

Aleksandra DENKOWICZ

ORCID: 0000-0001-9054-1721

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

Teatr nigdy nie był bliżej

Pedagogika teatru — współczesny model edukacji teatralnej

Abstract: Theater has never been closer. Theater pedagogy — a contemporary model of theater education

The movement of theater pedagogy has been present in Polish practice for a couple years. Through efforts of institutions like The Theater Institute in Warsaw or Theater Pedagogues' Association, it is possible to observe the development and gradual change of approach towards the form of contact with theater. The aim of this article is to present the theater pedagogy as an interdisciplinary area of research combining both artistic and educational practices, including its sources, domestic history and basic premises. Through references to ideas of aesthetic upbringing and pointing out differences between traditional theater education and theater pedagogy, one can define it and understand its phenomenon. Additionally, it is important to underline the potential in activities being conducted according to rules of theater pedagogy.

The article is an excerpt of bachelor's thesis *The use of theater pedagogy in stimulating children's creativity, based on the research conducted in the private preschool "Kangurowe Przedszkole" in Cracow* written by Aleksandra Denkowicz in 2020 under the tutorage of Michał Głazewski, Hab. PhD, Professor of The Pedagogical University of Cracow.

Keywords: arts education, art, theater, theater pedagogy

Słowa kluczowe: edukacja artystyczna, sztuka, teatr, pedagogika teatru

Wprowadzenie

Edukacyjne i wychowawcze funkcje teatru znane są pedagogom od wielu lat. Zarówno czynny, jak i bierny kontakt z tą dziedziną sztuki stymulują, rozwijają, wzbogacają człowieka i pomagają mu wzrastać, odkrywać siebie oraz lepiej rozumieć świat. Obserwując propozycje teatralne dla najmłodszych widzów oraz analizując aktywności teatralne podejmowane przez pedagogów w placówkach

oświatowych, dostrzec można, że teatr w edukacji wciąż jeszcze nie wszędzie jest doceniany, do wielu miejsc nie dociera wcale. Jak projektować sytuacje edukacyjno-artystyczne, by wykorzystywać kontakt z teatrem w sposób najbardziej wartościowy? Jakich narzędzi używać, by teatr stawał się płaszczyzną do dyskusji, poznania, twórczej eksploracji? Jak usunąć granicę pomiędzy życiem a teatrem, który nadal jawi się wielu jako ekskluzywny, odległy, zarezerwowany dla elit? Jak czynić teatr dostępnym? Jak o nim rozmawiać?

Na te i wiele innych pytań próbują nieustannie odpowiadać przedstawiciele i przedstawicielki nowatorskiego nurtu pedagogiki teatru, którego założenia wpisują się we współczesne podejście do edukacji artystycznej. Przez budowanie sytuacji edukacyjnych z uwzględnieniem pełnej podmiotowości uczestników, wrażliwością na ich indywidualne doświadczenia i potrzeby oraz nastawienie na dialog i kolektywne poszukiwania zapraszają oni do teatru, czyniąc go przestrzenią otwartą. Co wyróżnia pedagogikę teatru spośród innych działań podejmowanych w ramach edukacji teatralnej?

Wychowanie estetyczne a pedagogika teatru

Sztuka w życiu człowieka odgrywa istotną, choć często niedocenianą rolę. Według Herberta Reada jest ona „jedną z tych rzeczy, które — jak powietrze czy ziemia — znajdują się wszędzie wokół nas, lecz nad którymi rzadko się zastanawiamy” (Read, 1976, s. 74). Otacza nas ze wszech stron, stymuluje pod różnymi przyjmowanymi przez siebie postaciami i za pomocą różnorodnych form przekazu nieprzerwanie bombarduje. Dziś jest to zauważalne jeszcze bardziej, ponieważ w dobie wielofunkcyjnych urządzeń, takich jak smartfony czy tablety, dostęp do wytworów artystycznych jest łatwiejszy niż kiedykolwiek, także dla najmłodszych. Dla przykładu: by kontemplować obrazy znanych malarzy z całego świata nie trzeba już wychodzić z domu. Wprost z kanapy za pośrednictwem internetu można przenieść się bezpośrednio do wirtualnej galerii sztuki, która oferuje opcje przybliżania czy nawet podglądu konkretnego eksponatu w 3D lub oprowadzania po wystawach online. Egzemplifikacje podobnych temu rozwiązań można mnożyć, lecz i bez tego nietrudno dojść do konkluzji, że osvajanie ze sztuką już w najwcześniejszych etapach rozwoju jest niejako wymuszane przemianami współczesnego świata.

Bogdan Suchodolski już w latach siedemdziesiątych XX wieku pisał:

W naszej epoce sztuka uzyskuje coraz większe znaczenie „realne”. Wstępuje ona bezpośrednio w życie ludzi, współkształtując warunki ich materialnego bytowania i formy ich pracy. Sztuka nawiązuje przymierze z techniką, która w miarę tego, jak staje się doskonalsza, wytrzymuje nie tylko wymagania sprawności, ale i wymagania piękna (Suchodolski, 1965, s. 21).

Choć od tamtej pory minęło ponad 50 lat i zmienić zdążyło się wiele, słowa autora wciąż są niezwykle aktualne, być może, obecnie jeszcze bardziej niż w czasach ich spisania. Wychowanie estetyczne powinno więc niewątpliwie przechodzić odpowiednie przeobrażenia i dostosowywać swe metody oraz sposoby oddziaływań do współczesnych potrzeb dyktowanych przez przemiany społeczno-kulturowe.

Wychowanie estetyczne to termin występujące w pedagogice od dłuższego czasu, jego rozumienie wymaga jednak pewnego doprecyzowania. Irena Wojnar wypunktowuje dwa sposoby myślenia o tym nurcie. Zgodnie z pierwszym z nich „wychowanie estetyczne w sensie węższym oznacza kształtowanie stosunku człowieka do wartości estetycznych [...]” (Wojnar, 1977, s. 33) — to nic innego jak uwrażliwianie na sztukę jako konkretne dzieła. Odbywa się ono przez bezpośredni kontakt podmiotu z różnorodnymi artefaktami, ich wnikliwą analizę oraz interpretację opatrzone stosownymi wyjaśnieniami z zakresu wiedzy o danej dziedzinie. Zdaniem Marii Gołaszewskiej:

Wartość estetyczna ufundowana jest w jakościach estetycznych, w dziele sztuki; jest to podstawa możliwościowa, potencjalna, zaś uaktualnienie, realizacja owej możliwości dokonuje się w aktach świadomościowych, przeżyciach estetycznych, polegających na odkrywaniu owych wartości, tkwiących w dziele, i doznawaniu swoistej satysfakcji estetycznej. (Gołaszewska, 2001, s. 12).

W ten oto sposób przez różnorodne doświadczenia o charakterze estetycznym człowiek automatycznie konstruuje względem nich swój prywatny stosunek. Drugie wyjaśnienie wychowania estetycznego odwołujące się do szerszego zakresu pojęcia definiuje je jako „zintegrowane kształtowanie osobowości dzięki stymulującemu oddziaływaniu sztuki” (Wojnar, 1977, s. 33). W tym rozumieniu przez kontakt ze sztuką modyfikacje zachodzą nie tylko w kontekście sublimacji gustu czy też poszerzania artystycznego spectrum. Mowa tu przede wszystkim o przeobrażeniach wewnętrznych powodowanych tymi spotkaniami. Z tego właśnie powodu Wojnar wprowadza dla rozróżnienia obu podejść termin „wychowanie przez sztukę” na określenie modelu w rozumieniu szerokim, podkreślając mnogość możliwych oddziaływań.

Tożsamego rozdzielenia dokonuje Suchodolski, wyróżniając wychowanie estetyczne rozumiane jako „kształcenie kultury estetycznej, dobrego smaku estetycznego, umiejętności przeżywania i oceniania dzieł sztuki, upodobań w zakresie własnej aktywności artystycznej, odtwórczej lub nawet twórczej” (Suchodolski, 1965, s. 22) oraz to, które miał stawiać sobie za cel jedynie tak pojmowane edukowanie odbiorcy korzysta z tego, „[...] jak w różnych zakresach sztuka wpływa na człowieka, jak wpływa na sposób odczuwania przez ludzi życia, na poglądy i przekonania ludzkie, na ich przeżycia moralne, na ogólną postawę wobec innych ludzi, wobec świata [...] co dzieje się z jednostką ludzką pod wpły-

wem dzieł sztuki i jak sztuka kształtuje całego człowieka” (Suchodolski, 1965, s. 22).

Choć dochodzi tu do wyraźnego rozszczępienia przewidywanych efektów obu procesów, rdzeń działania mechanizmów jest identyczny — kontakt ze sztuką rozumiany zarówno jako udział w jej odbiorze, jak i w procesie generowania jest powodem rzeczywistych przemian w człowieku bez względu na jego wiek.

Dyscypliną, której założenia bezpośrednio wpisują się w założenia wychowania estetycznego rozumianego zarówno w pierwszym, jak i w drugim znaczeniu jest pedagogika teatru. Zakłada ona pogłębiony kontakt z tą dziedziną sztuki, edukowanie do jego odbioru z uwzględnieniem także jego mocy oddziaływania na rys wewnętrzny podmiotu tymi działaniami objętego. Marzenna Wiśniewska wskazuje pedagogikę kultury jako „przestrzeń inspiracji dla współczesnych pedagogów teatru” (Wiśniewska, 2018, s. 24), odwołując się właśnie do teorii autorów przywoływanych powyżej, do ich sądów o kontakcie człowieka z kulturą oraz modeli tego kontaktu przez nich proponowanych.

Źródła, początki i ogólne założenia pedagogiki teatru na gruncie polskim

W literaturze przedmiotu spotkać można kilka określeń, które opisują wykorzystanie teatru w praktykach edukacyjnych. Są to m.in.: „wychowanie teatralne”, „edukacja teatralna”, „teatr w edukacji”, w końcu „pedagogika teatru”. Choć przez wzgląd na ich wymienne stosowanie w dyskursie publicznym, wydawać by się mogło, że są to pojęcia synonimiczne, nie jest to prawda. W celu dogłębnego zrozumienia, czym tak naprawdę jest pedagogika teatru, należy odwołać się do podstawowej analizy przywołanych nurtów, poznać istotę pedagogiki teatru przez odpowiednie ich zestawienie.

Wiesław Żardecki przywołuje w kontekście edukacji teatralnej nazwisko Romany Miller jako prekursorki tej właśnie koncepcji na gruncie polskim. Wspomina, że:

[...] termin „edukacja teatralna” wszedł do języka potocznego i terminologii specjalistycznej, utrwalił się również sposób rozumienia zawartości tego pojęcia, oznaczał nowy etap rozwoju interesującego nas zjawiska, o ile bowiem „wychowanie teatralne” łączono zwykle ze szkołą, o tyle „edukacja teatralna” takiej implikacji nie zawierała; otwierała perspektywę całościowego oddziaływania na wszystkie strony osobowości człowieka oraz obejmowała nie tylko wychowanie szkolne, ale również pozaszkolne, nie tylko dzieci i młodzieży, ale także dorosłych, również kształcenie i doskonalenie nauczycieli, włączając jednocześnie inne instytucje przydatne w owej edukacji teatralnej (Żardecki, 2012, s. 186).

Wychowanie teatralne natomiast rozumie się jako „wychowanie do teatru”, działanie najbardziej okrojone — zapoznanie dzieci z teatrem w ramach zajęć lekcyjnych w placówkach oświatowych, poznanie wiedzowo-teoretyczne poparte doświadczeniami wizualnymi.

Edukacja teatralna jest pojęciem szerszym, które dało podwaliny pod współczesną pedagogikę teatru. Według przywoływanej już popularyzatorki nowatorskiego podejścia do edukacji teatralnej Romany Miller powinna ona:

[...] opierać się na wiązaniu twórczej aktywności dziecka z procesami percepcji tego, co może obejrzeć na scenie [...], polegać na takim wprowadzaniu dziecka w świat fikcji, ażeby ukierunkować proces odkrywania świata zewnętrznego [...]. W trakcie edukacji teatralnej dzieci zdobywają świadomość, że grając, przedstawiają kogoś, kim nie są, że wymyślają zdarzenia i postacie po to, żeby lepiej zrozumieć wszystko, co je spotyka i jeszcze może spotkać (Miller, 1968, s. 494).

Pedagogika teatru idzie w swych postulatach o krok dalej, podejmując „[...] twórczy dialog z widzem wokół tematów, które uchodzą za trudne czy kontrowersyjne, poprzez techniki teatralno-pedagogiczne umożliwiające namysł nad problemami poruszonymi w przedstawieniach, krytyczną recepcję spektakli i proces nazywania tego, co wydarza się w konfrontacji teatru z rzeczywistością” (Wiśniewska, 2018, s. 25). Rozszerza ona kontekst teatralnej wypowiedzi, pozwala za jej pośrednictwem inicjować działania interdyscyplinarne, lepiej rozumieć nie tylko samo przedstawienie, ale także ustanawiać swoją pozycję wobec niego.

Opisywana dyscyplina jest dyscypliną raczej nową; w polskich środowiskach edukacyjno-artystycznych mówi się wciąż jeszcze o niej stosunkowo rzadko. Czerpie ona z tradycji zachodniej, ponieważ właśnie Niemcy dały jej zasadniczy początek. Liczba rodzimych publikacji opisujących to zjawisko jest niewielka, podobnie jak liczba badań prowadzonych w celu jego zgłębienia. Z uwagi na swoją specyfikę polegającą na łączeniu działań edukacyjnych z artystycznymi, pedagogika teatru już na płaszczyźnie samego jej definiowania ujawnia szereg trudności. Teoretycy wywodzący się ze środowisk artystycznych bądź pedagogicznych zwracają uwagę na kilka przeplatających się wzajemnie ze sobą aspektów, kładąc nacisk na odmienne kwestie. Praktycy natomiast poświęcają się aktywnym, intuicyjnym działaniom, w których łączą wiedzę pozyskiwaną z rozmaitych źródeł oraz doświadczenia własne.

W definicji przyjętej przez Simona Blaschko, autora pracy magisterskiej będącej zestawieniem niemieckiej pedagogiki teatru z edukacją estetyczną, pedagogika teatru jawi się jako medium pomiędzy człowiekiem a teatrem skoncentrowane przede wszystkim jednak wokół procesu twórczego. Według niego pedagogika teatru „[...] to samodzielna dyscyplina, która łączy ludzi poprzez teatr, jednoczy procesy twórcze oraz kreatywne poszukiwanie efektów artystycz-

nych”(Blaschko, 2015, s. 5). Teatr jest tutaj spoiwem w rozumieniu socjologicznym, płaszczyzną spotkań, których efektem w zamyśle powinna być szeroko pojmowana twórczość. W kolejnych fragmentach publikacji autor zwraca także uwagę na sens nazewnictwa, podkreślając znaczenie słowa „teatr” — pedagogika teatru winna bowiem według niego ustanowić centrum swoich zainteresowań właśnie sztukę i za jej pomocą prowokować przemiany w ludziach. Badacz powołuje się również na określenia pedagogiki teatru w różnych językach, uzasadniając w ten sposób celowość nazywania tej dyscypliny „pedagogiką teatru”, nie „teatralną”. Podkreśla tym samym jej rangę, umiejscawiając ją na równi z innymi pedagogikami artystycznymi (Blaschko, 2015).

Z kolei według polskiej pedagożki teatru, specjalistki do spraw edukacji Instytutu Teatralnego im. Z. Raszewskiego w Warszawie Magdaleny Szpak pedagogika teatru jest „[...]samodzielną dyscypliną, która zajmuje się zagadnieniami pomiędzy obszarami pedagogiki i teatru oraz kształtuje świadomego odbiorcę i twórcę sztuki. Celem pedagogiki teatru jest umożliwienie uczestnikom działań edukacyjnych dostępu do teatru poprzez samodzielne użycie przez nich języka teatru” (Szpak, 2012, s. 1). Autorka tej definicji wyraźnie zaznacza wzajemną relację podmiotów objętych działaniami teatralno-pedagogicznymi działaniami i teatru samego w sobie, podobnie jak Blaschko skupiając uwagę na zachodzącym procesie. W jej rozumieniu pedagogika teatru usuwa granicę pomiędzy sceną a widownią, tworząc pomiędzy dwoma tymi obszarami „korytarz dostępności”. Przez różnorodne aktywności proponowane odbiorcom pedagogika teatru wychodzi im naprzeciw, oswajając teatr, ułatwia jego percepcję, będąc jednocześnie czymś więcej niż suchym, czysto werbalnym tłumaczeniem teatralnego świata. Ten nurt artystyczno-edukacyjny, opierający się na działaniach z teatrem związanych, uwrażliwia, poszerza horyzonty, jest źródłem wiedzy podmiotu nie tylko o sztuce, ale w znacznej mierze o nim samym, co we wszystkich przywołanych opracowaniach zostaje po wielokroć wyraźnie zaakcentowane.

Zdaniem Katarzyny Kalinowskiej pedagogikę teatru rozumieć można jako „sposób mediowania między twórcą a odbiorcą, między przekazem treściowym a recepcją emocjonalną, między znaczeniem a wrażeniem, wreszcie — między sztuką a życiem” (Kalinowska, 2018, s. 8–14). Jest to najszersza spośród prezentowanych definicji, obejmująca wszystkie najbardziej istotne obszary opisywanej dyscypliny. Wynika z niej, że pedagogika teatru łączy nie tylko odbiorcę z odbieraną przez niego sztuką, ale przede wszystkim zaciera wspomnianą granicę pomiędzy sztuką a życiem. Dzięki działaniom pedagogiczno-teatralnym sztuka przestaje być więc tworem odrealnionym, niedostępną abstrakcją zarezerwowaną dla wybrańców, nie znajduje się już w sferze odległej. Następuje otwarcie nowych kierunków myślowych, kształtują się oryginalne spostrzeżenia i pomysły, nietradycyjne drogi rozwiązywania problemów, progresywne struk-

tury myślowe. Człowiek przez osobisty kontakt ze sztuką, przez obcowanie z jej językiem i obecnymi w teatrze kodami doskonalili siebie: oprócz umiejętności interpretacyjnych czy teoretycznych z zakresu wiedzy o teatrze czy dyscyplinach jemu pokrewnych zyskuje nowe umiejętności niezbędne w życiu, jak chociażby: umiejętność zadawania pytań, twórczego, kreatywnego myślenia, czytania alegorii, symboli i znaków, przewidywania następstw w zależnościach przyczynowo-skutkowych, efektywnej współpracy opartej na obustronnym porozumieniu, wejścia w głąb siebie, odkrycia własnych emocji oraz sposobów ich uzewewnętrznienia, uzmysłowienia potrzeb, dostrzeżenia własnego potencjału. Pedagogika teatru zbliża więc człowieka do niego samego, pozwala mu odkrywać siebie.

Polski model pedagogiki teatru zawdzięcza bardzo wiele Janowi Dormanowi — pedagogowi, reżyserowi, dramaturgowi, który w swojej wieloletniej działalności podchodził do teatru niezwykle innowacyjnie. Swoją filozofię oparł na zrozumieniu, uchwyceniu i wykorzystaniu w artystycznej praktyce relacji teatru z widzami oraz na zależności pomiędzy widowiskiem a codziennością (Wiśniewska, 2018, s. 26). Zasadniczą część życia Dorman poświęcił pracy z dziećmi i dla dzieci — był założycielem Eksperymentalnego Teatru Dziecka w Sosnowcu (teatr ekspresji — teatr dziecięcy) oraz Teatru Dzieci Zagłębia w Będzinie (teatr impresji — teatr dla dzieci), opracował autorską koncepcję teatralną „zabawa dzieci w teatr”, której założenia opisał w publikacji o tytule Zabawa dzieci w teatr. W jego założeniach punkt ciężkości stanowi odkrywanie potencjału drzemającego w dzieciach z wykorzystaniem medium teatru. Dorman, pracując nad swoimi spektaklami, „[...] wkraczał z teatrem w życie codzienne (do szkół, przedszkoli, kawiarni), wychwytywał teatralny wymiar codziennych zachowań, szczególnie zabawy, i czynił je częścią swojego języka scenicznego, eksperymentował z kolacją, otwartą strukturą przedstawień i ich zdarzeniowym charakterem” (tamże). Podchodził on do pracy z dziećmi w sposób zupełnie odmienny od praktykowanego wcześniej, to samo dotyczyło pracy nad przedstawieniami kierowanymi do młodej publiczności.

W laboratoryjnych działaniach twórczych z dziećmi Dorman bazował na improwizacji, a także na indywidualnych doświadczeniach dziecięcych i tematach dotyczących najmłodszych. Dzieci samodzielnie wykonywały rekwizyty i elementy dekoracji, występowały w różnych rolach na scenie, zajmowały się zadaniami związanymi z promocją spektakli — zgodnie z prywatnymi predyspozycjami i chęciami (Tomaszewska, 2016). Justyna Czarnota pisze:

Dorman uważał, że każdy, kto tworzy teatr z dziećmi, musi potrafić pobudzić je do spontanicznej i radosnej pracy, bo tylko w ten sposób może wyzwolić tkwiące w każdym maluchu siły twórcze. Twierdził, że należy używać współczesnej formy i proponować tematy, które zgadzają się światopoglądowo z poglądami młodzieży. Widział konieczność poruszania problemów bliskich uczestnikom warsztatów, by mieli oni szansę konfrontacji na scenie ze sprawami dla nich

ważnymi. Doradzał oddanie im wpływu na maksymalnie wiele elementów, także takich jak scenografia czy promocja (Czarnota, 2012).

Ku tym samym wzorcom skłania się współcześnie pojmowana pedagogika teatru. Realizując przedstawienia dedykowane dzieciom, Dorman czerpał z dziecięcych zachowań. „Zabawy, piosenki i wyliczanki dziecięce ofiarowały mu rytm i dadaistyczne zakłócenie sensu. Z nich wzięł strukturę swoich przedstawień i reżyserskie instrukcje dla aktorów” (Jurkowski, 1996, s. 4). Za ważne także to, by „[...] zrozumieć, że dziecko w niewyuczonej, swobodnej zabawie wykonuje swoje myśli i pragnienia” (Miłobęcka, 1996 s. 8). Tworzywem dla jego spektakli były inspiracje tym właśnie, co bliskie i naturalne jest dzieciom. Dzięki swej wyobraźni i wszechstronności docierał do małych i dużych widzów, wchodził z nimi za pomocą teatru w niewymuszone interakcje, pozostawiał w swych inscenizacjach przestrzeń na to, co widz do teatru „przynosi” ze sobą. Instytucją propagującą dormanowskie podejście do działań okołoteatralnych z dziećmi jest Instytut Teatralny im. Z. Raszewskiego w Warszawie, organizator takich wydarzeń, jak Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana czy Konkurs im. Jana Dormana.

Tradycyjna edukacja teatralna a pedagogika teatru

Edukacja teatralna przyjmować może rozmaite formy — od tych rozumianych klasycznie po nowatorskie, opisywane przez Romanę Miller. Pedagogika teatru jest jej najbardziej rozwiniętym i zdemokratyzowanym wariantem. Kluczowym, w innowacyjnym podejściu jest to, by „[...] traktować teatr jako środek, nie jako cel” (Wójcik, 2006, s.12), przyjąć perspektywę, zgodnie z którą „[...] w pracy z dziećmi najważniejszy jest proces tworzenia, a nie rezultat” (tamże). Teatr stanowić ma płaszczyznę działań o zróżnicowanym charakterze, nie należy ograniczać ich zakresu do niego samego. Dagmara Żabska, aktorka i szefowa artystyczna Teatru Figur Kraków, pedagogka teatru, teatrolożka, wykładowczyni akademicka na Uniwersytecie Jagiellońskim, wieloletnia koordynatorka programu „Dilettante — teatr w ruchu”, mówiąc o pracy teatralnej z najmłodszymi, podkreśla:

Sztuka to komunikacja. To jeden ze sposobów porozumiewania się. I choć zazwyczaj wydaje nam się, że wystarczy umieć mówić w jednym języku, to sprawa nie jest tak oczywista. Różni ludzie różnie myślą. Niektórzy obrazami, inni dźwiękami, jedni operują konkretem, inni myślą głównie abstrakcyjnie. To przekłada się na sposób wyrażania siebie. Jedni opowiedzą swój świat rysunkiem, inni ruchem, tańcem, śpiewem. Rzecz w tym, że w systemie edukacji najczęściej obowiązuje jeden model. A przecież nie wszyscy dobrze się w nim czują. „Dziecko mówi 100 językami — zauważył włoski filozof Loris Malaguzzi — ale skradliśmy mu 99 z nich”. W trakcie przygotowywania spektaklu przywracamy te języki, jeśli nie lubisz opowiadać, możesz zatańczyć. Tutaj taniec ma taką samą wartość jak słowo (Żabska, 2019, s.4).

Żabska zauważa rozszczelnienie w schematach teatralno-edukacyjnych, zwrócenie się bezpośrednio ku dziecku i jego potrzebom oraz umożliwienie mu wyrażania siebie różnymi drogami z uprzednim ich zaprezentowaniem. Pedagog teatru dysponuje środkami, które winien udostępnić dziecku, by ułatwić mu kontakt z otaczającym je światem, burzyć konwenanse, korzystać z dziecięcych predyspozycji i na nich budować plany działania.

Podejście pedagogów teatru do podejmowania interakcji z dziećmi jest zupełnie odmienne od tego reprezentowanego przez wiernych tradycyjnemu modelowi wykorzystywania teatru w działaniach z najmłodszymi. Wspomniane różnice w sposób przejrzysty i zwarty ilustruje poniższa tabela, będąca zestawieniem kluczowych aspektów pracy artystyczno-edukacyjnej.

Kluczowa w zmianie paradygmatu jest całkowita redefinicja roli dorosłego w opisywanym procesie. Przestaje być on mistrzem, reżyserem, który steruje grupą zgodnie z własną artystyczną wizją. Zamiast tego podąża za dziećmi, uwzględnia ich potrzeby, warunki i to, w czym są dobre, w czym dobrze się czują, co jest dla nich komfortowe i bezpieczne. Dostosowuje charakter działań do grupy, w której działania te podejmuje, jest elastyczny i czujny. Stanowi „pomost” łączący teatr z człowiekiem niezależnie od jego wieku, przybliża znajome mu i według jego opinii odpowiednie narzędzia teatralnych działań w celu rozbudzenia tkwiącego w podopiecznych potencjału, wydobywania pokładów własnej dziecka kreatywności. Podejście pedagoga teatru inicjuje pozostałe przemiany — jest on nośnikiem konkretnej filozofii, określonego zbioru założeń, uosabia je i systematycznie wdraża.

Metamorfoza obejmuje również stanowisko wobec metod pracy. Pedagogika teatru kategorycznie odrzuca postawę reprezentowaną w podejściu tradycyjnym. Praca warsztatowa zakłada poznanie jakiegoś zjawiska bądź doskonalenie umiejętności przez zajęcia praktyczne, poznanie to ma charakter bezpośredni. Nie ma tam miejsca na powtarzanie, stosowanie monotonicznych ćwiczeń utrwalających, reguły. Punkt ciężkości położony zostaje natomiast na holistyczne poznanie zmysłowe. Rozwój uczestników zachodzi w indywidualnym tempie, mogą oni, ale nie muszą, poddawać się sugestiom prowadzącego. Przemiany, które będą efektem finalnym działań, w każdym z nich mogą przyjąć inną postać.

Sylwetka pedagoga teatru

Osobą, która przekłada założenia teoretyczne na rzeczywiste działania edukacyjne, jest pedagog teatru. To on za pomocą dostępnych środków, metod i form pracy wypełnia zadania określone przez współczesny teatr, odpowiada też na potrzeby społeczne. Jego oddziaływanie nie ogranicza się jedynie do pracy z dzieć-

Tabela 1. Różnice w podejściach do edukacji teatralnej

Edukacja teatralna		
	Model animacyjny Pedagogika teatru	Model hierarchiczny Podejście „ex cathedra”
Na jakich działaniach się opiera?	— na działaniach pedagogicznych, nakierowanych na ucznia	— na działaniach artystycznych, nakierowanych na dzieło
Czym jest teatr?	— zabawą; — pretekstem do poznawania świata, impulsem do rozwoju wyobraźni i różnych umiejętności	— sztuką; — dziedziną kultury opartą na kontakcie z aktorem i na żywym słowie; — zadaniem do przygotowania
Kim są dzieci?	— podmiotami i partnerami nauczyciela, współtwórcami; — sprawczą, aktywną stroną działającą, wskazującą kierunek działań	— „przedmiotem oddziaływań pedagogicznych”; — kimś, kim trzeba pokierować
Kto w niej bierze udział?	— wszystkie dzieci w rolach zależnych od swoich możliwości i zainteresowań	— dzieci chętne i szczególnie uzdolnione, z predyspozycjami teatralnymi
Na czym bazuje warsztat nauczyciela?	— na metodach animacyjnych, aktywizacyjnych, improwizacyjnych; — na znajomości rozwoju dziecka	— na powtarzalnych próbach i wiczeniach; — na znajomości warsztatu teatralnego, profesjonalnych tricków scenicznych
Jakie cele zakłada?	— odkrycie talentów dziecka; — wyzwolenie kreatywności, pobudzenie wyobraźni; — wzbudzenie twórczych pasji; — integrację z grupą; — przeżywanie	— zapewnienie kontaktu ze sztuką i kulturą; — stworzenie dzieła; — zapewnienie artystycznej oprawy uroczystości szkolnych; — przekazanie treści wychowawczych
Co głównie rozwija w dzieciach?	— wrażliwość społeczną i emocjonalną, zdolność identyfikacji i empatii; — pomysłowość	— teoretyczną wiedzę o teatrze; — praktyczne umiejętności sceniczne (ruch sceniczny, dykcja, emisja głosu)
Jak jest odbierana przez dzieci?	— wszystkimi zmysłami; — na poziomie emocji	— głównie intelektem

Źródło: K. Kalinowska, *Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana. Edukacja teatralna w szkołach podstawowych. Raport z badań*, Warszawa 2013, s. 29, https://issuu.com/instytut.teatralny/docs/raport_it_final/97 (dostęp 13 VI 2022).

mi, lecz z uwagi na tematykę pracy ten właśnie zakres aktywności wymaga szczegółowego rozważenia.

Działalność pedagogiczno-teatralna może obrać formę pracy instytucjonalnej, zorientowanej wokół konkretnego ośrodka artystycznego (warsztaty w teatrze połączone ze spektaklami) lub edukacyjnego (działania w przedszkolach, szkołach). W Polsce pedagogów teatru nie przypisuje się zwykle konkretnym miejscom, choć i ta tendencja ulega stopniowej zmianie. Justyna Sobczyk, pedagoga teatru, reżyserka, założycielka Teatru 21 (teatru aktorów dorosłych zrzeszającego osoby z zespołem Downa), wprowadziła etat pedagoga teatru do teatrów warszawskich, dając początek podobnym inicjatywom na terenie całej Polski. Poza instytucjami działają oni często autonomicznie, nie są zrzeszeni, mają różne wykształcenie i zajmują rozmaite stanowiska. Wkraczają tam, gdzie zachodzi taka potrzeba, gdzie występuje chęć do podejmowania proponowanej przez nich twórczej praktyki, wierząc, że „[...] teatr może pojawić się w każdym miejscu, w którym gromadzą się dzieci, podążając za nimi raczej niż oczekując, że odnajdą go wśród niezliczonych głosów, którymi mówi dzisiaj do dzieci kultura konsumpcyjna” (Rewers, 2007, s. 39). Tak się właśnie bardzo często się dzieje. Mówiąc o pedagogu teatru, należy brać pod uwagę zestaw konkretnych cech, wiarę w zmianę podejścia do postępowania z innym człowiekiem, gotowość do działania artystycznego w sposób elastyczny i z pełną otwartością.

Kwestia kształcenia pedagogów teatru na gruncie polskim jest kwestią równie problematyczną, jak zdefiniowanie samej dyscypliny. Możliwość uzyskania tytułu pedagoga teatru istnieje jedynie po ukończeniu studiów podyplomowych w Warszawie. Studia te skupiają absolwentów różnych kierunków, nie tylko związanych z edukacją lub działaniami artystycznymi. Pośród studiujących znajdowała się np. pracownica banku, która pragnęła doskonalić swoje umiejętności właśnie w tej dziedzinie, nie mając z nią uprzednio wiele wspólnego. Część osób, które studiują, funkcjonuje już w charakterze samowzających pedagogów teatru, niekiedy z wieloletnim stażem i bogatym doświadczeniem, nie legitymując się jednak tytułem naukowym. Jego zdobycie możliwe jest głównie na Zachodzie — uczelnie zagraniczne, np. niemieckie, proponują pełnowymiarowe studia dla pedagogów teatru (pedagogikę teatru na berlińskim Univeristät der Künste ukończyła wspomniana Justyna Sobczyk). W Polsce wciąż formalnie nie istnieje pełnowymiarowy kierunek studiów: pedagogika teatralna — do wyboru pozostają więc albo pedagogika w różnych swych odmianach lub studia związane z animacją kulturalną ewentualnie studia stricte teatralne (aktorstwo, reżyseria, scenografia). Pedagog teatru łączy w sobie umiejętności związane ze wszystkimi tymi obszarami. Musi potrafić dialogować o sztuce w sposób przystępny i atrakcyjny, otwierać osoby niezwiązane z teatrem na jego estetykę oraz rozumieć i umieć przekazywać język teatru w sposób dopasowany do osób objętych działaniami pedagogiczno-teatralnymi.

Odpowiedzialność spoczywająca na barkach współczesnych pedagogów teatru jest ogromna — w końcu „[...] takie będą teatry, jakie ich widzów chowanie” (Wolański, 2005, s. 39). Ich codzienne zadania to szereg skomplikowanych wyzwań, którym niekiedy trudno sprostać ze względu m.in. na ich wielowymiarowość. Praca pedagoga teatru to także akt twórczy, proces kreatywny. Musi on być świadomy potrzeb i możliwości uczestników warsztatu, podążać za ich propozycjami i tym, co mówią czy robią, według tych wyznaczników na bieżąco projektować sytuacje sprzyjające doświadczaniu, prezentować różne możliwości, nie faworyzując żadnej z nich, pozostawiać pełną dowolność wyboru, kreując atmosferę swobody twórczej. W przypadku dzieci niepiśmiennych cały mechanizm działania opiera się na doświadczeniach wielozmysłowych, których koordynacja wymaga znajomości prawidłowości rozwojowych, dziecięcych procesów poznawczych oraz możliwości dziecka znajdującego się w danym stadium rozwoju. Niebezpiecznie czynności inicjowane przez pedagogów teatru w stosunku do dzieci przyjmują formę zabawy, jest ona bowiem podstawową aktywnością najmłodszych i to na niej należy opierać modelowane strategie.

Powodzenie procesu, którego efektem będzie realizacja założeń pedagogiki teatru, determinuje grupa wyznaczników. Magdalena Szpak podkreśla: „Pedagog teatru nie występuje jako ktoś, kto wie i ma przekazać tę wiedzę innym — chodzi raczej o wspólne odkrywanie, zdobywanie wiedzy w procesie doświadczania, autorefleksji i wymiany” (Szpak, 2006, s. 131). Kamila Paradowska, podążając jej śladem, dodaje, iż to właśnie on „[...] w dużej mierze «oswaja» teatr, bo pozwala się nim bawić, teatr przestaje być twierdzą nie do zdobycia, sztuką dla wysokich elit, wobec której czujemy się gorsi czy niedostatecznie wykształceni” (Paradowska, 2015, s. 35). Oprócz tego dodaje: „Teatr może stać się naszym miejscem do myślenia i zabawy” (tamże), artykułując role, które teatr odgrywa w dziecięcym życiu i rozwoju.

Istotny z punktu widzenia pedagogiki teatru jest sposób, w jaki osoba prowadząca zajęcia podchodzi do ich uczestników oraz do samej proponowanej aktywności, jaką nadaje jej rangę, jak bardzo wierzy w sens tego, co robi. Dziecko ma być podmiotem, partnerem, należy traktować je z szacunkiem, nie umniejszać jego roli. Zbigniew Wójcik, inicjator teatru w Broniszach, który w definiowaniu swojej działalności nie używa sformułowania „pedagogika teatru”, lecz niewątpliwie intuicyjnie postępuje w sposób zgodny z jej założeniami, dostrzega niezwykle istotną zależność pomiędzy dziecięcym zaangażowaniem a twórczością. Pisze:

Z dziećmi trzeba pracować profesjonalnie. Oczywiście, bawić się z nimi, ale dostrzegać w zabawie dziecięce problemy. Nie należy traktować dzieci jak małe wiewióreczki, pieski czy kotki, które sobie po prostu bezstresowo baraszkują. Trzeba podchodzić do nich poważnie, wspierać ich kreatywność. Pomóc im w odkrywaniu otaczającego je świata i samych siebie, pomóc im się otworzyć. Wtedy będą twórcze, prawdziwe, po swojemu będą ten świat wyrażać. W sto-

sunku do dzieci trzeba być uczciwym, nie zajmować się w pracy z nimi tematami, które są dla nich zupełnie obce i niezrozumiałe (Wójcik, 2006, s. 7).

Postulaty wyprowadzone przez Zbigniewa Wójcika inspirują pedagogów teatru w budowaniu strategii edukacyjnych. Podejście podmiotowe oraz pomoc w docieraniu do własnej postawy twórczej, języka wyrazu są kwestiami kluczowymi, uczciwość, partnerstwo i wzajemny szacunek stanowią podstawy owocnej współpracy.

Tendencją, która często niesłusznie pojawia się w działaniach teatralnych z dziećmi, jest uporczywe dążenie do profesjonalizmu, traktowanie teatru jako zespołu umiejętności wymagających żmudnego, złożonego treningu. Teatr w tym rozumieniu jest po prostu aktorstwem — profesją do wyuczenia. Aktorzy, prowadząc zajęcia z najmłodszymi, uciekają się do znanych sobie metod, przekładając umiejętności nabyte podczas studiów artystycznych nie na stwarzanie dzieciom możliwości czy ich aktywizowanie, a na tryb pracy mistrzowskiej — chcą nauczyć ich teatru, czyli obycia scenicznego, sztuki gry. Postępowanie w ten sposób, jest sprzeczne z przymiotami, które przypisać można pedagogom teatru. Działalność przez nich uprawiana i propagowana opiera się na przekonaniu

[...] że to są tylko pewne środki, a nie cel. Dykcja i ruch to środki aktorskie, nad którymi możemy pracować, ale pedagogika teatru nie jest po to, żebyśmy kształcili pokolenie aktorów, tylko po to, żebyśmy wykształcili pokolenie ludzi, którzy są świadomi tego, co może ich spotkać w teatrze. To są metody, które są dla wszystkich. Każdy, niezależnie od swoich zdolności recytatorskich, wokalnych, czy ruchowych, może wziąć udział w warsztacie pedagogiczno-teatralnym (*Teatr to środek do większego celu*, 2015).

Pedagog teatru czyni teatr dostępnym, usuwa bariery zamiast podtrzymywać te już istniejące czy dodatkowo formować nowe. Pedagog teatru

[...] pełni więc zarazem rolę utylitarną i działa w służbie spektakli, z drugiej — współtworzy platformę do dialogu, z którego płyną społeczne obserwacje, zasilające autorefleksję teatru, rodzą się nowe sytuacje dramaturgiczne, wypływają spontaniczne reakcje i zachowania, określające generowane przez działanie procesy grupowe i indywidualne (Kowalkowska, 2016, s. 163).

Z tych właśnie powodów niezwykle ważna okazuje się wszechstronność — pedagog teatru to świadomy odbiorca, uważny obserwator i słuchacz, dobry organizator, otwarty twórca. Jego działalność opisać można, prezentując zasób pojęć, które stanowią bazę wyjściową, filary twórczej, pedagogiczno-teatralnej pracy. Są to: „[...] laboratorium teatralne, improwizacja, proces, spontaniczność, twórczość zbiorowa, codzienność/otoczenie jako źródło dramatyzacji teatralnej [...]” (Wiśniewska, 2018, s.17). Pedagog teatru, korzystając z wymienionych narzędzi oraz rodzajów działalności, tworzy przestrzeń otwartą na indywidual-

ności, prywatne potrzeby, czerpie z tego, co bliskie uczestnikom, wyzwajając drzemiące w nich pokłady kreatywności, pobudzając do szeroko rozumianej twórczości.

Zakończenie

Spotkanie z teatrem nigdy nie kończy się w momencie, gdy spada kurtyna i aktorzy zejdą ze sceny. Głębokie przeżywanie, które staje się celem pedagogiki teatru, oraz konfrontowanie się z dziełem przez rozmaite formy aktywności powinno być żywo obecne, na stałe wpisane w praktyki edukacyjno-artystyczne. Pedagogika teatru jako dyscyplina wciąż rozwijająca się, ma ogromny potencjał zarówno w kontekście dalszego myślenia o edukacji teatralnej, jak i w kontekście kształcenia pedagogów, projektowania działań, prowokowania zmian we współczesnych sposobach uczestnictwa w kulturze. Czyńmy teatr dostępnym, otwierajmy się na teatralne doświadczenia i doznania, poszukujmy i bawmy się nim, w bliskim spotkaniu z teatrem mamy bowiem szansę na bliskie spotkanie ze sobą i drugim człowiekiem.

Bibliografia

- Błaszko, S. (2015). *Niemiecka pedagogika teatru wobec edukacji estetycznej*. [Praca magisterska napisana pod kierunkiem A. Kuligowskiej-Korzeniewskiej. Warszawa: Akademia Teatralna im. A. Zelwerowicza, Wydział Wiedzy o Teatrze].
- Czarnota, J. (2012). *Jan Dorman — pedagog w teatrze*. „Kultura Enter. Magazyn Internetowy”, <http://kulturaenter.pl/article/jan-dorman-pedagog-w-teatrze/> (dostęp 13 VI 2022).
- Gołaszewska, M. (2001). *Estetyka współczesności*. Kraków: Wyd. UJ.
- Jurkowski, H. (1996). *Piszę, aby zapamiętać*. „Teatr Lalek”, nr 96/1/53, s. 3–5.
- Kalinowska, K. (2018). *Kulturowy entourage pedagogiki teatru*. W: J. Czarnota-Misztal, M. Szpak (red.), *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy*. Warszawa: Instytut Teatralny im. Z. Raszewskiego.
- Kowalkowska, D. (2016). *Bieg długodystansowca, czyli pedagog teatru na etapie*. „Dialog”, nr 7–8.
- Miller, R. (1968). *Z rozważań nad edukacją teatralną*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 491–497.
- Miłobęcka, K. (1996). *Zrozumieć zabawę*. „Teatr Lalek”, nr 96 (1/53), s. 7–8.
- Paradowska, K. (2012). *Pedagogika teatru. Wprowadzenie do zagadnienia*, „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy. Pismo naukowe studentów i doktorantów”, nr 5, s. 32–35.
- Read, H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*. Przeł. A. Trojanowska-Kaczmarek, wstęp I. Wojnar. Wrocław: Ossolineum.
- Rewers, E. (2007). *Jakiej przestrzeni kulturowej potrzebuje dzisiaj teatr?* W: M. Karasińska, G. Leszczyński (red.), *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. T. 1: *Teatr w świecie*. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka, s. 38–48.
- Suchodolski, B. (1965). *Współczesne problemy wychowania estetycznego*. W: I. Wojnar (red.), *Wychowanie przez sztukę*. Warszawa: PZWS, s. 17–35.

- Suchodolski, B. (1986). *Wprowadzenie*. W: B. Suchodolski (red.), *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*. Wrocław: Ossolineum.
- Szpak, M. (2012). *Pedagogika teatru — definicje podstawowe*, <https://pedagogdyteatru.org/pedagogika-teatru-definicje-podstawowe/> (dostęp 10 VI 2022).
- Szpak, M. (2016). *Doświadczaj*, „Dialog”, nr 7–8, s. 131–137.
- Teatr to środek do większego celu* [Rozmowa z Magdaleną Szpak, pedagogką teatru w Teatrze im. W. Bogusławskiego w Kaliszu], www.e-teatr.pl, <http://www.e-teatr.pl/pl/artykuly/197903,druk.html> (dostęp: 13 VI 2022).
- Tomaszewska, E. (2016). *Jan Dorman*. W: *Encyklopedia teatru polskiego*, <http://www.encyklopediateatru.pl/autorzy/4567/jan-dorman> (dostęp 10 VI 2022).
- Wiśniewska, M. (2018). *W stronę polskiego modelu pedagogiki teatru*. W: J. Czarnota — Misztal, M. Szpak (red.), *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy*. Warszawa: Instytut Teatralny im. Z. Raszewskiego, s. 16–30.
- Wojnar, I. (1977). *Możliwości wychowawcze sztuki*. W: M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla najmłodszych. Teoria — recepcja — oddziaływanie*. Warszawa–Poznań: PWN. [brak stron]
- Wolański, W. (2005). *Przeźrażliwy skrzek rzeczywistości*. W: Z. Rudziński, J. Tyszka (red.), *Raport o stanie polskiego teatru dla dzieci i młodzieży w latach 1989–2003*. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Wójcik, Z. (2006). *Pobawmy się w teatr*. Warszawa: Wyd. Didasko.
- Żabska, D. (2019). *Dlaczego teatr w przedszkolu?*, http://edukacjateatralna.pl/wp-content/uploads/2019/06/dlaczego-teatr-w-przedszkolużabska.pdf?fbclid=IwAR3u9mhS1EePz5H9I2WBZG-cAjVYSenxEbE_2R4JmAH6RbaFIvthCU9JY (dostęp 13 VI 2022).
- Żardecki, W. (2012). *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*. Lublin: Wyd. UMCS.