek w kulturze”, które pomogą zaprojektować ważne impulsy pedagogiczne, traktować humanistykę jako wędrówkę i próbę skonstruowania własnej tożsamości poznawczej. Izolda Kiec, znakomita badaczka kultury, proponuje – nieusankcjonowaną żadną twardą metodologią – *metodę zbieractwa myśli, metafor, słów i strategii*¹⁷; „przechwytywanie” znaczących dla nas tropów w kulturze. Ważne jest kolekcjonowanie własnych inspiracji, wartościowych materiałów kulturowych, które odsłonią wzory odzwierciedlające ponowoczesną rzeczywistość, jak również staną się podpowiedzią i impulsem do twórczego działania.

...a gdy otworzysz dłonie na każdej białej stronie zobaczysz mapę życia, więc czytaj...

W rozważaniach dotyczących edukacyjnej roli teatru nietrudno dostrzec wyraźną granicę dzielącą *teatr wielkiej edukacji* – dotykający znaczących problemów egzystencjalnych, najszerzych spraw społecznych czy moralnych – od *teatru edukacji drobnej*, użytkowej i codziennej. Do takiej kategorii, w moim przekonaniu, zalicza się dziecięcy teatr szkolny. *Teatr (nie)duży*, małych, konkretnych zadań – mimo z pozoru skromnych ambicji – jest teatrem równie ważnym i społecznie potrzebnym. Z wychowawczego punktu widzenia, wartość sztuki warunkowana jest przez to, w jakim stopniu konkretny

¹⁶ Monika Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2003, s. 30–31.

¹⁷ Zob. Izolda Kiec, *W szarej sukience. Autorki i wokalistki w poszukiwaniu tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013, s. 19.

spektakl otwiera przed aktorem i widzem drogę samorozwoju¹⁸. Helmut Kajzar w swojej idei *teatru metacodziennego* łączy sztukę i życie, znosi granice między rzeczywistością i grą, sceną a widownią, między przestrzenią twórcy i odbiorcy. Teatr odzyskuje dzięki temu w swoim edukacyjnym wymiarze „[...] zwykłość i prostotę – Gotowania mleka – Zamykania i Otwierania drzwi – Ubierania i Rozbierania – Patrzenia przez okno. Staje się jednocześnie miejscem powszechnym i jednostkowym”¹⁹. To idealna przestrzeń na ukazanie dziecięcej wrażliwości i ekspresji. Powszechny i codzienny charakter dziecięcego teatru nie czyni go absolutnie mniej istotnym i nie daje powodu do traktowania go w sposób protekcyjny. Teatr szkolny ma za zadanie realizować wyzwania pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Pojawia się jednak pytanie, czy tak się dzieje? Czy artystyczne wyzwania stawiane przed młodymi aktorami są na miarę ich twórczego potencjału, a co najważniejsze: czy wychodzą naprzeciw potrzebom rodzącym się w ponowoczesnej rzeczywistości?

Spotkanie z dzieckiem w pracy wychowawczej, także podczas warsztatu artystycznego, powinno mieć szczególny charakter. Dzięki scenicznej aktywności mali aktorzy

[...] są w stanie „wyrażać to, czego w inny sposób wyrazić nie można” [...]. Artystyczne przetwarzane posiadanego obrazu Ja [...] w świecie ludzi i przedmiotów to wstęp do samopoznania, bo u jego podstaw leży zdolność obserwacji, samoobserwacji i autoanalizy²⁰

– pisze Hanna Krauze-Sikorska. Z punktu widzenia wychowawcy niezbędne jest zatem stosowanie jakościowej perspektywy w podejściu do dziecka-aktora.

Uprzywilejowanie odrębnych przypadków nawiązuje do idei „kliniki kształcenia” (*clinica della formazione*) włoskiego profesora filozofii, Riccardo Massy²¹. To nowe podejście zarówno o charakterze metodologicznym, jak

¹⁸ Zob. Andrzej Hausbrandt, *Teatr w społeczeństwie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.

¹⁹ Helmut Kajzar, *Manifest teatru meta-codziennego*, [w:] *Świadomość teatru. Polska myśl teatralna drugiej połowy XX wieku*, red. W. Dudzik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 76.

²⁰ Halina Krauze-Sikorska, *Creo ergo sum – twórczość artystyczna w procesie samopoznania dzieci z zaburzeniami relacji intra- i interpersonalnych*, [w:] *Arteterapia w wymiarze kreacji... poszukiwania, drogowskazy, refleksje*, red. A. Stefańska, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań–Kalisz 2012, s. 29.

²¹ Zob. Riccardo Massa, *Klinika kształcenia jako pedagogika krytyczna*, tłum. L. Witkowski, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1994.

i kulturowym. Proponowany przez autora *kliniczny* punkt widzenia daje możliwość wnikliwego spojrzenia i analizy poprzez „wystawienie obserwowanego obiektu na próbę”. W ten sposób odpowiedź sceniczna w formie realizowanego spektaklu ma szansę na bezpośredni dialog z potrzebami danej grupy. „Klinika kształcenia” to idea wychwytywania znaczeń i ważnych impulsów w przestrzeni kultury (w utworach artystycznych, literackich czy filozoficznych). W takim wymiarze teatr szkolny staje się edukacyjną przygodą, która ma szansę oddziaływać na zintegrowany rozwój dziecięcej osobowości, zostawiać w niej trwałą „śląd”, prowadzić przede wszystkim do indywidualnej zmiany w szerokim zakresie – artystycznej, psychologicznej i społecznej²². Mamy tu do czynienia z teatrem *edukacji totalnej*, który koncentruje się przede wszystkim na pobudzaniu i dynamizowaniu w uczestniku sprawności intelektualnej, ciekawości i chęci do szerszego poznawania rzeczywistości, konstruowania analogii, a także konfrontowania sytuacji z własnego życia z perypetiami fikcyjnego bohatera. To z kolei prowadzi do głębszej więzi egzystencjalnej z ludźmi, lepszego rozumienia ich odmienności, akceptowania różnych wariantów rzeczywistości. Największy nacisk edukacyjny kładziony jest jednak na sferę rozwoju moralnego, krytyczny stosunek do przedstawianych racji (co wynika z konfliktu dramatycznego), a przede wszystkim na odkrywanie zasady mnożących się pytań oraz wynikającej z niej niezaspokojonej potrzeby poszukiwania wciąż nowych odpowiedzi²³. Nieprofesjonalne aktorstwo dzieci na wczesnym etapie edukacji szkolnej z wykorzystaniem idei „kliniki kształcenia” Riccarda Massy pozwala, w moim przekonaniu, przeciwdziałać egzystencjalnej i kulturowej niepełnosprawności.

... a dłonie tak bezbronne unosi życia prąd...

W każdym człowieka tkwi naturalna potrzeba odgrywania roli. Dziecko opiera się na naturalnym instynkcie obserwowania, wyobrażania i prezentowania rozmaitych zachowań. Pierwszym naturalnym doświadczeniem są zabawy z rodzicami. Nie oznacza to jednak, że niemożliwe jest rozwijanie czy trenowanie zdolności grania. Wyobrażnia każdego człowieka, a zwłaszcza dziecka, „nie jest kruchą porcelaną – to raczej mięsień, który rozwija się tylko wówczas, gdy jest właściwie wykorzystywany”²⁴. Warto zatem, aby język teatru dziecię-

²² *Ibidem*, s. 441, 445–446, 452.

²³ Andrzej Hausbrandt, *Teatr...*, s. 87–88.

²⁴ Declan Donnellan, *Aktor...*, s. 14.

cego dotykał przestrzeni symboli, metafor, sennych marzeń, baśniowości... W tworzeniu koncepcji spektaklu ważna jest dla mnie zasada uniwersalności przeżyć. W ten sposób teatr wpływa na wszechstronny rozwój dziecka, a jednocześnie ma szansę „przemówić” do wrażliwości widzów, niezależnie od ich wieku. Wyobrażnia bowiem to umiejętność tworzenia obrazów. Declan Donnellan, wybitny brytyjski reżyser, pisze:

Jest tym, co czyni nas ludźmi, wykonując ciężką pracę w każdej milisekundzie naszego życia. [...] Bez zdolności tworzenia wyobrażeń nie mielibyśmy dostępu do tego, co na zewnątrz. Tylko dzięki wyobraźni możemy zbliżyć się do rzeczywistości²⁵.

Od kilku lat prowadzę zajęcia teatralne w szkole podstawowej, w które zaangażowana jest cała klasa, wszystkie dzieci niezależnie od swoich predyspozycji i artystycznych umiejętności. Teatr „bez gwiazd”, dla każdego, a nie tylko dla grupy najzdolniejszych.

Dzięki temu przestrzeń klasy nabywa cech tożsamości grupowej. Zajęcia teatralne, przygotowywanie spektakli są częścią ich edukacyjnej codzienności. Przeprowadziłam z dziećmi (uczniowie II klasy) rozmowy na temat ich doświadczenia teatru, bycia aktorem i występowania na scenie. W ich wypowiedziach teatr nie przyjmuje charakteru „wyjątkowej” aktywności.

Teatr to:

Adaś: „Super fajna zabawa, jest tam fajnie bardzo, cieszyć się wolno i ładnie występować”;

Judytką: „Pomaganie sobie nawzajem”;

Franek: „Moja ulubiona sprawa!”.

W teatrze lubię:

Judytką: „Publiczność!”;

Martynka: „Współpracować w koleżankami”;

Arek: „Lubię, że w różne miejsca jeździmy”.

Czują się aktorami. Nowa tożsamość nierozzerwalnie łączy się z rolą ucznia i uczennicy.

Czy dziecko może być aktorem?

Martyna: „Może. Może być duże, małe. Gruby i chudy może być aktor. Może być dorosły i może być mały. Każdy może być”.

²⁵ *Ibidem*.

Spektakle, które wspólnie tworzymy, zawsze oparte są na autorskich scenariuszach, kostiumach, scenografii oraz muzyce. Wszystko po to, aby każdy z małych aktorów odnalazł na scenie swoje miejsce. Aby mógł w pełni zjednoczyć się ze swoją rolą. Niejednokrotnie sceniczne zadanie staje się wyzwaniem, dzięki któremu poszczególne osoby mają szansę rozwinąć swój potencjał. Zjawisko teatralności..., jego „czar służy zawsze podwójnemu celowi: ma dopełnić to, czego brak, ma wyzwolić to, co jest w nadmiarze”, pisze w *Rzeczach teatralnych* Tymon Terlecki²⁶.

Praca teatralna z udziałem całej klasy z indywidualizującym nastawieniem na aktora i wartościowe inspiracje kulturowe to pełnowymiarowa forma kształcenia realizująca się często poprzez pracę (z) brakiem. Wśród aktorów, z którymi pracuję, są dzieci zbyt aktywne psychoruchowo, nieśmiałe, zamknięte w sobie, „zbyt poważne” (nieokazujące uczuć i emocji), lękliwe, reagujące płaczem na stresujące sytuacje, nadwrażliwe, nadmiernie liderujące, wykluczone.

Terapia teatrem jest związana ze świadomością szerokiego kontekstu zmiany, do której prowadzi interakcja skoncentrowana na dowartościowaniu artystycznym, mentalnym i psychologicznym zasobów uczestnika²⁷.

Ujawnienie rzeczowych zjawisk emocjonalnych stwarza szansę na wgląd we własne „ja”, podjęcie metarefleksji.

... więc mocno ściskaj pięści, jak gdybyś chciał na krótko zatrzymać małe serce, co jest jak chwiejna łódka

„Czego właściwie szukam?” – pyta Krystian Lupa i odpowiada: „żeby tekst współmyślał z nami, żeby był samonarzucającym się myślom zakrętem”²⁸. To potrzeby konkretnej grupy, jej potencjał i wrażliwość, a nie teoretyczny cel edukacji teatralnej, określają przestrzeń i charakter jej działania.

²⁶ Cyt. za: Katarzyna Krasoń, *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2013, s. 67.

²⁷ Anita Stefańska, *Uprawianie teatru w kontekście amatorskiej aktywności artystycznej i działalności arteterapeutycznej*, [w:] *Arteterapia w wymiarze kreacji... poszukiwania, drogowskazy, refleksje*, red. A. Stefańska, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań–Kalisz 2012, s. 123.

²⁸ Cyt. za: Monika Jaworska-Witkowska, Zbigniew Kwieciński, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odlotowe*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011, s. 260.

W teatrze lubię:

Filip: „Spektakle. Bo wiem, że jakiś sukces odnoszę w życiu”;

Martyna: „Lubię występować, bo to mi sprawia radość. Po prostu czuję się wolna”.

W czym może pomagać teatr?

Agnieszka: „W skupieniu. Zapamiętujemy wtedy szybciej różne teksty. Ma się lepszą koncentrację i na przykład jak pani daje nam później jakiś test, możemy lepiej czytać, bo to wszystko nas do tego przygotowuje”;

Piotr: „Zawsze jest jakiś stres, trochę jest strach, ale jak już wyjdiesz i zagrasz to potem ten strach mija. Potem już mam mniejszego stracha przed wszystkim”.

Teatr dziecięcy musi być traktowany poważnie, dotykać głębokich tematów egzystencjalnych. To miejsce, gdzie dzieci mogą przepracować poprzez sztukę różnorodne problemy, dotknąć ich emocjonalnie, przeżyć w „bezpieczny”, sceniczny sposób. Tworząc teatr, szczególnie teatr dziecięcy, warto pamiętać, że zawsze czynimy coś *dla i wobec* kogoś. Dlatego niezbędne jest znalezienia klucza do tajemniczego świata dziecięcych uczuć i emocji, który wyznaczy kierunek twórczych działań wychowawczych. Teatr dziecięcy musi odwoływać się do naturalnej spontaniczności małych aktorów.

Jakość przedstawienia nie leży wyłącznie w technice, ale przyplynie żywotności, która sprawia, że technika staje się niewidoczna. [...] Nawet najbardziej wystylizowana sztuka dotyczy życia, a im więcej życia w dziele sztuki, tym wyższa jego jakość

– podkreśla Declan Donnellan²⁹.

Dziecięcy teatr szkolny zbyt często sprowadzany jest do inscenizacji tematycznych realizowanych na szkolne uroczystości. W wielu przypadkach poziom tego typu przedstawień daleko odbiega od zadań prawdziwego *wychowania przez sztukę*. Aby praca teatralna pozostawiała trwały ślad w osobowości dziecka, rozwijała jego kulturowe kompetencje, dawała szansę na edukację totalną, niezbędne jest poszukiwanie wciąż nowych istotnych egzystencjalnie doświadczeń. „Sztuka [...] czyni człowieka twórczym i otwartym, kształtuje nie tylko wiedzę osobistą, lecz także »inteligencję jakościową«”³⁰. W takiej formie pracy istotne jest respektowanie zasady „najpierw teatr, potem terapia” (w pedagogicznej, a nie estetyzującej interpretacji). Niezbędne wydaje się zatem upomnienie się o warstwę artystyczną tworzonych spektakli. Wbrew często promowanej koncepcji, w moim przekonaniu, liczy się nie tylko proces, ale

²⁹ Declan Donnellan, *Aktor...*, s. 10.

³⁰ Cyt. za: Anita Stefańska, *Uprawianie teatru...*, s. 116.

i wytwór (oczywiście na bazie potencjału danej grupy). Im intensywniejsza i bardziej twórcza praca teatralna, tym skuteczniejsza ewentualna terapia.

Trening aktorski (rozmowy tematyczne, ćwiczenia, próby) określa się mianem treningu psychofizycznego. Wymaga on od aktora zaangażowania i uwagi, które pozwalają odnotować różnego rodzaju doświadczenie. Z czasem mają one szansę stać się integralną częścią zdobytych kompetencji.

Ćwiczenia – pisał Eugenio Barba w *Sekretnej sztuce aktora* – są niewielkimi labiryntami, które ciało–umysł aktora może przemierzać wciąż na nowo, chcąc ucieleśnić paradoksalny sposób myślenia, a dzięki temu zdystansować się od codziennego zachowania i wkroczyć w domenę pozacodziennego zachowania scenicznego³¹.

W tym kontekście, niezwykle ważne są dla mnie słowa usłyszane od Marii Pietruszy-Budzyńskiej o tym, że aktor musi dostać w teatrze „więcej niż rolę”. Każde spotkanie, również to o charakterze teatralnym, wymaga od wszystkich jego uczestników ciągłego konstruowania sytuacji, słuchania siebie nawzajem i definiowania na nowo. Jean-Louis Barrault, francuski aktor i reżyser, podkreślał, że: „[...] wpływ to spotkanie. [...] Trafniej jeszcze: to nie spotkanie, ale rozpoznanie. Przyspieszone objawienie naszej osobowości, dzięki doświadczeniu kogoś innego”³².

Na scenie czuję się jak:

Franek: „Lepiej. Najlepiej!”;

Adaś: „Super aktor!”.

„Czy jednak człowiek, który utracił potrzebę poezji, spostrzeże jej zanik? Koniec nie jest apokaliptycznym wybuchem. Być może nie ma nic bardziej cichego niż koniec”³³. Niestety, w większości szkół zajęcia teatralne na wczesnym poziomie edukacji wciąż dzieją się w tzw. „podziemiach”, niejednokrotnie kosztem, w opinii wielu pedagogów i dyrektorów, „ważniejszych” zajęć

³¹ Małgorzata Jabłońska, *Książki w edukacji teatralnej*, portal: nietakt-t.pl dział: Artykuły <http://nietakt-t.pl/index.php/component/content/article/9-artykul/93-ksiazki-w-edukacji-teatralnej> (dostęp: 14.05.2016).

³² Cyt. za: Kazimierz Braun, *Gry codzienne i pozacodienne... o komunikacyjnych aspektach aktorstwa*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2012, s. 32–33.

³³ Milan Kundera, *Sztuka powieści. Esej*, tłum. M. Bieńczyk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2004, s. 42.

dydaktycznych. Tym bardziej godni podziwu są twórczy pedagodzy, którzy kreują przed wychowankami magiczną przestrzeń sztuki poprzez tworzenie wciąż nowych scenicznych opowieści. Teatr szkolny, sprowadzony często do przygotowywania okolicznościowych inscenizacji, traci swoją niepowtarzalność. „Granie to tajemnica, tak jak i teatr. [...] jest sztuką, a sztuka ujawnia niepowtarzalność rzeczy”³⁴. Dziecięcy teatr powinien stanowić niezbędny element codzienności szkolnej. Obcowanie ze sztuką, szukanie znaczących inspiracji w kulturze, twórcze działanie metaforą i scenicznym symbolem to niezwykle ożywiająca przestrzeń. Edukacyjna rola teatralnego spotkania to obustronna wymiana, w której wszyscy uczestnicy stają się bogatsi mądrością partnera.

Niezbędne jest zatem odrodzenie interdyscyplinarnych studiów na temat nieprofesjonalnego teatru szkolnego. Teatr dziecięcy ma szansę zakorzenić się na pograniczu pedagogiki, kulturoznawstwa i teatrologii. W tym miejscu badawczy horyzont sięga naprawdę daleko..., gdzie **„teatr oddaje głos doświadczeniom, które wciąż czekają na to, by ktoś o nich usłyszał”**³⁵.

Bibliografia

- Arteterapia w wymiarze kreacji... poszukiwania, drogowskazy, refleksje*, red. A. Stefańska, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań–Kalisz 2012.
- Bauman, Zygmunt, *O miejscu teatru w ponowoczesnej sztuce*, [w:] *Teatr w miejscach nie-teatralnych*, red. J. Tyszka, Wydawnictwo Humaniora Poznań 1998.
- Bauman, Zygmunt, *Sztuka życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.
- Bauman, Zygmunt, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Braun, Kazimierz, *Gry codzienne i pozacodzienne... o komunikacyjnych aspektach aktorstwa*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2012.
- Caroll, Lewis, *Alicja w krainie czarów*, tłum. A. Marianowicz, Nasza Księgarnia, Warszawa 2000.
- Donnellan, Declan, *Aktor i cel*, tłum. J. Murczyńska, I. Noszczyk, Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna im. Ludwika Solskiego, Kraków 2009.
- Garbat, Marcin, *Historia niepełnosprawności. Geneza i rozwój rehabilitacji, pomocy technicznych oraz wsparcia osób z niepełnosprawnościami*, Wydawnictwo Novae Res, Gdynia 2015.

³⁴ Declan Donnellan, *Aktor...*, s. 9–10.

³⁵ Zygmunt Bauman, *O miejscu teatru...*, s. 32.

- Gergen, Keneth J., *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, tłum. M. Merody, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Gwóźdź, Andrzej, *Kultura – media – kulturoznawstwo*, [w:] *Teatr – media – kultura*, red. D. Fox, E. Wąchocka, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- Hausbrandt, Andrzej, *Teatr w społeczeństwie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
- Jabłońska, Monika, *Książki w edukacji teatralnej*, portal: nietakt-t.pl dział: Artykuły <http://nietakt-t.pl/index.php/component/content/article/9-artykul/93-ksiazki-w-edukacji-teatralnej>.
- Jaworska-Witkowska, Monika, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2003.
- Jaworska-Witkowska, Monika, Kwieciński, Zbigniew, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.
- Kajzar, Helmut, *Manifest teatru meta-codziennego*, [w:] *Świadomość teatru. Polska myśl teatralna drugiej połowy XX wieku*, red. W. Dudzik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Kiec, Izolda, *W szarej sukience. Autorki i wokalistki w poszukiwaniu tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Korzeniecka-Bondar, Alicja, *Niepełnosprawność egzystencjalna człowieka – problem współczesnej pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Współczesne dylematy diagnostyczne i metodologiczne w opiece i wychowaniu*, red. J. Nikitorowicz, K. Sawicki, T. Bajkowski, Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, Olecko 2003.
- Krasoń, Katarzyna, *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2013.
- Krauze-Sikorska, Hanna, *Creo ergo sum – twórczość artystyczna w procesie samopoznania dzieci z zaburzeniami relacji intra- i interpersonalnych*, [w:] *Arteterapia w wymiarze kreacji... poszukiwania, drogowskazy, refleksje*, red. A. Stefańska, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań–Kalisz 2012.
- Kundera, Milan, *Sztuka powieści. Esej*, tłum. M. Bieńczyk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2004.
- Linton, Ralf, *Kulturowe podstawy osobowości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Malicka, Małgorzata, *Ja, to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Wydawnictwo Znak, Warszawa 1996.
- Massa, Riccardo, *Klinika kształcenia jako pedagogika krytyczna*, tłum. L. Witkowski, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1994.
- Orzelska, Julita, *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.
- Stefańska, Anita, *Uprawianie teatru w kontekście amatorskiej aktywności artystycznej i działalności arteterapeutycznej*, [w:] *Arteterapia w wymiarze kreacji...*

poszukiwania, drogowskazy, refleksje, red. A. Stefańska, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań–Kalisz 2012.

Turnau, Grzegorz, *W muszelkach twoich dłoni*, [w:] *Księżyc w misce* [CD-ROM], Pomaton EMI, Warszawa 1998.

Abstract

That will be (not) big theater... The idea of *clinica della formazione* in working with young actors in the face of the effects of liquid modernity

Contrary to first impressions the defavoring effects of liquid modernity concern not only adults and civilizational phenomena at the macro level, but also constitute direct living environment for children. That marks their development with risk and with permanent situations of scarcity. Exclusion, marginalization, alienation ceased to characterize only selected social groups, and have become a somewhat common experience.

Unprofessional acting of children at an early stage of school education, using the Riccardo Massa's idea of "*clinica della formazione*", can counteract an existential and cultural disability. Theatrical work involving the whole class and using an individualistic attitude to small actors and valuable cultural influences is a full-sized form of education that conducive to the formation of the so-called "qualitative intelligence". It is important to respect the principle of "first theater, then therapy" in this method of work. In this dimension a school theater (in the case of my teaching practice) becomes an educational space that has a chance to effect on the integrated development of children's personality, leaving a stable trace, leading primarily to individual changes in a wide range – artistic, psychological and social.



Fot. 1. Zespół teatralny „Kolorowe dzieciaki” – SP1 w Zabrzu,
spektakl pt. *Wymarzony dom*



Fot. 2. Zespół teatralny „Kolorowe dzieciaki” – SP1 w Zabrzu,
spektakl pt. *Obudź się, Aniu!*