

Doświadczaj

• MAGDALENA SZPAK •

Spośród szerokiego wachlarza idei, które można wskazać jako specyficzne i konstytutywne dla podejścia i praktyki określanych przez nas mianem pedagogiki teatru, szczególnie interesująca i wyróżniająca wydaje się kategoria doświadczenia. Przyglądając się konkretnym modelom działania, które uznaję za formy emblematyczne, próbuję pokazać, w jaki sposób doświadczenie pojawia się w pedagogice teatru jako jeden z głównych punktów odniesienia. Doświadczenie w pedagogice teatru często łączy się z zabawą, refleksją, poznawaniem innych perspektyw, spotkaniem, kontaktem z innymi rozmaitymi osobami. Tak rozumiane, nie mogłoby się wydarzać bez dążenia do demokratyzowania relacji i przestrzeni. Korelacje tych idei być może pozwolą przybliżyć samo pojęcie pedagogiki teatru w rozumieniu Stowarzyszenia Pedagogów Teatru oraz filozofię działania, jaka się za nimi kryje.

Na doświadczeniu (a właściwie na doświadczeniu przez uczestników) oparte są konstruowane przez pedagoga teatru sytuacje, które składają się na

Autorka jest pedagożką teatru i menedżerką kultury. Pracuje w Instytucie Teatralnym im. Zbigniewa Raszewskiego, gdzie współtworzy Dział Pedagogiki Teatru. Jest prezeską Stowarzyszenia Pedagogów Teatru. Prowadzi warsztaty dla edukatorów, nauczycieli, artystów, dzieci i młodzieży.

cały proces i różne jego formy. Mowa tu zarówno o jednorazowym spotkaniu z grupą dzieci, młodzieży, dorosłych, rodzin, czyli o warsztacie (jak na przykład Warsztaty Otwarte w TR Warszawa do spektakli z repertuaru Teatru czy Teatrunki, czyli warsztaty pedagogiczno-teatralne prowadzone dla rodzin wokół konkretnych tematów, realizo-

wane przez Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszeńskiego we współpracy ze Stowarzyszeniem Pedagogów Teatru), jak i o długofalowej pracy z konkretnym zespołem osób, której efektem może, choć wcale nie musi, być spektakl/pokaz pracy (przede wszystkim mam tu na myśli tak zwane Młode Sceny, grupy młodzieży pracujące na scenach Teatru Polskiego im. Konieczki w Bydgoszczy, Teatru im. Fredry w Gnieźnie czy Teatru Polskiego w Poznaniu).

Doświadczenie zewnętrzne czy też po prostu zmysłowe jest często elementem sytuacji projektowanych przez pedagoga teatru. Jednak szczególnie istotne jest w kontekście naszych rozważań doświadczenie wewnętrzne, introspekcyjne, poddane refleksji. Pedagogika teatru nie poprzestaje na angażowaniu się w sytuację, tworzeniu ram twórczych działań, ale dąży również do namysłu, możliwości nazywania tego, co się wydarza, zadaje pytanie o to, jakie znaczenie dla konkretnych osób ma udział w sytuacji zaprojektowanej przez pedagoga teatru. Doświadczenie w działaniu pedagogiczno-teatralnym przeżywa się na ogół w grupie lub wobec grupy. Dlatego ważne jest nie tylko uświadomienie sobie własnych procesów poznawczych, ale też porównanie własnej perspektywy odbioru rzeczywistości z perspektywą, jaką przyjmują inni uczestnicy wspólnego działania.

Szczególnie sprzyja takiemu procesowi warsztat pedagogiczno-teatralny, którego punktem wyjścia jest często spektakl (warsztat funkcjonuje wówczas jako forma wprowadzenia we wspólne działanie po obejrzeniu przedstawienia), ale inspiracją dla niego może być inne dzieło sztuki, problem, sytuacja, kwestia ważna dla danej grupy. Skonstruowany przy uwzględnieniu pewnej dramaturgii – rozgrzewka, integracja grupy, praca indywidualna i grupowa

wokół tematu, omówienie – warsztat pedagogiczno-teatralny może być zaproszeniem uczestników do sporu, do wybrzmienia różnych stanowisk. Ma skłonić do działania za pomocą języka teatru. Owo działanie jest pretekstem do rozmowy, do formułowania myśli, do szukania argumentów, do rzadkiej dziś formuły konfrontacji, która nie jest tylko prezentacją i obroną własnego stanowiska, ale twórczą wymianą i dialogiem opartym na wspólnym doświadczeniu, zaprojektowanym przez pedagoga teatru i współtworzonym przez uczestników.

Przywołuję kategorię doświadczenia z kilku powodów. Pierwszy wiąże się z wzajemnym wpływem pedagogiki teatru i teatru współczesnego. Są to obszary rozwijające się w korelacji: zmiany zachodzące w języku współczesnego teatru i w postrzeganiu jego odbiorcy wpływają na język pedagogiczno-teatralny i vice versa. O wzajemnych kierunkach tego oddziaływania pisze teoretyk pedagogiki teatru, Florian Vassen:

zasadniczo przyjmuje się, że współczesne formy teatru z jego wielopostaciowością środków teatralnych, z podkreśleniem braku perfekcji, chóralnym procesem i sposobami mówienia, z rozproszeniem ról i użyciem multimediiów, krótko mówiąc, że estetyczne trendy współczesnego teatru wpłynęły na rozwój pedagogiki teatru. Coraz bardziej staje się jednak widoczne, że pedagogika teatru nie tylko takie sposoby uprawiania teatru zna i praktykuje od lat, ale że jej specyficzne połączenie estetycznych, społeczno-kulturalnych i pedagogicznych elementów ze swojej strony zmienia sam teatr i prowadzi do nowych eksperymentalnych praktyk zarówno w teatrologii stosowanej, jak i w praktyce teatralnej.¹

¹ Florian Vassen *Theater +- Theaterpädagogik*, [w:] *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, herausgegeben von Christoph Nix, Dietmar Sachser, Marianne Streisand,

Z tymi zmianami, jakkolwiek nadamy im wektor, łączy się wzrost roli doświadczenia widza, związany ze zmianą jego pozycji w odbiorze przedstawienia. Warto przywołać tu Heinera Müllera i jego kategorię „widzącego widzenia”, w myśl której każdy widz przychodzi na spektakl ze swoim własnym aparatem percepcyjnym. W tym ujęciu to odbiorca w dużej mierze jest twórcą dzieła, ponieważ to on decyduje o tym, na którym elemencie się koncentruje i jak dzięki temu kreuje wydarzenie artystyczne. Patrzenie oznacza tworzenie – świadomość tego zjawiska może wspomóc aktywność widza, któremu przestaje wystarczać „połykanie” tego, co mu w teatrze zostaje podane na tacy. Z takiego postrzegania widza wywodzi się pole wspólne dla pedagogiki teatru i teatru współczesnego, gdyż w pedagogice teatru to widz – który staje się uczestnikiem aktywnie tworzącym i zaangażowanym – jest centralnym punktem odniesienia działań.

Z jednej strony takie podejście owocowało w teatrze rozwojem rozmaitych strategii angażowania widza w rzeczywistość spektaklu. Z drugiej zaś – doświadczenie i wiedza tak zwanych zwykłych ludzi zyskały swoje miejsce na scenie w postaci formuły ekspertów codzienności, proponowanej przez grupę Rimini Protokoll.² Pedagogika teatru korzysta z tych strategii i odwrotnie – zasila nimi teatr. Używa języka teatru współczesnego, mocniej jednak akcentując i szanując podmiotowość uczestników – co przejawia się w unikaniu sytuacji instrumentalnego ich traktowania – czy dążenie do refleksji i autorefleksji.

Warto zatrzymać się chwilę nad kwestią różnorodności perspektyw odbiorczych. Projektowanie doświadczenia samo w sobie jest sytuacją twórczą, wymagającą od projektującego intelektualnego zaangażowania, uwzględnienia licznych kontekstów, z których szczególnie istotna wydaje się specyfika grupy, dla której się dany warsztat przygotowuje. W pracy pedagoga teatru nie idzie bowiem o wypracowanie sztywnego wzoru scenariusza, który będzie po wielokroć powielany, ale o stworzenie elastycznej struktury, która może być każdorazowo inaczej realizowana, wypełniana działaniem i dopasowywana do konkretnej grupy odbiorców.

Z kim pracuję? Jakie doświadczenia ma ta konkretna grupa widzów? Jak mogę się tego dowiedzieć? Jaki wątek może być dla nich szczególnie interesujący? Jaki wybrać punkt wyjścia? – te i inne pytania są zarzewiem intelektualnej pracy, którą za każdym razem wykonuje pedagog teatru, projektując warsztat.

W tym kontekście spróbujmy przyjrzeć się kilku sposobom projektowania doświadczenia, rozpoznawania i korzystania z potencjału warsztatowego, uwzględniającym specyfikę grupy widzów. Jako przykład pojawia się projektowanie warsztatów do spektaklu *Ewelina płacze* w reżyserii Anny Karskiej z TR Warszawa (2016) – różne kierunki i opcje, które może pedagog teatru wybrać.

Spektakl oparty jest na fortelu: aktorzy obsadowi TR Warszawa – Maria Maj, Rafał Maćkowiak i Adam Woronowicz grają nieznanymi aktorów wcielających się w Maj, Maćkowiaka i Woronowicza. Towarzyszy im Ewelina Panowska, która na scenie ma zastąpić Magdalenę Cielecką. W przedstawieniu napięcie buduje się pomiędzy wyraźnie wybrzmiewającym ironicznym stosun-

Theater der Zeit, Berlin 2012, s. 54–55.

² Zob. Miriam Dreysse, Florian Malzacher *Rimini Protokoll. Na tropie codzienności*, przełożyli Mateusz Borowski i Małgorzata Sugiera, Ha!art, Kraków 2011.



ANNA KARASIŃSKA *EWELINA PŁACZE*, TR WARSZAWA, 2015, REŻ. ANNA KARASIŃSKA, FOT. MARTA ANKIERSTJEJN/TR WARSZAWA



WARSZTAT DO SPEKTAKLU *EWELINA PŁACZE* DLA OPIEKUNEK Z ZESPOŁU ŻŁOBKÓW M.ST. WARSZAWY, TR WARSZAWA, 2016, FOT. ALEKSANDRA REBIZANT/TR WARSZAWA

kiem do wizerunku samej instytucji, ale i wizerunkiem „modnych” aktorów, a mocno zaznaczonym tematem aspiracji młodych ludzi marzących o karierze twórcy, aktora, autora i fantazujących na temat tej kariery.

W warsztatach przygotowywanych dla widzów, którzy oglądają ten spektakl w siedzibie TR Warszawa, głównym tematem może być mit TR Warszawa – jako wyrafinowanego, intelektualnie odważnego teatru z zespołem znanych i interesujących aktorów. Jakie skojarzenia budzi takie miejsce? W jaki sposób jest postrzegane, jakie etykiety mu nadajemy? Na ile jest hermetyczne, modne, na ile okazuje się miejscem, które wytwarza statusy i pozwala swoim bywalcom poczuć się lepiej? Jak można się do niego odnieść z pozycji widza? W jaki sposób rozłożyć tę sytuację na czynniki pierwsze, aby się jej dokładnie przyjrzeć? Jak rozbraja ją spektakl?

Zupełnie innej perspektywy będziemy szukać, kiedy to samo przedstawienie będzie prezentowane gościnnie, poza siedzibą, w miejscowości X, dla widzów, dla których hasło TR Warszawa może oznaczać po prostu „teatr z Warszawy” i którzy nie mają żadnych szczególnych skojarzeń. Odwołanie się do *Bachantek* Krzysztofa Warlikowskiego (2001) czy *Bzika tropikalnego* Grzegorza Jarzyny (1997) będzie tutaj nie na miejscu, bo widownia ta raczej nie miała szans na osobiste doświadczenia z repertuarem TR. Wówczas trzeba poszukać innej formuły, która okaże się interesująca i żywa dla lokalnej publiczności. Dlatego tutaj podczas warsztatu punktem wyjścia może stać się wyobrażone spotkanie z ulubionym/znanyim aktorem, próby wcielenia się w niego, zastąpienia go w jakiejś sytuacji, ale też szereg ćwiczeń i zadań poddających refleksji to, w jaki sposób budujemy swój

wizerunek, swoją fasadę, swoją medialną obecność. Jakie refleksje przynosi ze sobą takie działanie? Czy uczestnicy dobrze czują się w cudzej skórze? Jakie są stereotypy w postrzeganiu „tych, którzy są znani”? Jak wygląda dzisiaj model budowania popularności? Na czym opierać się może wizerunek, status, tożsamość publiczna? To są pytania, które mogą zbudować przestrzeń do równie bogatych refleksji.

Ta sama *Ewelina płacze* prezentowana na Kaliskich Spotkaniach Teatralnych – Festiwalu Sztuki Aktorskiej miałaby jeszcze inny potencjał. Grupa widzów uczestnicząca w warsztatach mogłaby zadać sobie pytanie, co to dziś znaczy być aktorem? Co to znaczy w spektaklu? Co znaczy dla mnie jako widza? Co znaczy dla mnie, który wcielam się w ulubionego aktora? A co znaczy dla Adama Woronowicza, który gra nieznanego aktora pretendującego do grania Woronowicza właśnie? Jest to też potencjalnie punkt wyjścia do pracy z kategorią roli społecznej, maski i innych tematów, które przynoszą namysł antropologiczny, socjologiczny czy związany z przyglądaniem się rozmaitym strategiom komunikacyjnym i ich konsekwencjom.

Wreszcie odmienny charakter mógłby mieć z kolei warsztat do tego samego przedstawienia dla aktorów-edukatorów albo osób zakorzenionych w środowisku teatralnym, edukatorów w teatrach, którzy chcieliby przez uczestnictwo w przykładowym warsztacie do spektaklu sami poznać formułę takich działań. Dla nich punktem wyjścia do działania mogłaby być sytuacja castingu, która jest im przecież bliska. Jak rozbroić tę sytuację? Jak ją obnażyć? Jak wykorzystać jej teatralny, performatywny, dramatyczny potencjał? Czy warsztatowa sytuacja castingu może być przyczynkiem do tworzenia tekstu,

improwizacji, wymyślania twórczych i otwierających zadań dla uczestników? Mnożą się pytania i perspektywy.

Od wyboru nici dramaturgicznej zależy zaprojektowanie doświadczenia, które służy nam jako jądro warsztatu. Jednak zanim dojdziemy do sedna, każdy z tych wątków tematycznych może zostać wprowadzony już w początkowym działaniu, czyli rozgrzewce lub treningu. Poza przygotowaniem grupy do akcji, wprowadzeniem jej w przestrzeń warsztatu, ośmieleniem jej, zintegrowaniem, zbudowaniem przyjaznej i bezpiecznej atmosfery chodzi o zogniskowanie energii, wyobraźni i myślenia wokół tematu. Może się to zdarzyć w drobnych z pozoru ćwiczeniach i zabawach uruchamiających ciało, głos i wyobraźnię w kontekście interesującego nas tematu. Kolejne działania w rozgrzewce są powiązane ze sobą, jedno wynika z drugiego, czego doświadczyliśmy w jednym z nich, służy nam jako budulec do przeprowadzenia kolejnego zadania. W ten sposób przygotowujemy grunt do kluczowego doświadczenia, które jest centralnym punktem warsztatu i które służy rozbudowanemu omówieniu.

Wróćmy do samej kategorii doświadczenia. Kolejny powód do jej przywołania to pojawienie się i rozwój nurtu empirycznego w szeroko pojętej edukacji i rozwoju alternatywnych wobec tradycyjnego modelu kształcenia pomysłów. Christoph Nix w swoim tekście *Nauka stawiania pytań*³ wskazuje na widoczny w edukacji odwrót od pracy nad obcą treścią ku dowartościowaniu doświadczenia uczniów (czy też – w przypadku pedagogiki teatru – uczestników działania). Cały proces edukacji jest tutaj rozumiany nie jako przekazywanie wiedzy ex cathedra, ale

jako wymiana między uczestnikami tego procesu, nie wyłączając osoby prowadzącej. Jej zadaniem jest stworzenie takich ram doświadczenia, które umożliwiają podjęcie tematu przez każdego na jego własny sposób. Prowokowanie do zajmowania własnego stanowiska i zachęta do formułowania własnych opinii w sporze – dialogu z innymi uczestnikami, stają się podstawą procesu rozwojowego. Pedagog teatru nie występuje jako ktoś, kto wie i ma przekazać tę wiedzę innym – chodzi raczej o wspólne odkrywanie, zdobywanie wiedzy w procesie doświadczenia, autorefleksji i wymiany.

Sytuacja doświadczenia pedagogiczno-teatralnego, korzystając z języka teatru współczesnego, powstaje w relacji partnerskiej, a nie hierarchicznej, z uwzględnieniem szacunku dla podmiotowości uczestników działania. Ma pozwolić na uruchomienie własnej refleksji na jakiś konkretny temat, uświadomienie jej sobie samemu, ma umożliwić jej sformułowanie wobec innych. Takie doświadczenie wspiera formowanie własnego „ja”, które zostaje poddane procesowi rozwoju i kwestionowania w dyskusji z innymi „ja”, w zderzeniu perspektyw, w próbie spojrzenia z innego punktu widzenia. Doświadczenie w pedagogice teatru ma sprawić, że porzucimy na chwilę własny punkt widzenia na rzecz innego lub przyjrzymy się jednej sytuacji w konkretnych kontekstach. Takie doświadczenie ma stawiać pytania, a nie dawać gotowe odpowiedzi.

Doświadczenie projektowane w warsztacie pedagogiczno-teatralnym, polegające na konfrontowaniu ze sobą różnych perspektyw, pozwala również uruchomić metarefleksję uczestników. Czym jest fakt i czym się on różni od opinii? Z jaką narracją mam do czynienia? Jaką narrację tworzę, jaką tworzą inni uczestnicy działania? Uświadomienie

³ Druk. w tym numerze „Dialogu”. (Przyp. red.)

sobie, że mój punkt widzenia jest jednym z wielu możliwych do przyjęcia, pozwala na poszerzenie horyzontów intelektualnych, ale również na ukonstytuowanie się podmiotu w konfrontacji z innymi perspektywami, sięgnięcie do źródeł swoich przekonań. Chodzi o poczucie sprawczości i wpływu na rzeczywistość, jaki mogę mieć jako ukonstytuowany podmiot.

Charakterystyczne dla warsztatu pedagogiczno-teatralnego jest to, że sama refleksja może być często zaprojektowana w sposób performatywny, to znaczy, że performatywna akcja, działanie mogą stwarzać przestrzeń do wypowiedzi. Można ją sobie wyobrazić jako działanie, które skłania uczestników i prowadzącego do pogłębienia namysłu nad sytuacją, w jakiej znajduje się konkretna grupa. Wyobraźmy sobie zadanie w sali, które polega na zaprojektowaniu przez uczestników – za pomocą na przykład taśmy malarskiej – własnych tras, będących wizualną próbą przedstawienia własnego procesu – na przykład procesu twórczego: od początku wspólnej pracy w trakcie warsztatu do obecnego momentu, w którym postawione zostaje zadanie. Każdy buduje tę drogę samodzielnie, prowadzi linię taśmy, która jest bardzo plastycznym materiałem i można z niej wykleić dosłownie wszystko. Chodzi o poziom symboliczny – droga prosta, kręta, poszarpana, w jednym kierunku, zmierzająca do kilku punktów...

Kolejnym zadaniem jest zaznaczenie na tej drodze kluczowych momentów, według przyjętej przez siebie strategii, systemu oznaczeń. Performatywne przechodzenie tej drogi, wybieranie

gestów, które wykonujemy w kluczowych momentach może służyć skupieniu uwagi, autorefleksji. Oglądanie innych osób przechodzących swoją drogę również może przynieść cenny materiał do dyskusji w temacie: jak widzą to inni? Co ludzie czytają z mojej symbolicznej wypowiedzi? W ten sposób samo działanie, doświadczanie zanurzenia się w pamięć, w konkretne wydarzenia, wspomnienia są procesem uruchamiającym refleksję, którą w omówieniu możemy podzielić się z innymi uczestnikami, jeśli tego chcemy. Może też stać się bazą do dalszych improwizacji, budowania tekstu, pogłębiania skojarzeń i pracy nad ich scenicznym rozwijaniem.

Mając w pamięci idee, łączące się z doświadczeniem, zabawą, demokratyzacją procesu pracy, pedagog teatru staje przed ogromnym wyzwaniem, połączonym z dylematami, które na co dzień towarzyszą mu w pracy. Jak zbudować ramy doświadczenia bez uciekania się do manipulacji uczestnikami, nie wpuszczając ich w sytuację, w której nie chcieliby się znaleźć? W jaki sposób może stworzyć przestrzeń w warsztacie pedagogiczno-teatralnym do wypowiedzi uczestników bez forsowania własnych przemyśleń i koncepcji? Jak odpowiadać na oczekiwania uczestników procesu edukacyjnego, którzy chcą otrzymać wiedzę przekazywaną *ex cathedra*? Praca pedagoga teatru jest nieustannym odpowiadaniem sobie na te pytania w procesie, tworzeniem własnego ja. I pewnie dlatego jest tak fascynująca.

Współpraca: Agnieszka Szymańska