

Dorota Ogrodzka

Odślaniając rusztowanie. Pedagogika Teatru czyli poszerzanie pola gry.

Publikacja: „Dialog” nr 4/2016

W swojej biograficznej książce *Wiara i wina* Jacek Kuroń rozpoczyna wspomnianie dzieciństwa od przywołania teatralnego doświadczenia: „Mogłem mieć wtedy cztery, może pięć lat [...]. W Teatrze Wielkim, we Lwowie wystawiano *O dwóch takich co ukradli księżyc*. W pewnym momencie, kiedy czarownik wsadzał Jacka i Placka do worka, zerwałem się i z rykiem ruszyłem na scenę, żeby ich ratować. Pamiętam ten paraliżujący strach i niesłychaną siłę, żeby go opanować [...] – pisze autor i jakby tłumacząc się z umieszczenia tego obrazu na samym początku książki, dodaje – zacząłem od zdarzenia, które uważam za swoje największe życiowe osiągnięcie. Wszystko, co robiłem potem jest tylko powtórzeniem tamtego”¹.

Opis tej chwili, żywego obrazu z dalekiej pamięci, intensywnych emocji i „największego życiowego osiągnięcia” może posłużyć jako punkt wyjścia do szukania definicji pedagogiki teatru, sposób na rozbijanie nieprzejrzystości tego terminu, który od początku staje się wyzwaniem i zastanawia. W anegdocie zastanawia natomiast, co właściwie autor uznał za godne powtarzania: zryw bezpośrednio sprowokowany przez sceniczne perypetie i przemożne pragnienie, by zmienić tok akcji, siłę pozwalającą zdystansować strach i wstyd. Ale przede wszystkim – wkroczenie w pole gry, przełamanie i zdezwuowanie podziału na scenę i widownię, realność i fikcję oraz samodzielne podjęcie performatywnego gestu.

To, co urzeka w opowieści Kurońa stanowi więc także istotę pedagogiki teatru. Chodzi o możliwość użycia języka teatru do komentowania, przeżywania i badania samego teatru, a może nawet szerzej – do badania, przeżywania i stwarzania świata. Teatr staje się w tej perspektywie miejscem nadzwyczajnego, fundamentalnego dla życia doświadczenia.

Dla pedagogów teatru szukanie możliwości dla takiego doświadczenia – niweczenie, przekraczanie linii demarkacyjnej rozdzielającej twórców i odbiorców, tych, którzy aktywnie konstruują i przedstawiają sensy oraz tych, którzy receptywnie i chłonnie poddają się działaniu proponowanego przekazu – jest sednem pracy. Wprowadzanie na scenę, czynienie przestrzeni teatralnej akcji dostępnej, zaś języka teatru nie tylko możliwego do używania, ale i dekonstruowania, okazuje się kluczowe w spotkaniu z uczestnikami pedagogiczno-teatralnego działania. Może to być pojedynczy warsztat, długi proces pracy zakończony spektaklem,

¹ Jacek Kuroń, *Wiara i wina: do i od komunizmu*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1995, s. ???.

dyskusja połączona z elementami akcji, cykl działań performerskich w przestrzeni publicznej lub inna jeszcze zgoła forma. Uczestnicy też mogą być rozmaicie definiowani i zebrani – pedagodzy teatru spotykają się z amatorami, społecznościami lokalnymi, dorosłymi, nauczycielami, dziećmi, aktorami, przedstawicielami konkretnych grup zawodowych czy społecznych. Zapraszają osoby połączone wspólną sprawą, zainteresowaniem, wspólną trudnością, czasem po prostu wspólną chęcią, bądź ciekawością. Granice pedagogiki teatru nie są określone – wbrew temu, co może się wydawać – przez profil uczestnika i adresata. Angażowanie dziecięcej otwartości i gotowości do zabawy², pobudzanie młodzieńczej potrzeby krytycznego myślenia i zintensyfikowanego szukania odpowiedzi na fundamentalne pytania, czy umożliwienie zabierania głosu osobom wykluczonym, pomijanym w dyskursie publicznym – elementy niezwykle istotne i często obecne w tej pracy nie dostarczają jednoznacznej odpowiedzi na pytania o to, co jest cechą dystynktywną, jak określać i definiować pedagogikę teatralną, jak ją klasyfikować.

Projekty z obszaru pedagogiki teatru często kierowane są do dzieci, młodzieży, czy takich lub innych mniejszości. Nie to jednak je wyróżnia i łączy. Czy chodzi więc o nowo rodzącą się precyzyjną linię metodologiczną, czy jednak o pewną postawę, która może ujawniać się w rozmaitych warunkach i realizować w odmiennych formach, a jednak wyrasta ze stałego, wyrazistego rdzenia? A jeśli tak, to co na niego się składa?

Prostej i jedynej odpowiedzi nie ma; nie znajdzie się jedno kryterium, które pozwoli szybko nazywać i porządkować. Rdzeń stanowi raczej konstelacja idei, które, w różnych proporcjach decydują o metodach, formach i pewnej szczególnej perspektywie uruchamianej w teatrze i poprzez teatr.

Gdyby chcieć zebrać i wymienić je jednym tchem ułożyłyby się w bogatą listę haseł. Demokratyzacja i dążenie do egalitarności teatru, sięganie do doświadczenia bliskiego i ważnego dla uczestników. Uruchamianie i uświadamianie sprawczości – tak mocno widoczne w przywołanej anegdocie. Uznanie podmiotowości i równości wszystkich osób i perspektyw. Docenienie i eksponowanie sytuacji niewiedzy, poszukiwanie odpowiedzi i nowych sensów poprzez działanie i performatywne gesty oraz improwizację. Zabawa i szukanie nowych kontekstów oraz sposobów łączenia znanych znaków. Nastawienie na kontakt i współobecność, która czasem może oznaczać wspólnotowe doświadczenie bliskości, czasem zaś konflikt i zderzenie przeciwnych racji. Budzenie refleksji i inspirowanie krytycznego i

² Ten aspekt źródło pedagogiki teatru na gruncie polskim rozwijali między innymi Jan Dorman, Lech Komarnicki, czy Stefan Szuman. zob. np. Ewa Tomaszewska, *Jan Dorman: poeta teatru*, Wydawnictw Śląsk, Katowice 2010, Stefan Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975,

wieloaspektowego myślenia. Próba przybliżania i rozumienia języka współczesnego teatru: jego mechanizmów, estetyki oraz strategii.

Pedagogika teatru jako termin i praktyka ma swoje źródło w kulturze niemieckiej – to właśnie w niemieckim teatrze i na uczelniach w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych pojawia się ona jako dyscyplina³. Rozwija się wówczas w instytucjach – jako pełnoprawna i pozostająca w nieustannym, twórczym, żywym dialogu z przeobrażeniami języka współczesnej dramaturgii i realizacji scenicznych. W teatrach funkcjonuje przede wszystkim w formie warsztatów, przedstawień i performansów realizowanych z widzami, amatorami, a także interdyscyplinarnych projektów artystyczno-społecznych, w których proces tworzenia jest zawsze na równi ważny z efektem. Sam efekt zresztą często umieszczany jest na jednej szali z repertuarowymi produkcjami, w które zaangażowani są aktorzy profesjonalni.

To właśnie ów instytucjonalny kontekst głównych scen berlińskich takich jak Volksbühne czy Schaubühne pozwolił rozwinąć w Niemczech dyskurs, w którym pedagogika teatru zestawiana jest z reżyserią, czy aktorstwem i tym samym widziana jako szczególna forma procesu teatralnego tworzenia – z inaczej rozłożonymi akcentami i inaczej definiowanymi celami, jednak będąca przede wszystkim świadomą strategią pracy w sztuce i pracy z ludźmi. Kontekst ten, tak ważny, daje się również zauważyć w akademickim umiejscowieniu pedagogiki teatru – adepci kształcą się na uczelniach artystycznych, a kierunek ich studiów nosi nazwę Thaterpädagogik – to teatr jest w tym słowie czytany i słyszany jako pierwszy i kluczowy człon. Oczywiście – można łatwo wytłumaczyć to niemiecką gramatyką i leksyką, nie zmienia to jednak faktu, że ciężar semantyczny lokuje się tu zupełnie inaczej niż w polskiej wersji nazwy, gdzie słyszalna jest przede wszystkim pedagogika, której rozumienie często zawężane jest jedynie do pracy z dziećmi lub utożsamione z dydaktycznym formatowaniem umysłów czy zachowań.

Do Polski sam termin trafił niedawno. Pojawił się w działaniach i programach podejmowanych przez Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego. Justyna Sobczyk, pracowniczka Instytutu, absolwentka berlińskiej Thaterpädagogik na Universität der Künste razem z powiększającym się gronem współpracowników wywodzących się z różnych obszarów teatralnej praktyki i teorii, nie tylko inicjowała konkretne projekty, lecz także

³ Zob. Magdalena Szpak, *Pedagogika Teatru. Definicje podstawowe*, źródło: <http://pedagogdyteatru.org/idea/pedagogika-teatru-definicje-podstawowe>, data dostępu 12.02.2016.

dyskusje wokół nowej nazwy i możliwości jej ekspansji w polskich działaniach teatralnych⁴. W 2010 roku powstało Stowarzyszenie Pedagogów Teatru⁵ – początki organizacji związane są z cyklem inspirujących spotkań i warsztatów z doświadczonymi niemieckimi autorytetami pracującymi od lat w instytucjach, organizacjach, grupach twórczych. Kurs pedagogiki teatru TiSZ ANEX stał się impulsem dla grupy adeptów do przeszczepiania tej idei na polski grunt. Szybko okazało się, że odmienność polskiej rzeczywistości instytucji teatralnych, a także bogactwo tradycji teatralnej alternatywy i teatrów społecznie zaangażowanych tworzy inny kontekst, który wymaga wypracowywania autorskich rozwiązań, generuje specyficzne wyzwania oraz pobudza innego typu dyskusje. Obecność pedagoga teatru w instytucji sztuki do dziś nie jest w Polsce oczywista, a do niedawna była właściwie niemożliwa. Stopniowe uświadamianie takiej potrzeby oraz kreowanie obszaru działania i negocjowanie sensowności tego typu pracy w łonie instytucji dokonywało się powoli i powieleło niejako, choć z większym chyba trudem i przy głębszym niezrozumieniu, drogę jaką pokonała postać dramaturga zanim na dobre wpisała się w krajobraz polskiego teatru.

Jedną z ważnych form, która od początku towarzyszy praktyce pedagogiki teatru, ale też dobrze oddaje jej ideowe założenia jest warsztat do spektaklu. To formuła, dzięki której, według wczesnych postulatów niemieckich pedagogów teatru, doświadczenie widza ma być dopiero pełne. W polskim kontekście praktyczne spotkania powiązane z realizacjami repertuarowymi coraz częściej pojawiają się w teatrach i stanowią autorską propozycję działań. W instytucjach takich jak TR Warszawa, Teatr Polski w Bydgoszczy, Teatr Powszechny w Warszawie, Teatr Dramatyczny w Wałbrzychu i wielu innych warsztaty te rozbudowują się w kierunku samodzielnych, wielopoziomowych przedsięwzięć, łączących rozmaite formy i propozycje, teorię z praktyką, różne grupy widzów, a także widzów i twórców. Umożliwia to działającą w sprzężeniu zwrotnym cyrkulacja idei i budowanie wokół teatru środowiska połączonego wspólnym namysłem oraz przekonanego o możliwość czynienia z teatru pola spotkania, wymiany, refleksji i rozwoju. Alain Badiou w *Małym podręczniku anestetyki* napisał, że „zderzenie idei teatralnej z widownią jest bardzo ożywcze – powoduje możliwości przesuwania i przemieszczania znaczeń, konstruowania ich na nowo. Właśnie dlatego teatr jest egalitarny względem wszystkich, ma możliwość łamania terroru wtajemniczonego kręgu”⁶.

.....

⁴ Obecni w Instytucie Teatralnym im. Zbigniewa Raszewskiego istnieje osobny dział o nazwie Pedagogika Teatru, który zajmują się prowadzeniem programów z zakresu pedagogiczno-teatralnej praktyki, ale też kształceniem pedagogów teatru, rozwijaniem i promowaniem idei, prowadzeniem refleksji

⁵ Zob. www.pedagodzyteatru.org.

⁶ Alain Badiou, *Petit Manuel d'une inesthétique*, Seuil, Paris 1998, s. 118.

Jeśli zderzanie idei dokonuje się nie tylko w trakcie spektaklu, ale i poza nim, w sytuacji umożliwiającej aktywność i zabieranie głosu nie tylko aktorom, wówczas dostrzegana przez Badiou egalitarność staje się realną możliwością. Ożywienie i kontakt mogą wydarzać się na różnych poziomach, tak jak różne założenia mogą towarzyszyć samym warsztatom prowadzonym do spektakli. W jednym z wariantów mogą one być próbą skontaktowania widza z ideą spektaklu, wytworzenia przestrzeni wspólnej między światem widza, a światem konstruowanym w teatralnym zdarzeniu. Uruchomiona zostaje perspektywa subiektywna, kluczowe wątki z poziomu wyizolowanej konstrukcji dramaturgicznej przenoszone są do bliskiej wyobraźni i odczuwaniu widza sytuacji warsztatowej. Ma to zachęcać do wykorzystywania teatralnych narzędzi i mierzenia się z ich pomocą z tematem czy zagadnieniem. Z drugiej strony jednak ważne i możliwe jest podejście bardziej semiotyczne, nakierowane przede wszystkim na pracę wokół języka używanego w konkretnym spektaklu, uświadamianie i obnażanie mechanizmów jego działania, strategii montażu, alfabetu i „gramatyki” przedstawienia, które jest punktem wyjścia. Trzecia opcja, łącząca w jakiś sposób dwie poprzednie, choć także je przekraczająca to sytuacja, w której zarówno otwieranie subiektywnej perspektywy czy doświadczenia, jak i dekonstruowanie formalne pojawiają się jako elementy tworzonego dla widzów warsztatu hermeneutycznej refleksji i badania w działaniu nieoczywistej, migotliwej struktury, na którą składa się zarówno sam spektakl, jego dramaturgia, wpisane weń konteksty, możliwe odczytania, skorelowane lub uruchomione przezeń dyskursy. Oczywiście rzadko który z tych trzech typów realizowany jest w czystej postaci, ich klasyfikacja odbija jednak przemiany tej formuły w niemieckiej historii pedagogiki teatru i różnorodność autorskich działań w polskich teatrach⁷. Oczywiście warsztat do spektaklu to jedynie przedsięwzięcie świata pedagogiki teatru. Jej rusztowaniem nie jest ta czy inna forma, realizacja, ale konstelacja przywołanych idei, na których buduje się praktyka.

W *Lecie Muminków* jednej z części słynnej fińskiej sagi, klasycznej pozycji literatury dziecięcej pojawia się wątek teatralny. Rodzina Muminków wraz z przyjaciółmi zostaje zmuszona do poszukiwania nowego domu przez powódź, która zalewa ich rezydencję i całą dolinę. W toku przymusowej wyprawy natrafiają na zdezelowany budynek, którego przeznaczenia nie mogą dociec. Wydaje się on niekompletny a zarazem oszałamia swoją monumentalnością. Pełen dziwnych, ciasnych, pozornie niepraktycznych zakamarków

⁷ Zob. np. *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*, pod redakcją Ute Pinkert i Miry Sack, Schibri-Verlag Strasburg 2014.

uwodzi i zachęca do tego, by odgadywać jego historię i projektować możliwe sposoby urządzenia, czy używania. Miejsce to budzi pewnego rodzaju respekt i fascynację, wywołuje u przybyszów poczucie dziwnej nostalgii i nieokreślonej tęsknoty. Opustoszały teatr – bo za sprawą taty Muminka miejsce zostaje w końcu zidentyfikowane – jest więc niczym Kantorowska scena po przedstawieniu⁸, nasączona tajemniczą siłą zakończonego spektaklu żyjąca własnym, ukrytym, nieznanym nikomu życiem, wywołuje poczucie przemijalności, podobne do tego, które towarzyszy oglądaniu dawnych fotografii. Tato Muminka pytany przez pozostałych członków załogi, o to, czym jest teatr formułuje definicję. „Teatr to nie jest salon, ani przystań dla statków” – peroruje – „Teatr to najważniejsze miejsce na świecie, bowiem tu pokazuje się ludziom jakimi są, jakimi pragnęliby być i jakimi mogliby być, gdyby mieli odwagę”⁹.

Jeśli przyrzeć się uważniej wykładni teatru, która jest tu prezentowana znaleźć w niej można bezpośrednie odniesienia do filozofii bliskiej pedagogice teatru. Metafory wykorzystywane przez Muminka seniora tylko pozornie są przypadkowymi figurami retorycznymi. Wraz z salonem odrzucona zostaje elitarna wizja instytucji sztuki, dostępnej jedynie dla tych, którzy legitymizują się odpowiednim statusem, kompetencjami, pozycją społeczną, materialną czy intelektualną. Salon jest przestrzenią reprezentującą charakterystyczny układ społecznych sił i – w historii kultury, zwłaszcza europejskiej – swoistą metonimią przestrzeni publicznej naznaczonej pozorną równością, jednak zdemaskowanej jako wykluczająca, opresyjna, hierarchiczna i ekskluzywna. Napięcie wpisane w przestrzeń salonu najlepiej chyba oddaje dyskusja między filozofem Jürgenem Habermasem a szerokim gronem jego polemistów obojga płci. Habermas pragnie widzieć w oświeceniowym salonie prototyp nowoczesnej agory, która umożliwia negocjację sensów, spotkanie różnych aktorów życia publicznego i reprezentowanych przez nich racji. W jego perspektywie salon jest miejscem rodzenia się racjonalnych, opartych na wzajemnym uznaniu i szacunku form komunikacji, które prowadzą do najbardziej pożądanego finału – konsensusu¹⁰. Naiwność i życzeniowy charakter tego typu myślenia została jednak po wielokroć obnażona przede wszystkim przez myślicieli odwołujących się do idei lewicujących, lub wychodzących od krytyki feministycznej, czy postkolonialnej. W odpowiedzi na argument o demokratyczności salonu jedna z dyskutantek – Nancy Fraser

⁸ Por. Tadeusz Kantor, *Teatr Śmierci, Pisma t. II, Teksty z lat 1975-1984*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Ośrodek Dokumentacji Sztuki Tadeusza Kantora Cricoteka, Wrocław – Kraków 2005.

⁹ Tove Jansson, *Lato Muminków*, przełożyła Irena Szuch-Wyszomirska, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 2010, s. 116.

¹⁰ Por. Jürgen Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, przełożyły Wanda Lipnik, Małgorzata Łukasiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

przedstawiła potężną listą podmiotów, dla których nie ma w nim miejsca – wymieniła kobiety, imigrantów, przedstawicieli mniejszości seksualnych czy etnicznych, osoby niepełnosprawne¹¹. Inny rodzaj sprzeciwu dotyczył samej komunikacji i sposobów ustanawiania porozumienia. W salonie głównym narzędziem spotkania miał być język i dyskurs – siłą rzeczy wykluczeni z rozmowy byli więc ci, dla których deliberacja i debata nie były wystarczająco dostępne. Sprawność krasomówcza, umiejętność żonglowania pojęciami i konstruowania przekonujących wywodów miała decydować o sile i autentyczności prezentowanych wizji czy przekonań, a tym samym wspierać hierarchiczne mechanizmy wykluczenia.

Ostatecznie w całym sporze o salon skompromitowany został sam konsens – jako niemożliwy nie tylko ze względu na niedoskonałość ludzkiego charakteru i nieprzejrzystość oraz ułomność języka komunikacji, ale przede wszystkim ze względu na wpisane weń pogodzenie racji, nastawienie na zacieranie różnic, szukanie kompromisu i – w efekcie – przemocowe porzucanie kluczowej i konstytutywnej odmienności przekonań czy tożsamości spotykających się osób. Zamiast szukać konsensusu należy dowartościować konflikt – twierdzą zwolennicy odesłania salonowej deliberacji do lamusa. Chantall Mouffe i Ernesto Laclau, piewcy demokracji radykalnej odwołują się wprost do niezwykle teatralnej kategorii agonu, jako formy ścierania się pojęć, interesów, przekonań wizji. Ich zdaniem dopiero wtedy możemy mówić o przestrzeni inkluzywnej, otwartej i publicznej, gdy jesteśmy gotowi nagłośnić niesłyszalne dotąd tony, których nie da się połączyć w klasycznej harmonii¹². Mouffe wskazuje na sztukę¹³ jako szansę dla tego typu spotkania, żywe źródło sfery publicznej – agonicznej lecz nie antagonistycznej. W sytuacji twórczego agonu możliwe jest starcie, niezgoda i zasadnicza różnica, która nie jest wyrażana w języku nienawiści i przy wzajemnej wrogości, ale przy uznaniu prawa do odmienności i wartości każdej ze stron. To, co wydaje się utopijne w debacie, może wydarzyć się w sztuce, w szczególności zaś może w teatrze, który z konfliktu czerpie swoją siłę, swój dramaturgiczny nerw.

Tego typu myślenie okazuje się kluczowe dla pedagogiki teatru na wielu poziomach. Po pierwsze ze względu na dostrzeganie niewystarczalności języka i debaty. Uruchamianie teatralnego instrumentarium, w którym zasadniczą pozycję obok słowa zajmują ciało, głos,

¹¹ Zob. Nancy Fraser, *Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy*, „Social Text”, 1990, nr 25-26.

¹² Zob. np. Chantall Mouffe, Ernesto Laclau, *Hegemonia i socjalistyczna strategia: przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, przełożył Sławomir Królak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP, Wrocław 2007.

¹³ Zob. Chantall Mouffe, *Agonistyczne przestrzenie publiczne i polityka demokratyczna*, w: *Pomnikoterapia*, pod redakcją Andrzeja Turowskiego, Zachęta Narodowa Galeria Sztuki, Warszawa 2005.

gest, przestrzeń, grupowa energia i niewerbalne znaki pozwala na wychodzenie poza dyskurs i jego (przynajmniej pozornie) racjonalne konstrukcje. Nie oznacza to oczywiście odrzucenia czy ignorowania dyskursu, a jedynie pewnego rodzaju nieufność wobec jego prymatu. Pedagogika teatru niemal zawsze odwołuje się do działania. Nawet jeśli jej przedmiotem nie jest w danej sytuacji proces tworzenia spektaklu, czy akcja performatywna, a na przykład próba zbliżenia się do oglądanego wspólnie przedstawienia, czy poruszenie istotnej kategorii teoretyczno-teatralnej lub społecznej czy politycznej dokonuje się to zawsze w języku teatralnej praktyki. To pozwala na uczynienie z potencjalnych konfliktów, różnic między uczestnikami największej wartości spotkania, którego celem nie jest ujednolicanie, czy wartościowanie postaw czy poglądów, a raczej negocjacja znaczeń, rekonfiguracja ról, możliwość konfrontacji, zderzania, wypracowywania nowych relacji, sytuacji czy form współistnienia oraz pogłębianie refleksji, uświadamianie wielości perspektyw, różnic w paradygmatach myślenia i postrzegania¹⁴.

Można powiedzieć, że dlatego właśnie pedagogiczno-teatralny warsztat rozgrywa się zawsze na co najmniej dwóch poziomach, które w dodatku nieustannie się przenikają. Jednym jest poziom znaczeń, tematu, bezpośrednio opracowywanych i podejmowanych w działaniu idei. Mogą być one punktem wyjścia do improwizacji, pracy dramaturgicznej, tworzenia sytuacji zbiorowych, przestrzeni. Drugi poziom dotyczy jednak procesu grupowego. Działanie prowadzone z intencją procesu pedagogiczno-teatralnego uruchamia relacje i wzmacnia afekty. Pracuje na przekonaniach, wyobrażeniach i skojarzeniach, pozwala na uruchomienie ciała, z jego ograniczeniami, pragnieniami, sprawczością, uprzedzeniami, możliwościami. Generuje rozmaite reakcje i sytuacje w grupie. Pozwala na niezwykle mocne i twórcze, choć często tylko chwilowe, doświadczenie wspólnotowości, oraz bliskości drugiego człowieka. Z drugiej strony obnaża układ sił, uwidacznia przezroczyście dotąd schematy działania, opresje, dawno przyjęte i spetryfikowane wzorce, ale także niezaspokojone potrzeby. Pozwala na znalezienie się we wspólnym działaniu, spotkanie w ćwiczeniu, które odwołuje się do potencjalnego konfliktu, ale i w tym samym czasie do porozumienia, empatii, współbycia. Konflikt jeśli jest, zostaje uznany, ale celem ni jest jego rozstrzygnięcie tylko szukania innych sposobów czerpania z niego wiedzy lub wyrażania go. Widocznie można to zaobserwować w trakcie spotkań z grupami, które znają się z wcześniejszych wspólnych okoliczności, są zanurzone w systemowej siatce relacji, razem na co dzień pracują, przebywają lub funkcjonują. Píše o tym Reinhard Kahl w tekście *Kto gra w*

¹⁴ Głęboką refleksję na temat sztuki afirmującej konflikt i różnicę i rozmaitych jej paradoksów podejmuje m.in. Claire Bishop w swojej książce *Sztuczne Piekła*, tł. Jack Stanisławski, Bęc Zmiana, Warszawa 2015

teatrze będzie lepszy z matematyki odwołując się do doświadczenia tworzenia teatru z pracownikami firm kosmetycznych w Niemczech¹⁵. To, co działo się na sali teatralnej, w trakcie ćwiczeń, gier i improwizacji pozornie niezwiązanych z ich codziennością korporacyjną odbijało częstokroć układ napięć, sił, niewypowiedzianych aspiracji czy skumulowanych emocji. I – niejako w sprzężeniu zwrotnym – wspólne działanie teatralne pozwalało na rekonfigurację niektórych elementów układu, budowanie relacji odmiennego typu, możliwość widzenia siebie i innych w świeży sposób. Przede wszystkim zaś, zdaniem autora, pozwoliło na przyjmowanie postawy sprawczości i rozszerzanie perspektywy wpływu uczestników.

W pedagogice teatru nie chodzi o terapię, nakierowaną na indywidualne przepracowywanie trudności i traum lub też szukanie lepszych, bardziej zdrowych sposobów funkcjonowania. Przede wszystkim dlatego, że dążeniem nie jest jakakolwiek próba okiełznania konfliktu czy różnicy, czy oswojenie lub wyeliminowanie trudnych emocji albo destrukcyjnych zachowań. Wszystkie te elementy to pełnoprawne doświadczenia, które mogą zostać wypowiedziane i użyte jako budulce teatralnej dramaturgii, spektaklu, tworzonej przestrzeni, czy podejmowanej przez uczestników refleksji. Nic, co wyłania się w procesie działania czy rozmowy nie jest z góry uznane za niepożądane, niepoprawne polityczni, czy niepasujące.

Dążenie do otwartości na to, co przytrafia się w toku pracy, nie jest ani proste, ani oczywiste. Wymaga podstawowej odpowiedzi pedagoga teatru prowadzącego dane spotkanie na pytanie o to, jaka jest jego/ jej rola i jakie są ramy tej sytuacji, co jest głównym akcentem przedsięwzięcia. Czerpanie z potencjału grupy, oddawanie głosu uczestnikom nie oznacza przecież rezygnacji z reżyserskiego głosu, czy autorytetu osoby prowadzącej warsztat, nie musi również pozbawiać projektu aspektu edukacyjnego, nastawionego na zgłębianie konkretnego tematu, czy szlifowanie techniki albo umiejętności. Balans między tymi dwoma polami jest często najtrudniejszy i obarczony największymi wątpliwościami. W centrum ulokowana jest jednak podmiotowość uczestników, ich żywy głos i proces, który wydarza się między nimi: często w sposób wymykający się spod kontroli lub przekraczający założone ramy. Dramaturgia wykluwa się poprzez wspólne dociekanie i konstruowanie sensów, odwoływanie się do dobrze znanych znaków, lub oswajanie tych, które na co dzień pozostają tabuizowane, nieosiągalne, obce i poprzez dekonstrukcję, przemieszczenie, rekonfigurację

¹⁵ Zob. Reinhard Kahl, *Kto gra w teatrze będzie lepszy z matematyki*, tł. Michał Sutowski, w: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, pod redakcją zespołu KP, ze wstępem Przemysława Sadury. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.

budowanie nowych konstelacji znaczeniowych. Właśnie dlatego, jednym z najciekawszych poziomów pracy w przedsięwzięciach pedagogiczno-teatralnych jest ów poziom dramaturgiczny, który dopuszcza rozmaite głosy, często sprzeczne. Stworzenie przestrzeni do ich spotkania i zaplanowanie sposobu, w jaki się to wydarzy jest zadaniem pedagoga teatru.

Aby jednak do tego doszło koniecznym punktem wyjścia jest przekonanie o wystarczających kompetencjach ludzi, z którymi rozpoczyna się pracę, zwłaszcza jeśli są oni amatorami, teatralnymi laikami. Jednokierunkowy transfer wiedzy, czy przekazywanie i doskonalenie umiejętności ustępują miejsca uważności na już istniejące zasoby i przynoszone przez uczestników historie. Dlatego właśnie termin edukacja teatralna, który często pojawia się wymiennie wobec działań pedagogiczno-teatralnych, ale także używany jest do opisu działań zdecydowanie różnych, lecz z pozoru, z powierzchni podobnych (bowiem również skierowanych do amatorów i rozgrywających się w obszarze teatru) – może zadziałać myląco, przez uruchomienie skojarzeń z nauczaniem artystycznym, kształceniem przyszłych twórców, krytyków teatralnych. Uczestnicy pedagogiczno-teatralnych projektów mogą wspólnie, w toku pracy nad spektaklem, czy warsztatem dowiadywać się nowych rzeczy, uzyskiwać świeżą, pogłębioną perspektywę lub pracować nad poszczególnymi technikami. Jednak przede wszystkim są oni uznani w swoim doświadczeniu i wyjątkowości swojej życiowej wiedzy.

Przychodzi tu na myśl idea, którą formułuje niemiecka grupa Rimini Protokoll opisując zapraszanych do swoich działań amatorów. Artyści berlińskiego kolektywu używają określenia „ekspert” – aktorzy ich spektakli i akcji, choć nie mają dyplomów szkół artystycznych, a często w ogóle z teatrem niewiele mają wspólnego, „są ekspertami od określonych doświadczeń, typów wiedzy i umiejętności. Występujących na scenie” – pisze Florian Malzacher, niemiecki krytyk i teoretyk teatru w monografii poświęconej Rimini Protokoll – „nie należy bowiem ludzi oceniać wedle tego, czego nie potrafią, lecz zgodnie z tym, w jakim celu zaproszono ich na scenę. To od ekspertów zależy, jakie tematy zostaną podjęte, jakie pojawią się teksty sceniczne, postacie i przestrzenie”¹⁶. Choć Rimini Protokoll nie umiejscawia swoich działań bezpośrednio w polu pedagogiki teatru, to postulat eksperctwa wykonawców-uczestników zdecydowanie rymuje się z jej ideami. Postawa ta niejednokrotnie budzi zdziwienie uczestników, którzy przychodząc na warsztat lub zgłaszając się do udziału w procesie tworzenia spektaklu oczekują często gotowego scenariusza, słów do

¹⁶ Florian Malzacher, *Dramaturgie opieki i odbierania pewności. Historia Rimini Protokoll*, w: *Rimini Protokoll. Na tropie codzienności*, pod redakcją Miriam Dreysse i Floriana Malzachra, przełożyli Mateusz Borowski i Małgorzata Sugiera, Fundacja Malta, Korporacja Ha! Art., Poznań – Kraków 2012, s. 21.

wypowiadania czy wyrazistej i ukończonej wizji finału. Zaproszenie do wejścia w taki, odmienny od wstępnych oczekiwań proces jest ryzykowne dla obu stron – zarówno dla pedagogów teatru, jak i dla uczestników. Wymaga nie tylko gotowości na wielokrotne zmiany planu, ale też odwagi i chęci na zajmowanie pozycji niejako zewnętrznej wobec własnego doświadczenia, czy systemu którego jest się częścią.

Przykładem może być spektakl *Ciało Pedagogiczne* zrealizowany przez Justynę Sobczyk i Justynę Lipko-Konieczną w Instytucie Teatralnym z nauczycielami. Warsztaty były próbą dotarcia do doświadczenia nauczyciela, czyli pracownika monumentalnego systemu instytucjonalnej edukacji, poddanego rozmaitym opresjom i naciskom, ale też często postawionego w roli kogoś, kto sam jest szafarzem opresji i ideologii, ukrytej w rozmaitych podstawach programowych, regulaminach szkolnych czy zarządzeniach kuratorskich. Uruchomienie perspektywy krytycznej, przy jednoczesnym dowartościowaniu jednostkowego doświadczenia w pełnym jego spektrum okazało się dla uczestników sytuacją niełatwą, często budzącą opór, wywołującą kłopotliwe emocje, czy przynoszącą bolesną świadomość. Liczni zgromadzeni widzowie – wśród nich inni nauczyciele, mogli odnieść się do pojawiających się w spektaklu komentarzy, krytycznych, czy ironicznych sytuacji, obrazów, jak do żywego, płynącego z doświadczenia ich koleżanek i kolegów głosu. Przedstawienie stało się impulsem do ważnej debaty na temat niejednoznacznej, uwikłanej w różne niezręczności i trudności roli nauczyciela, ale i szerzej – na temat kondycji instytucji szkoły i paradoksów współczesnej edukacji.

W trakcie warsztatów pedagogiczno-teatralnych z amatorami w różnym wieku momentem konfrontacji tej deklarowanej otwartości często jest sytuacja, w której ktoś z uczestników w odpowiedzi na zaproponowane zadanie reaguje w sposób, który nie mieści się w spektrum założonych i – w domniemaniu pożądanых – reakcji. Na przykład na prośbę o znajdowanie i pokazywanie gestów, opisujących swój własny nastrój, ktoś odmawia udziału w ćwiczeniu lub reaguje nerwowo. Albo: w czasie improwizacji grupowej, która służy wypracowaniu tekstu, ktoś wypada z rytmu, gubi wątek, lub zaczyna wprowadzać niewygodny, może nawet niepasujący temat. Ta pozorna „nieadekwatna” reakcja może zdeprymować grupę, rozbić, skomplikować pracę, która na przykład ma prowadzić do powstania sceny, może wydawać się elementem destrukcyjnym. Jednak wrażliwość pedagoga teatru pozwala na wykorzystanie takiego zachowania, dostrzeżenie w nim najbardziej autentycznej na ten moment i w efekcie twórczo zapładniającej sytuacji. Może podchwycić reakcję w warstwie zarówno emocji, jak i elementów formalnych – gestów, słów, które się przy okazji pojawiają i zaproponować rozwój improwizacji, czy ćwiczenia w zgodzie z tym,

nieoczekiwanie wyłaniającym się, kierunkiem. To sytuacja z gruntu niesalonowa. Przypadkowa pomyłka, niezręczność, odmowa, szczelina w spójności formalnej, niedoskonałość fizycznego gestu – to wszystko może stać się tematem, znaczącym elementem wypowiedzi i działania, pretekstem do problematyzowania kluczowych kwestii.

Takie myślenie ma wyraźny rys emancypacyjny, nastawiony na uznanie i dopuszczenie do głosu podmiotowości uczestników. Punktem dojścia nie jest bowiem wyprodukowanie, zrealizowanie uprzednio założonej całości artystycznej ale wspólne jej poszukiwanie, próba tłumaczenia żywych i ważnych doświadczeń czy sądów na język teatru. Pedagog czy pedagożka teatru są niewątpliwie rzecznikami tego języka, akuszerami pojawiających się form. Estetyka nie jest obojętna, wręcz przeciwnie – w samym sercu pedagogiki teatru tętni teza sformułowana przez Jacques’a Ranciera, w myśl której estetyka jest polityką¹⁷ – to, co i w jaki sposób widoczne, uwidaczniane, przedstawiane zawsze uwikłane jest w ideologiczne paradygmaty i wynika z przekonań oraz sposobu wartościowania rzeczywistości. To, w jakim języku i przy wykorzystaniu jakich form konstruowane jest działanie w ramach pedagogiczno-teatralnego warsztatu czy procesu pracy służy więc zawsze nie tylko kreowaniu artystycznie spójnej całości, ale i uświadamianiu znaczenia i przekazu płynącego z takich, a nie innych środków wyrazu. Świadomość ta jest nawet ważniejsza, niż osiągnięcie zadowalającego, dojrzałego efektu, tym bardziej, że zazwyczaj w pracy z amatorami dojrzałość wynika w większym stopniu ze współautorstwa i zrozumienia niż szlifowania techniki. Teatr w perspektywie pedagogów nie ma być przystanią dla statków – by znów odwołać się do definicji z powieści Tove Jansson – nie jest miejscem cumowania pięknych i spektakularnych żaglowców. Jest raczej podróżą, często burzliwą i pełną momentów błędzenia, bez jednoznacznie wyznaczonego z początku celu wyprawy, może tylko z kilkoma interesującymi punktami na mapie.

W założeniu jednak, jak każda podróż tak i ta ma przynosić nową wiedzę i doprowadzać do konfrontacji z nieznanymi dotąd terytoriami, przekraczać znane i bezpieczne granice doświadczenia, myślenia. Na tym także ma polegać emancypacyjny projekt wpisany w pedagogikę teatru. Prowokacyjne pytanie zadane w tytule tekstu Christiane Page „Czy teatr w szkole jest przestrzenią emancypacji? Pod jakimi warunkami?”¹⁸ pozwala przyjrzeć się ostrożnie i z podejrzliwością założeniu o krytycznym i uwalniającym do samodzielnej

¹⁷ Zob. Jacques Rancière, *Estetyka jako polityka*, przełożyli Julian Kutyła i Paweł Mościcki, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2007.

¹⁸ Zob. Christiane Page, *Czy teatr w szkole jest przestrzenią emancypacji? Pod jakimi warunkami?*, tł. Ewa Umiński, w: *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, pod redakcją Marty Karasińskiej i Grzegorza Leszczyńskiego, Centrum Sztuki Dziecka Poznań 2007.

refleksji potencjale doświadczenia teatralnego amatorów. Autorka odbija się od wizjonerskiego tonu optymistycznej narracji o niepodważalnej wartości sytuacji, w której młodzież ma okazję w ramach teatralnego warsztatu skonfrontować się z innymi rówieśnikami, przełamać barierę wstydu, doświadczyć wyjątkowości spotkania twarzą w twarz i ramię w ramię, poczuć magię wspólnego wytwarzania opowieści. Nie pomija tych korzyści i dowartościowuje wszystkie te elementy, nie wątpiąc o ich wadze i pięknie. Wskazuje jednak na kryjące się pod powierzchnią takiej przygody niebezpieczeństwo. Zwraca uwagę na to, że teatr poprzez swój język i narzędzia zbliża się do sposobu, w jaki skonstruowana jest sfera publiczna. Bazuje na tych samych elementach, z których zbudowana jest komunikacja codzienna, pozateatralna: na ciele, przestrzeni, słowie, ruchu, emocjach, dyskursie. Innymi słowy – rzeczywistość pozateatralna również w wielu swych aspektach ma charakter performatywny i mimetyczny.

Doskonale zresztą, na polskim gruncie uchwycił to Artur Żmijewski, w swoim cyklu *Demokracje*, filmując i przedstawiając sytuacje z ulic, placów, instytucji i miejsc publicznych w sposób podobny do tego, jak dokumentuje i pokazuje się spektakle. W jego perspektywie rejestrowane manifestacje, ceremonie religijne, kłótnie, bójki, strajki, blokady uliczne, rekonstrukcje historyczne ukazane są jako widowiska kulturowe, metakomentarze społeczne, wydarzenia o scenicznym charakterze mające ten sam status co przedstawienia teatralne. Co niebezpiecznego jest w tym podobieństwie według Christiane Page? Francuska krytyczka postuluje ostrożność, pokazuje, że w warunkach amatorskiej próby, zwłaszcza w szkole, która nakierowana jest na produkcje jednoznacznych sensów, teatr służy często nie eksperymentowi, pobudzaniu myślenia, formułowaniu własnego zdania ale powtarzaniu, utrwalaniu i petryfikowaniu wzorców i schematów, także tych, które niosą ze sobą krzywdzący przekaz lub popadają w nieznośne uproszczenie. Teatr może więc nie tylko ilustrować to, co należałoby niekiedy podważać, ale także wręcz wzmacniać i legitymizować tradycyjne, nie zawsze pozytywne układy społeczne, polityczne, ekonomiczne, czy modele indywidualnych zachowań. Jego siła tkwi w mimetycznym podobieństwie do rzeczywistości.

Odwołując się do kategorii performatywności, można to zilustrować na przykładzie płci. W klasycznej teorii przedstawionej przez Judith Butler płeć widziana jest jako konstrukt kulturowy, którego głównym sposobem formowania, powielania i identyfikowania jest sytuacja performansu, czyli wytwarzania sensów za pomocą kreowania rozpoznawalnych kulturowo znaków w ciele, języku, relacjach, kostiumie i rekwizytach¹⁹. Analogicznie do

¹⁹ Por. Judith Butler, *Uwikłani w płęć: feminizm i polityka tożsamościowa*, przełożyła Karolina Krasuska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.

kategorii płci performowane mogą być na przykład role społeczne i fantazmaty wspólnotowe, zachowania, symbole narodowe, modele hierarchicznych relacji w pracy, rodzinie, społeczności lokalnej. Jeśli na przykład w szkolnej sytuacji te widoczne, teatralne znaki używane są bez krytycznego namysłu, bezrefleksyjnie służyć mogą wzmocnieniu opresji lub utrwalaniu dotychczasowych konfiguracji. Proponowana przez Page nieufność wobec używanych form i narzędzi stanowi ważny postulat filozoficzny, czy wręcz polityczny pedagogiki teatru.

Nie chodzi tu o wzmocnienie żadnej konkretnej ideologii, ale o wprowadzanie dystansu i zachęcanie do podejmowania dyskusji z zastanymi wzorcami. Jeśli na przykład pedagog czy pedagożka teatru pracuje z klasą szkolną, w której role dawno zostały rozdane, każdy uczeń i uczennica ma przypisaną etykietę, jest widziany jako grzeczny lub niegrzeczny, zdolny lub leniwy, a to co wypada bądź nie wypada, co wartościowane jest na przykład przez nauczycieli lub kolegów jako pozytywne czy negatywne związane jest z przyzwyczajeniem w dzieleniu świata na określone segmenty to kluczowym zadaniem może stać się rozbicie tej sytuacji, pomoc w nazwaniu jej i próba stworzenia warunków do teatralnego, performatywnego poszukiwania innych możliwości, innych opcji, twórczych rozwiązań. Czasami może się to dokonywać na przykład przez ciało, w improwizacji, w szukaniu nowych sposobów działania, budowania relacji. Czasami w tekście, który pozwoli wypowiedzieć to, co dotąd niewypowiedziane.

Emancypacja dokonuje się na wielu różnych poziomach. Czasem może po prostu oznaczać pierwszy raz, gdy uczestnicy przełamują opór przed dotknięciem innej osoby lub decydują się zaangażować w ćwiczenie, które wymaga obnażenia swojej słabości, niezręczności, porzucenia strefy komfortu, wygłupienia się, wykazania niewiedzą. Czasem uwalniająca okazuje się praca, w toku której performerzy wspólnie odkrywają i poddają w wątpliwość jakieś aspekty znanej rzeczywistości, które dotąd wydawały się neutralne, przezroczyste. Przywołać tu można choćby tworzone przez pedagogów teatru z młodymi ludźmi spektakle, których główną osią dramaturgiczną jest próba przyglądania się mainstreamowym narracjom dotyczącym edukacji, gospodarki, rynku pracy, rodziny, historii i próba namysłu nad nimi podjęta przy pomocy języka ironii, dystansu, czy groteskowej kpiny. Innym przykładem są projekty realizowane z osobami starszymi, zogniskowane wokół kategorii starości, czy pamięci, próbujące badać możliwości alternatywnego definiowania ostatniego etapu życia: nie poprzez tradycyjnie przypisywane jej doświadczenie, wiedzę, mądrość, ale na przykład seksualność, otwartość na nowe doznania, rozwój intelektualny, chęć przeżywania przygód czy gotowość do realizacji niedopuszczanych dotąd do głosu

indywidualnych potrzeb. W tym i wielu innych przypadkach pedagogika teatru staje się rodzajem sztuki krytycznej, nakierowanej na nakłuwanie zbyt gładkich powierzchni. Podobna jest do trampoliny, której emancypacyjna siła pozwala oderwać się od siły społecznego ciężenia. Performowanie to tworzenie znaczeń. Żeby wyjść poza znane konstelacje, trzeba odważyć się na utratę gruntu pod nogami.

Ostatnia część definicji z *Lata Muminków*, ta która wreszcie mówi o tym, czym teatr może być brzmi niemal jak jeden z możliwych manifestów pedagogiki teatru. „Teatr to najważniejsze miejsce na świecie, bowiem tu pokazuje się ludziom jakimi są, jakimi pragnęliby być i jakimi mogliby być, gdyby mieli odwagę”. Diagnozy, pragnienia i możliwości – trzy płaszczyzny, które pozwalają spotkać się krytycznemu patrzeniu, wyobraźni i gotowości do podejmowania działania oraz tworzenia nowych, nieznanych dotąd sytuacji. W definicji tej jest tylko jeden element, który należałoby zmienić, by mówić nie tylko o teatrze, ale o teatralnej pedagogice. Tym elementem jest czasownik: pokazywać. Tu bowiem nie chodzi jedynie o pokazywanie, ale bycie w środku, działanie, doświadczenie. W domyśle i dążeniu – doświadczenie fundamentalne życiowo – choć może nie zawsze tak intensywne, mocne i najważniejsze jak u Jacka Kuronia. Jednak takie, które przez to, że oznacza wkroczenie na scenę, a raczej przełamanie bariery między sceną a widownią pozwala na lepsze rozumienie i wnikliwsze przyglądanie się nie tylko teatrowi, ale i sobie, innym ludziom, społeczeństwu, otaczającemu światu.

Dorota Ogrodzka – pedagożka teatru, reżyserka i performerka. Badaczka teatru, kończyła studia doktoranckie w Instytucie Kultury Polskiej UW. Trenerka i animatorka kultury. Związana z Teatrem Polskim w Bydgoszczy, współtworzy Stowarzyszenie Pedagogów Teatru, stale współpracuje z Towarzystwem Inicjatyw Twórczych i oraz Instytutem Teatralnym. Prowadzi i wymyśla warsztaty, realizuje autorskie spektakle i projekty społeczno-artystyczne, wspiera lokalnych liderów, twórców, edukatorów. Pisze i publikuje. Stypendystka Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

.....