

Simon Blaschko

Niemiecka pedagogika teatru wobec edukacji estetycznej



TOWARZYSTWO
TEATRALNE

im. Jędrzeja Ciemaka

Autor: Simon Blaschko

Korekta: Krystyna Chudzińska-Lis

Tłumaczenia z języka niemieckiego: Andreas i Eva Blaschko

Dla Tinchén, bo matura nie wystarczyła, żeby wyrazić podziękowania za wrażliwość, której mnie nauczyłaś. Dziękuję Andrzejowi, Ewie i Krysi za wsparcie podczas pisania.

Praca magisterska napisana pod kierunkiem Pani prof. zw. dr hab. Anny Kuligowskiej-Korzeniewskiej na Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie, Wydział Wiedzy o Teatrze, Warszawa 2013.

© Copyright by Simon Blaschko

© Copyright ilustracja nr 1 by Theaterpädagogisches Zentrum Köln

© Copyright ilustracje nr 2-9 by Theaterpädagogisches Zentrum der Emsländischen Landschaft e.V. fotograf Roman Starke

Warszawa 2015

ISBN 978-83-943509-6-3

Cyfrowe wydanie I

Wydawnictwo Towarzystwo Teatralne im. Jędrzeja Cierniaka

ul. Chmielna 73b/15

00-801 Warszawa

tel. +48 698996530

kontakt@towarzystwoteatralne.pl

www.towarzystwoteatralne.pl

Spis treści

1.	Wstęp _____	5
1.1	Pedagogika teatru _____	5
1.2	<i>Pedagogika teatralna czy pedagogika teatru?</i> _____	6
1.3	Aktualny przegląd pedagogiki teatru w Niemczech _____	7
1.4	Instytucjonalna pedagogika teatru _____	8
1.5	Pojęcie <i>pedagogika teatru</i> _____	12
2.	Założenia dydaktyczne pedagogiki teatru _____	15
2.1	<i>Popęd gry</i> Fryderyka Schillera _____	15
2.2	<i>Pomiędzy w zabawie</i> _____	17
2.3	Przeżycie zjawiska <i>flow</i> _____	18
2.4	<i>Flow</i> w pedagogice teatru _____	19
2.5	Grupy docelowe i stygmatyzacja _____	20
2.6	<i>Koło kredowe</i> _____	22
3.	Pojęcie <i>edukacja estetyczna</i> _____	27
3.1	<i>Estetyczne myślenie</i> Wolfganga Welscha _____	28
3.2	Aktualność estetycznego myślenia _____	29
3.3	Wachlarz kompetencji _____	30
3.4	Zadanie zabawy teatralnej w kontekście edukacji estetycznej _____	33

4.	Estetyka pedagogiki teatru	36
4.1	Walor estetyczny	36
4.2	Moment estetyczny	37
4.2.1	Powstanie	37
4.2.2	Przypadkowość	38
4.2.3	Postawa	38
4.2.4	Odbiorca	38
4.2.5	Przestrzeń	38
4.2.6	Próżnia komunikacyjna	39
4.2.7	Zadanie pedagoga teatru	39
4.3	Moment epiczny	39
4.3.1	Przykład momentu epicznego	41
4.4	Przykład z praktyki: <i>Speed</i>	41
4.4.1	Opis projektu	41
4.4.2	Etap przygotowawczy	41
4.4.3	Etap wykonawczy	42
4.4.4	Występ	43
4.4.5	Rezultat projektu <i>Speed</i>	46
4.5	Mój sposób działania	47
4.5.1	Rogrzewki	49
4.5.2	Improwizacja	50
5.	Zakończenie	53

1. Wstęp

Intuicyjna zabawa jest podstawą każdego twórczego procesu, w którym znajdują się odruchowe działania, swoboda oraz źródło kreatywności. Większość ludzkich działań jest związana z twórczym procesem; przede wszystkim te w sztuce i w teatrze. W związku z tym zabawa staje się potrzebą ludzką, która odzwierciedla się w twórczości teatralnej.

Intuicja zaprowadziła mnie do Warszawy w czerwcu 2010 roku. Jestem „tu i teraz”, w Akademii Teatralnej w Warszawie, gdzie mam szansę wykazania się. Pisałem wyłącznie w chwilach w których czas, miejsce, myśl i wrażliwość były odpowiednio komponowane. Intuicja oraz wychwytywanie, dla mnie ważnych, działań pedagogiki teatru kierowały wybór opisanych tematów. *Choćby się chwila przebłytku przy czytaniu pojawiła, to koncepcja pracy się sprawiła.*

Motywacja opisanie niemieckiej pedagogiki teatru wobec edukacji estetycznej pojawiła się tu w Warszawie podczas własnych działań, projektów, warsztatów, festiwali z aktorami amatorami. Daleko oddalony od kraju, gdzie się wychowałem i edukowałem, mogłem poczuć i doświadczyć różnicy pomiędzy edukacją teatralną w Polsce i Niemczech.

Edukacja teatralna przebiega tu w Warszawie całkowicie inaczej niż w Niemczech. Opisuje swoje przemyślenia, zainspirowany doświadczeniami w Polsce, o niemieckiej pedagogice teatru. Celem opisu jest zainspirowanie niektórych instruktorów teatralnych, którzy uczą ludzi teatru na codzień.

Przygotowaniem do tematu stanowią studia licencjackie na pedagoga teatru w Lingen (20106 – 2010), literatura pedagogiki teatru oraz pokrewnych dziedzin oraz własne doświadczenia jako pedagoga teatru.

Praca obejmuje definicje pedagogiki teatru z perspektywy polskiej i niemieckiej, dydaktyczne rozwinięcie zabawy w kontekście popędu gry, *flow*, doświadczenia zmysłowego oraz przestrzeni estetycznej, a także istotne rozważania powstałe w zetknięciu się z Fryderykiem Schillerem, Richardem Schechnerem, Wolfgangiem Welschem, Bertoldem Brechtem, Eriką Fischer-Lichte, Horstem Hawemannem podczas moich studiów z zakresu pedagogiki teatru w Lingen.

Praca prezentuje praktykę teatralną, teorie pedagogiki teatru z mechanizmami ludzkimi w takich dziedzinach, jak psychologia, sztuka, edukacja, kultura i teatrologia. Celem pracy jest zainspirowanie twórców teatru do świadomego edukowania oraz zrozumienia czym są działania pedagogiczne, artystyczne oraz wychowawcze.

1.1 Pedagogika teatru

Pedagogika teatru to samodzielna dyscyplina, która łączy ludzi poprzez teatr, jednoczy procesy twórcze oraz kreatywne poszukiwanie efektów artystycznych.

Niemiecki słownik pedagogiki teatru określa teatr amatorski w następujący sposób:

Teatr amatorski

Amator (z francuskiego) to ktoś, kto wykonuje jakieś zajęcie niezawodowo, lecz z zamiłowaniem i radością gry. Teatr amatorski jest wspólnym określeniem wszystkich, historycznych i współczesnych, form teatru nieprofesjonalnego; w węższym sensie teatr amatorski określa (związkowo) zorganizowaną grę teatralną z amatorami.¹ [tłumaczenie własne]

Pedagogika teatru z reguły jest skierowana do amatorów, czyli do osób, które na co dzień nie zajmują się głównie lub zawodowo teatrem.

1.2 Pedagogika teatralna czy pedagogika teatru?

W języku polskim nie istnieje ujednoczone pojęcie pedagogiki teatru. Osobę zawodowo łączącą teatr i edukację określa się mianem *instruktora teatralnego*.

Uważam, że pojęcia te nie są definiowane przez użytek codzienny, lecz są związane z wyjaśnianiem pojęć: określenie *pedagogika teatru* jest powiązane z artystyczną dyscypliną teatru oraz instytucją, jaką jest teatr. Intencją jest uściślenie, że pedagogika teatru to dyscyplina artystyczna. Jest to również dyscyplina pedagogiczna. Należy się jednak skupić na sztuce, na teatrze. Pedagog teatru jest przede wszystkim artystą, a nie stricte pedagogiem.

Stowarzyszenie Pedagogów Teatru przy Instytucie Teatralnym im. Zbigniewa Raszewskiego w Warszawie dyskutowało jak się nazwać: pedagogami teatralnymi czy pedagogami teatru? Zdecydowano o nazwaniu siebie przy użyciu słowa *teatr*, w celu podkreślenia artystycznych roszczeń oraz przynależności do instytucji, jaką jest teatr:

Najważniejszym przykładem jest założone w kwietniu 2010 r. w Warszawie Stowarzyszenie Pedagogów Teatru. Jego powstanie było związane z działalnością wokół projektu TISZ ANEX, zorganizowanego przez Instytut Teatralny w Warszawie (sezon 2008/2009), który polegał m.in. na przeprowadzeniu rocznego kursu dla animatorów kultury we współpracy ze specjalistami z Polski i Europy. Wymiar międzynarodowy jest tu godny odnotowania – wszak dyscyplina, o której mowa, to przede wszystkim tradycja i doświadczenie niemieckie, istniejące w postaci określonego kształcenia, stałych zatrudnień specjalistów w niemieckich teatrach oraz programów edukacyjnych.

Do Polski pedagogika teatru trafiła w dużej mierze poprzez absolwentkę kierunku Theaterpädagogik na berlińskim Universität der Künste – Justynę Sobczyk, zajmującą się edukacją w warszawskim Instytucie Teatralnym i współtworzącą wspomniane wyżej stowarzyszenie.²

¹ Radermacher Norbert, Weber Hans-Albrecht, *Amateurtheater*, [w:] *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, pod red. Koch Gerd, Streisand Marianne, Uckerland 2003, s. 19.

² Paradowska Kamila, *Pedagogika teatru*, [w:] „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy. Pismo naukowe studentów i doktorantów”, nr 5, Poznań, 2012, s. 32.

Porównując pojęcia pedagogiki teatru na świecie, jednocześnie można rozpoznać wyraźną tendencję: w Holandii *Docent-Drama, educatie* może określać siebie samego jako *theaterpedagoog*. Przedmiot ten tam również jest nazywany *pedagogiką teatru*. Z kolei w Francji nie ma takiego przedmiotu jak pedagogika teatru. Tam nauczyciel teatru określany jest mianem *pédagogue artistique*. Zdarzają się pojedyncze przypadki określania siebie samego mianem *pédagogue du théâtre* przez nauczycieli. W Niemczech istnieje określenie *Theaterpädagog* oraz *Theaterpädagogin*; przedmiot nazywany jest pedagogiką teatru, nie pedagogiką teatralną. Na podstawie *centrów pedagogiki teatru* można wykazać dominację słowa *teatr*. Niemieckie pojęcie *Theaterpädagogisches Zentrum* to konstrukcja gramatyczna składająca się z rzeczownika *Zentrum* oraz przymiotnika opisującego rzeczownik – czyli *Theaterpädagogisch*. Przy deklinacji przymiotnika odmieniane jest tylko słowo *pedagogika*. Gdyby było inaczej, mówiono by o *Zentrum für theatrale Pädagogik* albo *Pädagogiktheatrales Zentrum*. Kolejność słów w pojęciu *Theaterpädagogisches Zentrum* i sposób jego deklinacji wskazują na dominację słowa *teatr*.

Poza tym uważam, że jeśli istnieją pedagogzy sztuki, kultury oraz muzyki, to powinni również istnieć pedagogzy teatru, gdyż brzmi to bardziej profesjonalnie. Pozwala to mieć nadzieję, że tak rozumiana pedagogika teatru zaistnieje także w Polsce.

Brzmienie wyrazu oraz pozorny błąd skupiają uwagę słuchacza. Słowa *pedagogika teatru* mogą wywołać performatyczną sytuację. Słuchaczowi zdaje się, że usłyszał błąd i dopytuje się. Zaczyna się gra słowna, w której protagonistą jest *pedagogika teatru* i opowiada ona o swojej zabawowej istocie. Ta teatralność słowa dopuszcza dyskusję i zachęca do refleksji. Może się to okazać bardzo przydatne w rozpowszechnianiu tej jakże młodej dyscypliny w Polsce.

Moim zdaniem, na razie nie istnieje potrzeba ścisłego określenia nazwy. W zależności od świadomości osoba może nazywać siebie *pedagogiem teatru* lub *pedagogiem teatralnym*. Obie formy są prawidłowe.

W celach uproszczenia wywodu w dalszej części pracy używane jest określenie *pedagogika teatru*.

1.3 Aktualny przegląd pedagogiki teatru w Niemczech

Pedagogika teatru jest jeszcze we wczesnej fazie rozwoju i jest wynikiem przełożenia doświadczeń praktycznych, ujętych w teorię oraz rozwiniętych przez szkoły wyższe. Dochodzi tu do ciągłego zagęszczeń teoretyczno-praktycznych. Oznacza to przede wszystkim odkrywanie nowych społecznych pól, które wykazują zapotrzebowanie na działanie teatru. Pedagogika teatru przygotowuje grunt dla struktur społecznych, ułatwia komunikację międzyludzką. Pedagogika teatru tworzy „pożywkę” dla przestrzeni społecznych, które, przy sensownym postępowaniu, mogą

zaowocować w użyteczniejszej postaci. Zabawa w teatr pozwala na rozpoznanie, zrozumienie oraz używanie tych struktur. Dzięki temu struktury stają się bardziej dostępne

i w najlepszym wypadku stają się narzędziem społecznym.

1.4 Instytucjonalna pedagogika teatru

W Niemczech znajduje się sieć instytucji, które zapewniają i dbają o pedagogikę teatru. Te instytucje ciągle ewoluują, rozwijają się i rozszerzają. Tworzą one żywą podstawę możliwości działań pedagogiki teatru.

Poniżej wymienione są przykładowo owe możliwości, czyli tzw. pola pracy w pedagogice teatru:

- *Pedagogiczne* pola pracy w przedszkolach, szkołach, szkołach wyższych;
- *Artystyczne* pola pracy w teatrze, wolnych teatrach, centrach pedagogiki teatru;
- w domach starców, ostojach dla imigrantów/upośledzonych/dzieci;
- *Terapeutyczne* pola pracy w szpitalach, zakładach penitencjarnych, sanatoriach;
- *Spoleczne* pola pracy w kościołach, centrach młodzieżowych, obywatelskich oraz w muzeach;
- *Ekonomiczne* pola pracy w firmach, programach dokształcania, podczas wydarzeń;³

Następujące stowarzyszenia organizują życie teatru amatorskiego w Niemczech:

- Bund deutscher Amateurtheater e.V., BDAT e.V.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater, BAG
- Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland, KJTZ
- ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland e.V. Internationale Vereinigung des Theaters für Kinder und Jugendliche
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V.
- Bundesverband Theaterpädagogik e.V., BuT
- Der Bundesverband Freier Theater e.V., BuFT
- UNIMA ZENTRUM BRD e.V.
- Bundesverband Darstellendes Spiel, BVDS⁴

³ Por. ilustracja 1 *Arbeitsfelder der Theaterpädagogik* w załączniku.

⁴ Por. Radermacher Norbert, Göhmann Lars (wyd.), pod red. Hüneke Birgit, *Angewandtes Kulturmanagement*, Lingen 2008, rozdział 8.

Odkrywanie nowych obszarów teatralno-pedagogicznych należy do obowiązków centrów pedagogiki teatru (Theaterpädagogisches Zentrum, TPZ). W Niemczech istnieje 17 tego typu centrów:

- Kreativhaus TPZ Berlin
- TPZ Off-Theater nrw Neuss od 1995 r.
- TPZ Hannover od 1987 r.
- TPZ Köln od 1982 r.
- TPZ Lingen od 1980 r.
- TPZ Münster
- TPZ Mittlere Elbe (Lutherstadt Wittenberg + Dessau-Roßlau)
- TPZ Ruhr
- TPZ Nürnberg od 1993 r.
- TPZ Rhein-Main (Schultheater-Studio Frankfurt)
- TPZ Herford
- Theaterwerkstatt Heidelberg
- TPZ Hildesheim od 2007 r.
- TPZ Saarbrücken
- TPZ Ruhr
- TPZ Stollberg
- TPZ Dresden od 2001 r.⁵

Są to z reguły przedstawiciele landów⁶ zajmujący się pedagogiką teatru, odpowiedzialni za powielanie ofert teatralnych (np. kurs teatralny, festiwale, teatr w szkole lub w instytucjach publicznych, teatr w biznesie i inne) oraz szkoleń dla fachowców.

Pedagogika teatru to również kierunek studiów, który w Niemczech można studiować od około 30. lat. W latach 80. XX wieku kształcenie na pedagoga teatru było często oferowane fachowcom z dziedzin społecznych i edukacyjnych, w tym np. pielęgniarkom, nauczycielom, wychowawcom. Niemiecki słownik pedagogiki teatru opisuje wykształcenie na pedagoga teatru następująco:

Edukacja [Wykształcenie]

Edukacja pedagogów teatru i nauczycieli w przedmiocie szkolnym Darstellendes Spiel (DS) nie posiada długiej tradycji. Z dniem powstania Institut für Spiel- und Theaterpädagogik i integracji tegoż w Hochschule der Künste (HdK) Berlin w 1980

⁵ Por. http://de.wikipedia.org/wiki/Theaterp%C3%A4dagogisches_Zentrum 01.05.2013.

⁶ O polityce edukacji i kultury decyduje 16 landów w Niemczech. Przez scalenie państw niemieckich w XIX wieku powstało takie uzasadnienie, które definiuje że ministerstwa landowe określają własne prawa. Z tego powodu każdy land próbuje realizować prawo każdego obywatela możliwości brania aktywnego udziału w życiu społecznym poprzez kulturę. Dlatego każdy land musi mieć swoje własne centrum pedagogiki teatru.

uczyniono znaczący krok w kierunku instytucjonalizacji wykształcenia pedagoga teatru. Konferencje i kongresy w latach 70. XX wieku, dotyczące pytań na temat tegoż wykształcenia doprowadziły do powstania 4-semestrowych dodatkowych studiów Spiel- und Theaterpädagogik na HdK (dzisiaj Universität der Künste). W roku 1980 spowodowało to powstanie pierwszego w Republice Federalnej Niemiec kierunku studiów pedagogiki zabawy i teatru.

Wszystkie kierunki kształcące pedagoga teatru łączy cel, przygotowania adepta do aktywnych działań teatralnych. Wykorzystują one osobiste doświadczenie studentów i poprzez jego odzwierciedlenie oraz klasyfikacje teoretycznych kontekstów budują kompetencje instruktorskie. Dla określenia celu edukacji oznacza to rozwijanie umiejętności artystyczno-analitycznych związanych z teatrem oraz zdobywanie pedagogiczno-dydaktycznych, technicznych i teoretycznych kompetencji.⁷ [tłumaczenie własne]

Dodatkowo pedagogika teatru to również kierunek studiów. W obszarze niemieckojęzycznym oferowane są państwowe kierunki studiów licencjackich oraz magisterskich. Przykładowo należy wymienić:

- Universität der Künste Berlin
- Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- Universität Giessen
- Universität Hamburg
- Leibniz Universität Hannover
- Universität Hildesheim
- Hochschule Osnabrück
- Hochschule für Musik und Theater Rostock
- Züricher Hochschule der Künste⁸

Pedagogika teatru oferowana jest jako kierunek studiów pod następującymi nazwami:

- Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis (Kulturoznawstwo i estetyczna Praktyka)
- Szenische Künste (Sceniczne dziedziny sztuki)
- Performance Studies (Studia performatyczne)
- Inszenierung der Künste und Medien (Inscenizacja Sztuki oraz Mediów)
- Angewandte Theaterwissenschaften (Stosowana teatrologia)
- Darstellendes Spiel (Stosowana zabawa)⁹

[tłumaczenie własne]

⁷ Hentschel Ulrike, *Ausbildung*, [w:] *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, pod red. Koch Gerd, Streisand Marianne, Uckerland 2003, s. 31n.

⁸ Por. Johnston Cerridwen Maya, Rapp Tobias, <http://www.echtestheater.de/harter-tobak/theaterpaedagogik-studieren.html> 02.05.2013.

⁹ loc. cit.

Wielkim osiągnięciem pedagogiki teatru od lat 70. XX wieku była integracja tego kierunku w strukturach naukowych oraz na uczelniach i instytucjach teatru. Christel Hoffmann opisuje to na następujący sposób:

Pedagogika teatru jako kierunek studiów zyskała na znaczeniu i w niektórych szkołach wyższych zyskała prawo nie tylko wystawiania certyfikatów ukończenia, lecz także dyplomów uniwersyteckich, z których po reformie szkolnictwa wyższego rozwiną się dyplomy bachelor i master (co już w chwili obecnej stało się faktem). Pedagodzy teatru z doświadczeniem zawodowym mają możliwość wzięcia udziału w szerokim programie kwalifikacyjnym i osiągnąć w BuT [Niemiecki Związek Pedagogów Teatru] uznanie kwalifikacji zawodowych.¹⁰

Różnorodność określeń pedagogiki teatru (czy też z nią związanych kierunków studiów) utrudnia rozpowszechnianie, ujednoczenie oraz definicję pedagogiki teatru w Niemczech, w związku z czym określenie pedagoga teatru nie jest jednoznaczne. Pedagogiem teatru mają prawo nazywać siebie te osoby, które czują się niejako do tego powołane i wykonują jego obowiązki bez względu na wykształcenie.

Dodatkowo Państwowy Związek Pedagogiki Teatru (Bundesverband für Theaterpädagogik e.V., BuT) podaje jako prawne określenie zawodu pedagoga teatru odbycie 1700 godzin w instytucjach szkoleniowych. Jest to jedyna definicja pedagoga teatru (*Theaterpädagogin BuT*[®] lub *Theaterpädagogin BuT*[®] ¹¹) poza stopniem akademickim. Treści oraz wytyczne w wykształceniu definiowane są na różne sposoby. Według Hans-Joachim Wiese ta niejasność niesie ze sobą szansę artystycznego oraz metodycznie-dydaktycznego przekraczania granic:

Młoda dyscyplina, pedagogika teatru, rozumiana jako kierunek przekraczający granice praktyki i nauki, znajduje się w procesie eksperymentalnej samoświadomości oraz definicji pojęć. Równocześnie przeszła ona w ostatnich dziesięcioleciach, nie tylko w niemieckojęzycznej strefie, znaczący rozwój. Swoim wkładem w różne dziedziny badań naukowych wzbudziła zainteresowanie w całej Europie.¹² [tłumaczenie własne]

Pedagogika teatru ma w Niemczech stałe zaplecze i odpowiada na zapotrzebowanie pasjonatów teatru. Mimo tej trwałej instytucjonalizacji ze strony państwa, landów i miast, to różnią się one metodą i zakresem kształcenia pedagoga teatru oraz pojmowaniem pedagogiki teatru. Taka sytuacja powstała poprzez rozwój tej dziedziny w ostatnich 30. latach.

¹⁰ Hoffmann Christel, Israel Annett (wyd.), *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Weinheim München 2008, s. 5.

¹¹ Por. Bundesverband Theaterpädagogik e.V., <http://www.butinfo.de/theaterpaedagoge-in-but> 03.05.2013.

¹² Wiese Hans-Joachim, Günther Michaela, Ruping Bernd, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Uckerland.2006, s. 2.

1.5 Pojęcie *pedagogika teatru*

Obecnie badacze (jak na przykład Michael Wrentschur, Ulrike Hentschel, Felix Rellstab) definiują pedagogikę teatru jako dziedzinę przybliżającą sztukę teatru osobom grającym, oglądającym teatr, amatorom oraz osobom bez wykształcenia teatralnego. Pedagogika teatru zachęca do samodzielnego tworzenia teatru i uczy odpowiednich technik oraz uzupełnia wiedzę.¹³ Dalej Wrentschur zwraca uwagę na pojęcie pedagogiki teatru w kontekście wielkich twórców teatru XX wieku. W ten oto sposób ikony teatru, takie jak Konstanty Stanisławski, Bertolt Brecht, Jerzy Grotowski, Augusto Boal lub Peter Brook od czasów reformy edukacji w latach 70. określani są mianem *pedagogów aktorstwa*. Amatorzy byli nauczani sztuki aktorstwa przez pedagogów, następnie wspólnie był rozwijany sposób rozumienia teatru. Procesy rozwoju dotyczyły prób, ról oraz sztuk¹⁴, czyli wytworów sceny. W dzisiejszych czasach pedagogika teatru dokonuje adaptacji metod oraz koncepcji w celu stworzenia własnego rodzaju teatru, traktując je jako element estetyzujący wymienionych działań pedagogicznych.

Pedagogika i teatr to dwie dziedziny, które w swojej różnorodności opierają się na odmiennych modelach i praktykach; tak samo różnie jak *edukacja* i *sztuka*, może być pojmowana *pedagogika teatru*. Teatr powinien być odbierany przez osoby uczące się jako kompleksowa i równocześnie dostępna forma sztuki w kontekście *ja - kultura*. Teatr istnieje tylko wtedy, jeśli to *ja* odkryję *w sobie* i *dam temu upust*. Kultura jest żywym tworem, który się znajduje i przetwarza w ludziach. Tacy, którzy biorą aktywnie udział w kulturze, są w stanie wyrazić swoją perspektywę. Felix Rellstab opisuje samodzielne działanie kultury oraz „rolę” człowieka:

Kultura jest w swym jestestwie zabawą. Ona rozwija się - albo właśnie nie. Ale też rozwinięta kultura nie egzystuje raz na zawsze, jak wszystkie inne zabawy i gry. Kultura żyje, gdy jest praktykowana funkcjonowaniem w kulturowo uzdolnionym człowieku. Zdolność kulturowa młodego pokolenia nie jest wysysana z mlekiem matki. Każda generacja musi nabyć sobie poprzez zabawę swoją własną kulturę: poznać, wypróbować i zabawowo rozwinąć.¹⁵

Pedagog teatru intuicyjnie rozpoznaje ten moment i wdraża przez swój aparat estetyzujący, rozumiany jako umiejętności reżyserskie, intuicja estetyczna, doświadczenie widowiskowe, kontekst tematyczny czy kompozycje. W ten sposób dochodzi do estetyzacji rzeczywistości gracza.

Pedagog teatru w dużej mierze „oswaja” teatr, bo pozwala się nim bawić, teatr przestaje być twierdzą nie do zdobycia[...]¹⁶

¹³ Por. Wrentschur Michael, *Theaterpädagogische Wege in den öffentlichen Raum*, Stuttgart 2004, s. 22.

¹⁴ Por. loc. cit.

¹⁵ Rellstab Felix, *Handbuch Theaterspielen. Grundlagen*, Wädenswil 1994, s. 19.

¹⁶ Paradowska Kamila, *Pedagogika teatru*, [w:] *Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy. Pismo naukowe studentów i doktorantów*, nr 5, Poznań, 2012, s. 35.

Jak widać po tym cytacie istnieje też po polskiej stronie poprawne rozpoznanie estetycznego zadania pedagoga teatru.

W latach 90. XX wieku w Europie szukano odpowiedzi na pytanie, co w edukacji teatralnej jest ważniejsze: dzieło (czyli estetyzacja lub teatr) czy proces (czyli edukacja). Pedagogika teatru już wtedy była pojmowana jako dyscyplina sztuki. Przeciwnie wypowiadali się obrońcy tak zwanej *drama education*. Uważali, że celem edukacji teatralnej powinna być kreatywność, tzn. proces twórczy.

Patrick Quinet z Belgii wypowiedział się na ten temat na konferencji festiwalu światowego teatru dziecięcego:

[...] proces dramy może pomóc w tworzeniu autentycznych doświadczeń kulturalnych będących zgodnymi z własną kulturą. Drama to kulturalna i pedagogiczna wycieczka. Nie estetyczna [sic!].¹⁷ [tłumaczenie własne]

Pytanie: czy ważniejszy jest wytwór, czy proces pozostało wtedy bez odpowiedzi. Dzisiejsza pedagogika teatru idzie krok dalej i traktuje wytwór i proces jako syntezę, a sam wytwór jako etap procesu twórczego. Proces składa się z wielu etapów. Mogą to być estetyczne odkrycia, analiza wyników pośrednich lub udana praca w zespole artystycznym.

Gabriele Czerny opisuje ogólne efekty procesu teatralnego podczas aktywnego udziału w projektach pedagogiki teatru:

1. Granie w teatrze budzi indywidualne siły samokształcenia: umiejętności twórczych, percepcji, wyobraźni, ekspresji aktorów.
2. Ono buduje świadomość estetyczną.
3. Ono rozwija postępowanie estetyczne: koncentrację, zdumienie, szczerą, synestezję („współodczucie”, zdolność np. przy słuchaniu dźwięków do dostrzegania form lub zapachów) oraz świadomego poczucia czasu.
4. Gra teatralna pozwala wczuć się we własne i obce punkty widzenia.
5. Gra teatralna wzbogaca subiektywne umiejętności recepcyjne (rozumnego pojmowania).
6. Ono mobilizuje umiejętność przejmowania inicjatywy i dodaje odwagi w przełamaniu rutyny w postrzeganiu i zachowaniach, aby zapoznać się z czymś nowym i wypróbować.

¹⁷ Quinet Patrick, *Creativity as Educational Process* [w:] *Theaterkunst und Kinderspiel*, pod red. Rüpung Bernd, Münster Hamburg 1992, s. 115.

7. Ono apeluje do uczucia odpowiedzialności.¹⁸

Pedagogika teatru uczy umiejętności, wyczucia, twórczości i odnajdowania swojej roli w kulturze. Decydujące są sukcesy w procesie nauczania, zarówno indywidualne, artystyczne, jak i grupowe. Podstawą tego działania jest zabawa.

¹⁸ Czerny Gabriele, Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension, Augsburg 2008, s. 20.

2. Założenia dydaktyczne pedagogiki teatru

Albowiem, aby w końcu powiedzieć, co należy, człowiek bawi się tylko tam, gdzie w całym znaczeniu tego słowa jest człowiekiem, i tam tylko jest pełnym człowiekiem, gdzie się bawi.¹⁹

„Eureka!” - krzyknął Archimedes z Syrakuz po tym, jak w wannie odkrył nazwaną potem jego imieniem zasadę. „Eureka!” - krzyczy również pedagogika teatru, gdy Friedrich Schiller w 1795 roku wydaje *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, z których pochodzi motto tego rozdziału. Wraz z nim wszelka dyskusja o funkcji i konieczności bytu gry teatralnej zanika, o ile nie zauważymy paradoksu w wypowiedzi Schillera. Ta sprzeczność, pomiędzy bytem doskonałym wynikającym z umiejętności bawienia się a koniecznością bycia doskonałym, aby móc się bawić, wymaga wyjaśnienia, wyjaśnienia czegoś, co nie jest wytłumaczalne. Elementem niewytłumaczalnym jest to, co jest istotą gry.

2.1 Popęd gry Fryderyka Schillera

Ulrike Hentschel w słowniku *Wörterbuch der Theaterpädagogik* pisze, że według Schillera na człowieka składają się: popęd materii oraz popęd formy, czyli zmysłowość i rozsądek. Te dwa popędy – pożądanie i rzeczywistość – są równocześnie i przeciwstawne, i ze sobą powiązane. Zmysłowość kryje w sobie element zwierzęcy, wręcz barbarzyński. Z kolei rozsądek zawiera w sobie element obywatelski, cywilizowany. Schiller rozpatruje te dwa popędy jako przeciwności. Równocześnie opisuje zależność między nimi. Oznacza to, że równowaga tych dwóch popędów jest konieczna, aby człowiek mógł się odnaleźć w społeczeństwie i równocześnie jego gatunek mógł się utrzymać i rozwijać dalej. Te dwa sobie przeciwne popędy mają ze sobą styczność tylko wtedy, gdy mamy do czynienia ze zmierzeniem się ze sztuką. Taką sytuację Schiller określa jako *estetyczną*. Człowiek zajmuje się sztuką, która stanowi zmysłowe odbicie rzeczywistości. Ten stan harmonii Schiller określa jako utopijny. Osiągamy wtedy, według Schillera „nieskończoność”. Określa tym uzdolnienie człowieka do samostanowienia przez samoczynne działanie.²⁰ To bycie czynnym rozumiem jako doświadczanie sztuki przez zabawę, czyli popęd gry.

Szczególnie niemiecki idealizm przyznał zabawie wybitne znaczenie. Dla Schillera nie ma innej drogiej, by stworzyć rozsądnego człowieka, niż przez popęd do gry. „Bo człowiek tam tylko jest pełnym człowiekiem, gdzie się bawi.”²¹ [tłumaczenie własne]

¹⁹ Schiller Friedrich, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka. List piętnasty*, tłum. Krońska Irena, Prokopiuk Jerzy, Warszawa 1972, s. 104.

²⁰ Por. Hentschel Ulrike, *Ästhetische Bildung*, [w:] *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, pod red. Koch Gerd, Streisand Marianne, Uckerland 2003, s. 10n.

²¹ Seitz Hanne, *Spiel*, [w:] *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, pod red. Koch Gerd, Streisand Marianne, Uckerland 2003, s. 280.

Odnosząc się do cytatu wyjściowego Schillera i do tematycznego pola pracy traktuję zabawę w kontekście teatralno-pedagogicznym nie jako samą estetykę, lecz jako element łączący świat zewnętrzny i zmysłowość. W sensie metaforycznym zabawa stanowi wehikuł pomiędzy definiowanymi zasadami świata zewnętrznego a chaotyczną zmysłowością. Zabawa pozwala na przesunięcie się względem siebie *wewnętrznego* i *zewnętrznego świata*. Dzięki temu zabawa powtarza świat zewnętrzny za pomocą zmienionych, zmyślonych, przesuniętych i zniesionych praw oraz zasad działania. Zabawa dopuszcza chaos, wręcz go potrzebuje, aby zdefiniować siebie.

To *po między* w zabawie jest niedookreślone i dzięki temu niesie ze sobą wiele możliwości. Łączy *mimesis* (starogreckie naśladowanie świata zewnętrznego) oraz zdolność wyobrażania (potencjał artystyczny) i „zagubianie się” (*flow*).

W sensie teatralno-pedagogicznym osoba bawiąca się przywłaszcza sobie swoją rzeczywistość i odkrywa w stanie „zagubienia się”, w *flow*, swoją samodzielność i tym samym samorealizację w procesie artystycznego poszukiwania.

Richard Schechner wypowiada się na temat *rzeczywistości* w zabawie w następujący sposób:

Zabawa daje ludziom szansę, być przez chwilę doświadczyć tabu, występku, ryzyka. Nie trzeba być Edypem czy Kleopatram, aby uosobić ich performatywnie – „dla zabawy”. Rytuał i zabawa prowadzą ludzi ku „innej rzeczywistości”, oddzielnej od zwykłego życia. Jest to rzeczywistość, w której ludzie mogą stać się kimś innym od swych codziennych jaźni.²²

Osoba bawiąca się staje się artystą, a teatr jego dyscypliną. Tak rozumiany artysta jest według Schillera doskonały:

Ale cóż znaczy: sama tylko zabawa, kiedy wiemy, że ze wszystkich stanów człowieka stan zabawy – i tylko on – czyni go zupełnym[...]²³

Natomiast Schechner jako nowoczesny badacz definiuje zabawę następująco:

Bardzo trudno określić czy zdefiniować zabawę. To *modus*, aktywność, spontaniczna erupcja. Czasem wiąże się z regułami, czasami jest zupełnie dowolna. Jest wszechobecna. Każdy się bawi, a większość lubi przyglądać się czyjejś zabawie – czy to formalnie w czasie widowisk, zawodów sportowych, w filmie; czy też okazjonalnie – w trakcie towarzyskich spotkań, przy pracy, na ulicy, na placach zabaw. 24

²² Schechner Richard, *Performatyka Wstęp*, pod red. Rochowski Marcin, tłum. Kubikowski Tomasz, Wrocław 2006. s. 69.

²³ Schiller Friedrich, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka. List piętnasty*, tłum. Krońska Irena, Prokopiuk Jerzy, Warszawa 1972, s. 102.

²⁴ Schechner Richard, *Performatyka. Wstęp*, pod red. Rochowski Marcin, tłum. Kubikowski Tomasz, Wrocław 2006, s. 110.

Rozumiem wypowiedz Schechnera jako rozwinięcie Schillerowskiego pojęcia zabawy; nadaje jej więcej cech i wartości. Schiller skupiał się przy określeniu zabawy w teatr, aktorstwa, na samej dziecięcej zabawie oraz na aspektach zabawy codziennej. Natomiast Schechner odkrywa zabawę w różnych aspektach codziennej aktywności oraz dziedzinach artystycznych.

2.2 *Pomiędzy w zabawie*

Słowo *zabawa* jest w swojej semantycznej różnorodności wyrazem nie do końca jasnym. Słowo *zabawa* w życiu codziennym używane jest w różnym znaczeniu: *Bawić się z kimś* (wspólne uczestnictwo w grze lub nieszanowanie uczuć osoby), *coś jest zabawowe* (fajowe lub świetne), *ktos jest zabawny* (zajmująca osoba lub śmieszny), *zabawki* (przedmioty przeznaczone do zabawy), *bawidamek* (flirciarz, podrywacz), *zabawa na cztery fajerki* (duża przyjemność), *zabawa sylwestrowa / wiejska / karnawałowa* (impresa). Różnorodność i równocześnie niewytłumaczalność to pojęcia opisujące istotę zabawy.

Niemiecki słownik pedagogiki teatru opisuje pojęcie *zabawy* następująco:

Jako jeden z niewielu wyrazów pojęcie *zabawy* zawiera w sobie sprzeczność. Być może właśnie jego nieokreśloność umożliwia użytkowanie zarówno w życiu codziennym, jak i w prawie we wszystkich naukach.

Różne zjawiska opisywane przez zabawę (w estetyce, ekonomii, pedagogice itd.) nie mają powiązania ze względu na wspólną przyczynę, lecz z powodu semiotycznego wspólnego pokrywania się i one określają specyficzne współdziałanie *konieczności i wolności*, między zasadami a łamaniem tych zasad. Tak jak w mechanice istnieje przestrzeń pomiędzy elementami jakiegoś urządzenia, tak istnieje również przestrzeń zabawy w zachowaniach i działaniach człowieka (por. Waldenfels). Ruch zabawy oscyluje między bezprzyczynowymi działaniami wahadłowymi a działaniami na biegunach przeciwstawnych: między chaosem a porządkiem (por. Cramer i inni), przypadkiem a zasadą (por. Eigen i inni), popędem materii a popędem formy (por. Schiller), apatycznym a gnostycznym zachowaniem (por. Buytendijk), *paidia* a *ludus* (por. Caillois) itd. Ważny w zabawie nie wydaje się wynik, lecz poprzedzający ruch, w którym ujawnia się *antropologiczna dyspozycja* (por. Iser), która w ogóle może się rozwinąć tylko jako zabawa. Najwyraźniej nie ma przy tym różnicy, czy człowiek doświadcza tego potencjału przez swoje działanie (w zabawie), przeżyje w naturze (w *Naturschauspiel*), czy zobaczy przy arte factum (w sztuce), czy też zobaczy u innych (w aktorstwie) – istotne jest to, że w świetle takich zdarzeń doświadczalny i wyczuwalny staje się (sam w sobie nie do przedstawienia) *antropologiczny potencjał*.²⁵ [tłumaczenie własne]

Opisany w cytacie *antropologiczny potencjał* jest, moim zdaniem, elementem *pomiędzy* nie do wytłumaczenia w pojęciu *zabawa*. To *pomiędzy* opisuje jakościowo zjawisko, które stanowi dużą siłę, potencjał, korzyść. Jest to ta właściwość czy jakość,

²⁵ Seitz Hanne, *Spiel*, [w:] *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, pod red. Koch Gerd, Streisand Marianne, Uckerland 2003, s. 280.

która tworzy owo pojęcie żywym, różnorodnym i użytecznym w nauce, technice, życiu codziennym i sztuce.

Według Johana Huizingi to człowiek jest istotą bawiącą się. Zabawa stanowi podstawowy sposób rozwoju cywilizacyjnego człowieka. Dziełem człowieka jest kultura, tzn. wszystko, co jest „nienaturalne”. Felix Rellstab podsumuje *homo ludens* na następujący sposób:

Johan Huizinga opisuje w *Homo Ludens* człowieka jako bawiącego się twórcę kultury. Kultura tworzona jest zabawowo. Oznacza to, że wszystko „nienaturalne” rozwinięte zabawowo przez człowieka jest kulturą. Zabawa posiada siłę, potencjał manifestujący się w wewnętrznej pętli, krążącego ruchu w szeroko pojętym otoczeniu człowieka. Zabawa ta jest atrybutem homo sapiens, skłonnością myślącego człowieka do zabawy. W ten sposób Huzinga robi z człowieka homo ludens, człowieka bawiącego się.²⁶ [tłumaczenie własne]

Przyczynę *potencjału antropologicznego*, mianowicie *popęd gry*, tłumaczy Schiller następująco:

Rzeczywiście istniejące piękno godne jest rzeczywiście istniejącego popędu gry, lecz wraz z ideałem popędu gry, który człowiek powinien mieć przed oczyma we wszystkich swych grach i zabawach.²⁷

Z mojego punktu widzenia, mimo wszystkich analizowanych definicji, podstawą pojęcia *zabawa* jest *potencjał antropologiczny*, czyli coś, co jest częścią człowieka; to „coś”, co ludzkość od dawien dawna nosi w sobie i co napędza nasz byt i rozwój: popęd do gry.

2.3 Przeżycie zjawiska *flow*

Friedrich Schiller opisał w roku 1795 pewien stan „największego poruszenia i najwyższego spokoju”. W kontekście edukacji estetycznej Schiller powołuje się na naturalny popęd człowieka do gry.

Schiller uważał ten stan za rzecz, której nie da się opisać: Już to gwałtownie porwani i przyciągani, już to trzymani w oddaleniu, patrząc na nią znajdujemy się zarazem w stanie najwyższego spokoju i największego poruszenia, i stąd to powstaje w nas owo cudowne wzruszenie, na które rozsądek nie znajduje pojęcia ani język wyrazu.²⁸

²⁶ Rellstab Felix, *Handbuch Theaterspielen. Grundlagen*, Wädenswil 1994, s. 19.

²⁷ Schiller Friedrich, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka. List piętnasty*, tłum. Krońska Irena, Prokopiuk Jerzy, Warszawa 1972, s. 103.

²⁸ Ibidem, s. 105.

Werzinger podsumowuje w pedagogiczno-teatralnej dyskusji pojęcie *flow* w aspekcie historycznym:

Już na początku XX wieku zostało to zjawisko opisane w podobny sposób w zakresie pedagogiki. Maria Montessori (1870–1952 r.) nazwała to „polaryzacją uwagi”, Hahn (1886–1974 r.) „twórczą pasją”.²⁹ [tłumaczenie własne]

Mihaly Csikszentmihalyi w swojej publikacji *Beyond Boredom and Anxiety – The Experience of Play in Work and Games* z 1975 roku opisuje zjawisko *flow*.³⁰ Słowo *flow* pochodzi z angielskiego i oznacza płynąć, przepływ oraz strumień. Csikszentmihalyi opisuje *flow* z psychologicznej perspektywy, jako czynność o działaniu sensownym i samomotywującym. Przeżycie doświadczenia *flow* rozumiane jest jako absolutne spełnienie, odnalezienie się człowieka w działaniu.³¹ Bliskim tłumaczeniem *flow* na język polski mogłoby być słowo *nurt*, a w niemieckim *Fluss*

2.4 *Flow* w pedagogice teatru

Potencjał antropologiczny opisany w rozdziale 2.2 jest decydującym elementem tego wewnętrznego zjawiska napędowego, popędu do gry: przeżycia *flow*. W kontekście teatralno-pedagogicznym stan *flow* jest, moim zdaniem, celem każdego procesu twórczego. W rozdziale 2d znajduje się stwierdzenie, że praca teatralno-pedagogiczna składa się z bieżącego procesu z określonymi pośrednimi celami i stacjami. Z moich doświadczeń wynika, że twórczość teatralno-pedagogiczna składa się z wielu różnych przeżyć *flow*.

Przeżycia *flow* mogą być bardzo różne:

W jakich warunkach można doświadczyć *flow*, jest w dużym stopniu zależne od kontekstu i sytuacji, jak również od indywidualności grających. Nie można wyciągać wniosków z ogólnie funkcjonujących prawidłowości gwarantujących wystąpienie lub spowodowanie tego stanu.³²

Uważam, że *flow* jest stanem będącym celem każdej pracy teatralnej, nawet każdej twórczości. Możliwe, że *flow* jest stanem towarzyszącym każdej udanej twórczości, czy też nawet każdemu udanemu działaniu. Samo doprowadzenie gracza do stanu *flow* jest dla pedagoga teatru możliwie najtrudniejszym zadaniem, jednak jednocześnie jest ono podstawą udanej pracy i gwarancją jej jakości. Jak już wspominałem, *flow* jest zjawiskiem tak bardzo indywidualnym, że wymaga od pedagoga teatru, aby wykorzystując swą empatię i znajomość

²⁹ Werzinger Tina, *Das Phänomen Flow. Praca licencjacka*, Lingen 2012, s. 6.

³⁰ Por. Csikszentmihalyi Mihaly, *Beyond Boredom and Anxiety – The Experience of Play in Work and Games*, San Francisco 1975.

³¹ Por. Werzinger Tina, *Das Phänomen Flow. Praca licencjacka*, Lingen 2012, s. 6.

³² Loc. cit.

osobowości grających, wyczuł ich potrzeby i wymagania oraz potrafił je skutecznie spełnić.

2.5 Grupy docelowe i stygmatyzacja (porównanie sytuacji diametralnych: dzieci i więźniów)

To pole tematyczne powstało z wewnętrznej potrzeby, która rozwinęła się w czasie mojego trzyletniego pobytu w Polsce, gdzie edukacja teatralna jest dostępna tylko dla dzieci, młodzieży, studentów i profesjonalistów.

Dzieci

Nie istnieją prawie żadne kursy teatralne dla dorosłych. Polska edukacja teatralna wyklucza aktywnie ludzi dorosłych i starszych, a dokładniej wiele potencjalnych tak zwanych „grup docelowych”. W mojej opinii jest ona ograniczona wiekowo. Poprę to trzema przykładami:

2009

Do rąk Czytelnika – zwłaszcza nauczyciela, pedagoga, instruktora pracującego z dziećmi i młodzieżą – trafia książka, która wyrosła z fascynacji możliwościami oddziaływania teatru, znajomości koncepcji pracy wykorzystujących teatr w pedagogice oraz z doświadczeń samych Autorów.³³

2012

Dla młodej widowni mają być dobrym pretekstem do samodzielnej refleksji na temat teatru oglądanego „od kulis”. Dla nauczycieli – przeżyta wspólnie z wychowankami przygodą. Ale najważniejsze, by dla obu stron teatralnej rampy był to prawdziwy, żywy teatr. [...] Cel, jaki sobie stawiamy, jest ambitny i dalekosiężny – chcemy w młodej, szkolnej widowni zbudować poczucie kompetencji i wzbudzić potrzeby, o których mówi w wywiadzie dla „Gazety Wyborczej” Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego Bogdan Zdrojewski. Jeśli nam się uda, adresaci projektu wrócą do teatru już jako dojrzały widzowie.³⁴

2012

To co w sztuce dla dzieci jest dzieciom tak bardzo potrzebne? – W życiu dziecka jest znacznie mniej rutyny niż w życiu dorosłego. Dziecko niemal codziennie staje przed zupełnie nowymi wyzwaniami, z którymi musi sobie radzić. W takiej sytuacji łatwo się zagubić, a sztuka może pełnić rolę cudownego przewodnika po świecie. Nie takiego, który ciągnie za rękę, ale tego, który podpowiada różne warianty samodzielności. W sztuce dziecko może się przejrzeć jak w zwierciadle. Zobaczyć siebie. Dostrzec sytuacje znane z własnego życia i poznać sposoby radzenia sobie z nimi. Sztuka wpływa na rozwój osobowości i na uspołecznienie człowieka. Nie wolno zapominać, że obcowanie ze sztuką daje dzieciom wiele radości. Sztuka wyzwala

³³ Broszkiewicz Barbara, Jarek Jerzy, *Warsztaty edukacji teatralnej – teatr dziecięcy*, 4 wyd, Wrocław 2009, s. 7.

³⁴ Caban Remigiusz, *Teatr w 5 (łatwych) lekcjach*, Rzeszów, 2012, s. 5.

uczucia, sprawia przyjemność i czyni człowieka lepszym. Wystarczy popatrzeć na maluszki w teatrze dla najmłodszych. Mimo że często jeszcze nie potrafią mówić, niesamowicie emocjonują się tym, co widzą. Chyba nigdy później nie będą tak chłonęły przekazu ze sceny. Jestem przekonany, że coś z tego przekazu zostaje na całe życie. To musi być coś naprawdę ważnego. I dobrego.³⁵

Przykłady te ograniczają się do dzieci i młodzieży. Według pedagogiki teatru każdy człowiek, niezależnie od wieku, ma prawo mieć dostęp do edukacji teatralnej.

Kontynuując, postawię kontrowersyjną i nienaukową tezę, że obecna edukacja teatralna w Polsce jest w większości przypadków na poziomie porównywalnym z tym, który był w Niemczech w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia.

Tezę tę zamierzam poprzeć argumentami dotyczącymi tego, w jaki sposób w latach siedemdziesiątych w Niemczech z teatru dziecięcego powstawała pedagogika teatru. W tym celu przytaczam fragment wywiadu, który miałem możliwość przeprowadzić z Andreasem Poppem w 2009 roku w ramach 10. jubileuszu powstania wydziału pedagogiki teatru na Uniwersytecie Osnabrück w Niemczech. Andreas Poppe jest współzałożycielem tego wydziału i członkiem zarządu niemieckiego związku pedagogów teatru BuT e.V.

[Poppe:] Jak weźmiemy pedagogikę jako taką, to rozwinęła się pedagogika teatru i pedagogika zabawy głównie poprzez samych pedagogów. Byli to ludzie teatru, którzy zastanawiali się nad tym, co można by tworzyć z dziećmi, lub jak można by rozwinąć pomysły zabawy, czy samorealizującego się teatru i jak można tego nauczać.

[Blaschko:] Koncentrowaliście się na dzieciach?

[Poppe:] Całkiem na początku tak, ponieważ w latach 60-dziesiątych i 70-dziesiątych rozwinęło się w Berlinie niezależne środowisko pedagogów teatru. Dla przykładu Volkhard Paris napisał w tamtym czasie książkę o proletariackim teatrze dziecięcym. Ludzie o światopoglądzie lewicowym, albo lewicowi aktywiści wzięli sobie to za cel i pracowali teatralnie z dziećmi. Na początku absolutnie bez środków finansowych. Volkhard Paris po rozpisaniu uczestnictwa zaczął prowadzić kursy teatralne dla dzieci w grupach po 50 osób. Ta działalność stawała się coraz bardziej znana, aż trafiła do wiadomości opinii publicznej. Nie powiedziałbym, że było to zarodkiem pedagogiki teatru, ale według udokumentowanych źródeł w ten sposób rozpoczęła się wtedy w Berlinie zabawa z pedagogiką teatru.³⁶
[tłumaczenie własne]

Obecnie istnieje w Niemczech wiele różnych form teatru: teatr z dorosłymi, ludźmi starszymi, niepełnosprawnymi, więźniami, bezrobotnymi, pracownikami przedsiębiorstw, menadżerami, teatr międzypokoleniowy, itd. Nawet ta tendencja, aby

³⁵ Moszkowicz Jerzy, *Po co dzieciom sztuka?*, Fika. „Magazyn dla dzieci i rodziców”, wywiad prowadziła Drwięga Agata, nr 6, 2012, s. 16nn.

³⁶ Poppe Andreas, *Andreas Poppe im Interview*, [w:] *10 Jahre Theaterpädagogik-Studium in Lingen*, Deutsches Archiv für Theaterpädagogik, Streisand Marianne, Oevermann Bernd, Kolar Katharina (wyd.), wywiad prowadził Blaschko Simon, Streisand Marianne (red.), Lingen 2008, s. 62. [□]

organizować teatr według grup docelowych, jest z założenia stygmatyzującą. Cała literatura fachowa, zajmująca się teatrem dla grup docelowych, tak zwane *przewodniki*, prowadzi do tego, że pedagog teatru zaczyna „szufladkować” ludzi, których uczy. W konsekwencji prowadzona jest praca teatralna dla grup docelowych. To nastawienie jest z gruntu fałszywe. Estetyka teatralna bywa tworzona przez prowadzącego i uczestników. Nie istnieje estetyka teatralna oddzielnie dla dzieci w kostiumach udekorowanych kolorowo, dla teatru obrazowego z niepełnosprawnymi, czy dla psychologicznego teatru młodzieżowego, czy też dla teatru słowa dla dorosłych. Estetyka powstaje w procesie twórczym i jest poprzez to całkowicie niezależna od jakichkolwiek przewodników, oraz „szufladkowego” myślenia uwzględniającego grupy docelowe.

2.6 Koło kredowe

Następujące rozważanie prowadzi do analizy specyfiki rzeczywistości zakładów karnych. Jest to nietypowa droga okrężna, gdyż przedtem były cytowane przewodniki dziecięce i młodzieżowe.

Jednak za słowami Hawemanna:

Obejście jest wyjątkową, powstrzymującą drogą do celu.³⁷

Theaterpädagogisches Zentrum der Emsländischen Landschaft e.V. (TPZ Lingen) jest największym i najstarszym centrum pedagogiki teatru w Niemczech, znajduje się ono w uroczej miejscowości Lingen, w landzie Dolna Saksonia. Od roku 2008 istnieje tam współpraca z zakładem karnym Kaiserstraße. Tam powstał projekt pilotażowy składający się z przedstawień teatralnych, wielodniowych warsztatów i stałych grup teatralnych, który przekraczał granice zakładów. Po dwóch latach trwania tego projektu powstała publikacja centrum TPZ Lingen i długoterminowa kontynuacja dolnosaksońskich grup teatralnych w zakładach karnych. Tematyka *grupy docelowe i stygmatyzacja* były jednym z kierunków tej praktycznej publikacji teatralnej z roszczeniami naukowymi. Zespół redagujący składał się z następujących osób:

Tom Kraus (rocznik 1961, dyplomowany pedagog teatru i reżyser, dyrektor centrum TPZ Lingen, przewodniczący dolnosaksońskiego związku pedagogiki teatru),

Julia Vohl (rocznik 1975, pedagog teatru B.A., docent przy centrum TPZ Lingen i wolna reżyserka),

Nils Hanraets (rocznik 1976, pedagog teatru i reżyser, zastępca dyrektora TPZ Lingen) i

³⁷ Hawemann Horst, [w:] *Arbeitshefte zum Kinder- und Jugendtheater. Horst Hawemann. Sammeln – Spielen. Werkstattproben*, pod red. Christel Hoffmann, nr 3, Berlin 2003, s. 96.

Simon Blaschko (rocznik 1987, wtedy student pedagogiki teatru w Wyższej Szkole w Osnabrück, pedagog teatru i reżyser przy centrum TPZ Lingen).

Przy opracowaniu tej książki prowadzone były bardzo ciekawe dyskusje. Tutaj cytuję jedną z nich, która mnie bardzo zainspirowała do mojej działalności pedagogiczno-teatralnej. Rzadko spotyka się w pracy naukowej, aby cytowano aż cztery strony tekstu. Popełniam ten naukowy grzech śmiertelny z pięciu powodów:

- po pierwsze tekst ten jest esencją metody teatralno-pedagogicznej, zwanej „kołem kredowym”, która, moim zdaniem powinna być fundamentem postawy zawodowej każdego pedagoga teatru,

- po drugie tekst jest rezultatem naukowego podejścia do praktycznej działalności teatralnej dowodząc, że pedagogika teatru ma szerokie perspektywy rozwoju,

- po trzecie udowadnia on, że pedagogika teatru potrafi naświetlić struktury społeczne, tworząc całkiem nową perspektywę, przez co posiada fundament bycia kierunkiem naukowym,

- po czwarte świadczy on o mojej własnej działalności teatralno-pedagogicznej i staje się przez to nieodzowną częścią mojej pracy dyplomowej,

- po piąte istnieje ten tekst wyłącznie w języku niemieckim. Oznacza to, że przetłumaczenie jego treści spełnia wymagania naukowe.

Koło kredowe

T[om Kraus]: W ostatniej rozmowie zastanawialiśmy się, czy powinniśmy wziąć do książki konkretne ćwiczenia teatralne. Odrzuciliśmy tę myśl, sądząc, że w zakładzie karnym nie może być jakichś specjalnych ćwiczeń. Każdy pracujący z więźniami powinien wykorzystywać cały posiadany warsztat zawodowy.

S[imon Blaschko]: Faktem jest, że nie mamy żadnych nowych zajęć, ani ćwiczeń. Nie ma żadnego przewodnika opisującego pracę z więźniami.

T: Świadczy to o tym, że więźniowie nie są żadną wyjątkową grupą docelową.

S: Tak, ale tylko dlatego, że dokładnie to było celem naszego projektu pilotażowego. Mieliśmy stwierdzić, czy nie brakuje nam jakich specjalnych ćwiczeń.

N[ils Hanraets]: Tak przecież zawsze się pracuje. Nie mam przecież jakichś kartotek w szafie: seniorów, dzieci, więźniów, czy niepełnosprawnych. Zasady pracy się nie zmieniają. Jasne, że mamy zawsze grupy tematyczne różniące się w zależności od grupy docelowej. Dlatego też istnieje reszta jakiejś grupy docelowej w przestrzeni estetycznej. Ludzie starsi mają inne zainteresowania niż młodzież, czy więźniowie. I również istnieje może jakieś dopasowanie formy instruktażu. Nie samego instruktażu, ale jego formy.

S: Mógłbyś to wytłumaczyć?

N: Daję dzieciom inne rodzaje poleceń niż dorosłym. W indywidualnym sensie formułuję je trochę inaczej, ale nie są one całkiem inne. Staram się je dopasować do grupy docelowej. Jeżeli używałbym trudnych słów obcego pochodzenia, nikt by mnie nie zrozumiał.

T: To może się też i z dorosłymi zdarzyć...

N: I dlatego musimy uważać, ile dociera z tego co mówię. Więc dopasowuję mój gestus [Brecht: habitus / sposób działania postaci] do sytuacji.

T: Reasumując: zmieniamy tematy w zależności od grupy docelowej i według tezy Nilsa, dopasowujemy nasz pedagogiczny sposób zachowania do rodzaju grupy. Mam tu inne zdanie. Abstrahując od tego, czy to się uda, czy nie, staram się zawsze, żeby konsekwentnie zachowywać się w podobny sposób, w mój sposób. Jest to sprawa poszanowania i respektu. Osoba w wieku 48 lat, nie powinna mówić jak szesnastolatek. To i tak się nie uda. Ja mogę jako 48-latek mówić tylko jak 48-latek. Z tego wniosek, że mogę się tylko zachowywać i mówić na mój sposób. Właśnie jak ja Tom Kraus, lat 48. Ale, czy nie zmieniamy naszego podejścia do zajęć nawet z tą samą grupą w zależności od naszego samopoczucia, nastroju, czy pory dnia?

N: Sądzę, że powinniśmy mówić raczej o sytuacji. W więzieniu mamy do czynienia z murami i hierarchią, które tworzą wyjątkową sytuację. Ludzi na zewnątrz irytuje może, że jest poniedziałek czy zauważają, że ich sytuacja pogarsza się w wyniku kryzysu finansowego.

S: Ludzie przynoszą na próby swoje codzienne kłopoty i tu zależy dużo od empatii prowadzącego.

N: Właśnie. Wtedy muszę się angażować, albo powstrzymywać. I muszę dopasować mój sposób zachowania i mówienia. Musiałbym stworzyć moim uczestnikom taką przestrzeń, w której mogą oderwać się od codzienności. Mówiąc obrazowo, biorę kawałek kredy, aby stworzyć przestrzeń estetyczną poprzez narysowanie koła i daję im możliwość zostawienia torby, czy kurtki, czy też tego wszystkiego co jest związane z dniem codziennym, aby mogli wziąć udział w tym co się zdarzy wewnątrz koła.

T: To jest bardzo ekscytująca metafora. Koło kredowe mogę stworzyć wszędzie. I zawsze będzie ono miało te same właściwości.

[...]

S: Każdy siedzi w swej celi, wykonuje swą pracę i wraca do celi.

T: To podobnie jak wszyscy inni na wolności. Dla mnie istnieje tylko jedna grupa docelowa, a mianowicie ta, z którą za chwilę będę pracować. Ta grupa składa się zawsze z innych osób. Czym się oni różnią? Błędem byłoby sądzić, że praca teatralna z ludźmi znajdującymi się w sytuacji ekstremalnej, mianowicie w kiciu, staje się automatycznie wyjątkowa.

N: Ja też nie widzę tu żadnej różnicy. Nigdy nie pracowałem z więźniami inaczej niż z ludźmi będącymi na wolności. Opierałem się na tych samych punktach odniesienia i nie odczułem żadnej odmiennej reakcji ze strony uczestników. [...]

T: Oznacza to, że nie potrzebujemy żadnej specjalistycznej wiedzy, aby wykonywać pracę teatralną w więzieniu. Rysujemy nasze koło kredowe, definiujemy przestrzeń estetyczną i obojętnie, w jakim miejscu ono się znajduje, stajemy się od razu specjalistami.

N: Też bym to tak widział. Nie muszę poznawać *systemu więziennictwa*, by w nim pracować jako pedagog teatru. W gruncie rzeczy robię to samo, co wszędzie i zawsze. Działając w szkole nie interesuje się *systemem szkolnym* i jej sposobem funkcjonowania. Muszę oczywiście przestrzegać regulaminu szkolnego, ale nic więcej. Wszystko inne uważam za kontra produktywne. Przykładowo pracowałem kiedyś z uczniami ze słabymi ocenami i bardzo złymi opiniami. Przy pierwszym spotkaniu z dyrektorem szkoły zostałem zapoznany z listą uczestników, a szczególnie z ich problemami w domu, z narkotykami i skłonnością do przemocy. Powiedziałem mu, że ja nie potrzebuję tego typu informacji. Ja chcę poznawać ludzi w kręgu mojego estetycznego koła, wyznaczonego przeze mnie. Uważam, że podobnie funkcjonuje to z więźniami.

T: Jest to oznaka, że pedagogika teatru nie musi być dopasowywana pod specjalne grupy. Inaczej robiłbyś pedagogikę teatralną dla morderców, oszustów, albo bandytów. Nasza praca jest absolutnie niezależna od jakiegokolwiek grupy docelowej.

S: To dlaczego istnieje literatura teatralna dla dzieci, dla niepełnosprawnych, dla dorosłych?

T: Moim zdaniem największym nieporozumieniem w pedagogice teatru jest myślenie, że różne grupy potrzebują różnych metod nauczania. Dlatego naszym postulatem w tej książce, jako fachowców, jest wezwanie do kolegów-pedagogów, weźcie wszystkie wasze umiejętności jakie posiadacie i stosujcie je w pracy ze wszystkimi grupami, z którymi będziecie pracowali. Jeżeli zdołamy zatoczyć gdzieś koło kredowe, zdarzy się jeszcze coś wspaniałego, zlikwidujemy piętna ze względu na swoje pochodzenie lub przynależność do grup społecznych. Nie będą to już przestępcy, niepełnosprawni, czy bezrobotni. I to właśnie jest pozytywna strona tej postawy.

S: Koniecznym jest, aby przy pracy nie stawiać warunków wstępnych. W przeciwnym wypadku redukujemy uczestników na przykład w więzieniu do tego jednego czynu. Jakby przedtem nic się nie odbyło. Piętnując blokowałibyśmy uczestników. Otwarty stosunek w pracy z więźniami wymaga od prowadzącego światłego, tolerancyjnego i liberalnego podejścia do ludzi.

T: Oznacza to, że więźniowie nie powinni być żadną inną grupą docelową.

S: Na podstawie naszych doświadczeń dochodzimy do wniosku, że przy pracy teatralno-pedagogicznej w więzieniach nie ma żadnych szczególnych odrębności i że możemy zakreślić koło kredowe zawsze dookoła jakiegokolwiek człowieka. W konsekwencji nie potrzebujemy żadnego przewodnika więziennego, wystarczy napisać jakąś ulotkę albo artykuł i możemy oszczędzić sobie wysiłku z pisaniem tej książki. Pomimo wszystko jestem zdania, że mamy do czynienia z czymś większym i ważniejszym.

N: Uważam to za coś wspaniałego, że możemy ludziom z marginesu społeczeństwa umożliwić kontakt z kulturą i dać im szansę na doświadczenie i przeżycie teatru. Może da im to coś, może nie. Najważniejszym jest, że przestaniemy myśleć stereotypami.

T: Oznacza to, że moglibyśmy napisać tę książkę na temat jakiegokolwiek innej domniemanej marginalnej grupy społecznej i w rezultacie doszlibyśmy do tych samych wniosków?

N: Przypuszczam, że tak. [...] ³⁸ [tłumaczenie własne]

Przedstawiona dyskusja pomiędzy trójką pedagogów teatru ujawnia misję pedagogiki teatru, która ma za zadanie tworzyć takie warunki, aby człowiek nie był produktem, lecz celem działania. To oznacza, że pedagog teatru ma misję społeczną, w której umożliwia dostęp do edukacji teatralnej. Dalej wytwarza nowe pola pracy, znajduje przestrzenie społeczne, które mają lub mogłyby mieć zapotrzebowanie na teatr.

W momencie dochodzenia do próby teatralnej pedagog teatru rysuje *koło kredowe*, w którym wszyscy mogą się bawić. Owe koło jest przestrzenią estetyczną, która pozwala każdemu, niezależnie od pochodzenia, kultury, religii, płci, wieku czy roli społecznej, doświadczać swojego *antropologicznego potencjału*.

³⁸ Kraus Tom, Vohl Julia, Hanraets Nils, Blaschko Simon (wyd.), *Theatertäter. Spielräume im Knast*, Uckerland 2010, s. 246n.

3. Pojęcie edukacja estetyczna

Zasadniczo istnieją dwie definicje edukacji estetycznej. Jedno z nich to przyswajanie wiedzy, umiejętności i treści przez branie udziału w jednej z dyscyplin sztuki. Drugie to tworzenie, czy też wychowanie zmysłowości, to znaczy odkrywanie alternatywnej perspektywy, alternatywna interpretacja *świata zewnętrznego*. To drugie rozumienie jest bliskie Fryderykowi Schillerowi:

Schiller odrzuca każdy rodzaj nadużywania sztuki w celach moralnej lub teoretycznej edukacji. Zadaniem konfrontacji z dziełem jest fuzja zmysłowości oraz racjonalności (popęd materii i popęd formy) do nowej, trzeciej postaci, którą Schiller nazywa *ästhetisch*.³⁹ [tłumaczenie własne]

Podejście Gerda Schäfera obejmuje całokształt zmysłowości ludzkiej i ich poszczególnych działań:

Edukacja estetyczna nie ma związku ze sztuką, ale jest raczej zmysłową percepcją, rozpoznawaniem i przeobrażaniem rzeczywistości za pomocą formowania i zabawy teatralnej. Dlatego edukacja estetyczna jest przede wszystkim skupiona nad refleksyjnym postrzeganiem oraz wrażliwością. Korzysta ona z wszystkich rodzajów postrzegania, włącznie z wrażliwością językową; przetwarzając tak zdobyte doznania może zostać zastosowana na scenie. Każdy zmysł ma swoją rolę, mówiąc metaforycznie oczy we wszystkich rodzajach twórczości obrazowej, uszy w dźwiękowej poprzez śpiew, dźwięki, szmery, rytm, zmysł dotyku poprzez rytmiczny ruch i taniec, zmysły emocjonalno-językowe poprzez postrzeganie w grze scenicznej. Zmysłowość towarzyszy wszystkim innym formom twórczości.⁴⁰ [tłumaczenie własne]

Opinia Schäfera wyklucza bezpośredni związek między edukacją estetyczną a sztuką jako dziełem artystycznym. Uważam, że takie podejście nie jest poprawne. Edukacja estetyczna nie skupia się nad dziełem, jednak zajmuje się z twórczością jako procesem artystycznym, a dziełem- jako wizją końcową owego procesu. Dzieło artystyczne konstituuje w wyobraźni twórcy się zanim stanie się rzeczywiście dotykalne. Ta wewnętrzna wizualizacja zmienia się nieustannie i towarzyszy całemu procesowi. W taki sposób twórca szkoli swoją wyobraźnię, która jest wewnętrznym odbiciem zmysłowości.

Doświadczenie estetyczne można w tym sensie w rzeczy samej opisać jako doświadczenie progowe. W nim doświadcza się osoba świadomie odbierająca w stanie „pomiędzy”: pomiędzy różnymi stanami swego systemu wartości, pomiędzy różnymi sposobami percepcji, pomiędzy różnymi możliwościami swoich doświadczeń. W momencie zakończenia procesu

³⁹ Hentschel Ulrike, *Ästhetische Bildung*, [w:] *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, pod red. Koch Gerd, Streisand Marianne, Uckerland 2003, s. 9n.

⁴⁰ Schäfer Gerd, *Ästhetische Bildung – Was verstehe ich darunter?*, [w:] *Kulturelle Bildung vol.2 Kinder brauchen Spiel & Kunst*, Bockhorst Hildegard (wyd.), München 2006, s. 46n.

receptyjnego umacnia się nowy system wartości wyzwalający nową percepcję i nowe doświadczenie.

W doświadczeniu estetycznym i poprzez nie transformacja [liminalna] zostaje zakończona.⁴¹
[tłumaczenie własne]

Erika Fischer-Lichte idzie jeszcze jeden krok dalej, bo opisuje doświadczenie estetyczne jako liminalne działanie. W tym kontekście rozumiem liminalność (łac. limen, próg), jako możliwość stymulacji własnych zmysłów aż do rozwoju alternatywnej perspektywy lub alternatywnego odbioru świata zewnętrznego. Człowiek teatru „przechodzi” podczas długiego procesu działania teatralnego od „zwykłego” człowieka do artysty.

3.1 *Estetyczne myślenie Wolfganga Welscha*

Gra teatralna jest czynnością „z sobą”, skierowaną do zmysłowości, która jest źródłem doświadczenia i automatycznie inicjuje procesy myślowe lub refleksje. Dzięki temu gra teatralna staje się katalizatorem procesów zwrotnych, refleksyjnych i może przez to rozwinąć swój potencjał pedagogiczny czy też nauczający.

W najprostszym zmysłowym postrzeganiu obowiązuje zasada, że wbudowane są w nie struktury odruchowe, tym bardziej, że empatyczne postrzeganie uruchamia refleksje i wykazuje potrzebę kontynuacji tego procesu. Dlatego optowanie za „estetycznym myśleniem” nie stanowi prostej akceptacji dla wrażeń, uczuć, afektu oraz podobnych [...] Ważne jest jednak, aby temu schematowi się nie podporządkować, tylko zmobilizować [swój] wewnętrzny potencjał myślenia i rozwinąć odruchowy impuls postrzegania.

[...] W takim przypadku estetyczne myślenie nie byłoby *contradictio in adiecto* [sprzeczniwem w kontekście], tylko wyrazem i dowodem niezbędnego połączenia.

Tę nowatorską tendencję można opisać wraz z jej niewielkim ograniczeniem w sposób następujący: Decydujące treści są u podstaw estetycznie sygnowane i takie pozostaną.⁴²
[tłumaczenie własne]

Welsch opisuje mechanizm wewnętrzny, który powoduje, że każde zmysłowe poruszenie czy impuls automatycznie powoduje refleksję. Dalej mówi, że tkwi w tym silny potencjał rozwojowy, zwłaszcza, gdy towarzyszy temu świadomość istnienia estetycznego myślenia. Właściwej treści nie możemy bezpośrednio odczytać, lecz jesteśmy konfrontowani z „opakowaniem”, czyli z fasadą estetyczną, o której dyskutujemy.

[...] przede wszystkim nie mogą być zastąpione przez refleksję (w końcu nie mamy do czynienia – jak zakładała tradycyjna filozofia – tylko i wyłącznie z estetycznymi formami wyrazu zasadniczo refleksyjnych treści). Mogą i muszą natomiast być wyjaśniane

⁴¹ Fischer-Lichte Erika, *Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative*, Tübingen Basel Francke 2001, s. 350n.

⁴² Welsch Wolfgang, *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1998, s. 54n.

i sprecyzowane poprzez refleksję. Wykluczony jest ścisły, przeciwny refleksji, intuicjonizm [rozsądny wniosek] z jednej strony i z drugiej strony pozornie niezależny od postrzegania logicyzm [wnioskowanie na podstawie powiązań].⁴³ [tłumaczenie własne]

Welsch wyklucza przy rozwoju estetycznego myślenia *stricte* rozsądne lub logiczne rozpoznanie. Myślenie estetyczne mieści się, bowiem pomiędzy tymi dwoma sposobami myślenia.

Kant dopuszczał najwyżej „estetyczny sposób wyobraźni” stanów rzeczy, które uprzednio zostały sprowadzone do jasnych wyrażeń logicznego nauczania. Przy takim nastawieniu element estetyczny jest podporządkowany i drugorzędny. Pełni tylko rolę służącą, nie odkrywczą. Każda prawda ma być własnością *logos* [rozumu], a nie *aisthesis* [postrzegania].

Powyzsze wnioski nie są obowiązujące w myśleniu estetycznym. Przyporządkowuje on postrzeganiu pierwotną prawdę. Za to ponosi ono konsekwencje bycia niekomunikatywnym. [...] Estetyczne myślenie posiada zdecydowanie estetyczne walory do przekonywania oraz zrozumienia.⁴⁴ [tłumaczenie własne]

Welsch polemizuje z opinią Kanta o *właściwym* sposobie myślenia i proponuje trzeci wariant rozpoznania tzw. myślenia estetycznego. Ów wariant nie jest przeciwstawieniem Kantowskiego rozważania o rozumnym myśleniu. Natomiast jest częścią rozpoznania estetycznego, gdyż myślenie rozumne opiera się na faktach postrzeganych zmysłami. Jest to obszar trudny do uchwycenia, bo mieści się tylko w indywidualnym doświadczeniu. Pedagog teatru ma za zadanie nauczyć sposobu refleksji o estetyce oraz słownictwa, które ma wyjaśnić to, co *nieuchwytnie*.

3.2 Aktualność estetycznego myślenia

Welsch opisuje w swoim artykule na temat dominacji dzisiejszego estetycznego myślenia fikcyjny charakter wszystkiego rzeczywistego. Rzeczywistość według Welscha staje się coraz bardziej fikcjonalnym, samoestetyzującym pluralizmem (różnorodnością), a estetyczne myślenie warunkiem rozpoznania fasad.

Welsch wyjaśnia aktualność estetycznego myślenia na przykładzie programów telewizyjnych, które mają przedstawiać codzienne (normalne) życie. Znalazł on w *Agonii rzeczywistości* Jean’a Baudrillarda opis programu telewizyjnego, który polegał na tym, że amerykańska rodzina ze średniej klasy w Kalifornii została sfilmowana bez scenariusza. Z filmu wynikało, że rodzina zachowuje się dokładnie tak, jak się tego od niej oczekiwało. Telewizja socjalizuje zachowania, przez co ludzie na co dzień zachowują się dokładnie tak, jakby byli na antenie.⁴⁵ Takie zachowanie można odnaleźć w dzisiejszych reality shows, takich jak na przykład *Big Brother*.

⁴³ Ibidem, s. 55.

⁴⁴ Ibidem, s. 56.

⁴⁵ Por. Ibidem, s. 57.

Moja [Welscha] teoria zakłada, że estetyczne myślenie jest obecnie właściwym elementem rzeczywistym. Gdyż potrzebna jest rzeczywistość – taka jak nasza – która skonstruowana jest w sposób estetyczny. Abstrakcyjne myślenie już nie wystarczy, zasadniczo właściwe – diagnostycznie, jak i orientacyjnie – jest myślenie estetyczne. Decydującym czynnikiem dla takiej zmiany kompetencji typu myślenia – dla zmiany z logocentrycznego do estetycznego myślenia – była zmiana rzeczywistości samej w sobie. Dzisiejsza rzeczywistość jest już znacznie bardziej konstytuowana przez postrzeganie, szczególnie przez proces ewokowany przez media.⁴⁶ [tłumaczenie własne]

Poza tym istnieje tendencja w naszym społeczeństwie, że tylko to, co ówczasnie było wyświetlone w telewizji, uznawane jest jako prawdziwe. Telewizja definiuje to, co jest prawdziwe, a co nie. Welsch przywołuje Platońską parabolę, gdy opisuje ludzi przykutych do ściany w jaskini. Ich rzeczywistość definiowana jest przez inscenizowaną grę cieni za pomocą przechodzących *innych* – artystów, bogów, oświeconych – którzy przypadkowo lub świadomie tworzą odbicie własnego ruchu na ścianie jaskini. Niekompetencja krytycznego myślenia jest według Welscha wynikiem programowania rzeczywistości. Metafora Platona, która odnowiła się jako parabola fizyki estetyzującej nasze społeczeństwa, jest aktualniejsza niż kiedykolwiek wcześniej.

3.3 Wachlarz kompetencji

Jak opisano na początku tego rozdziału, istnieje definicja edukacji estetycznej, według której uczestnik przyswaja wiedzę, umiejętności i treści poprzez branie udziału w jednej z dyscyplin sztuki. Wcześniej wspomniałem, że estetyczne myślenie może być również rozumiane jako proces przyswajania efektów uczenia się.

Gerd Schäfer formułuje dwanaście podstawowych twierdzeń i efektów dotyczących edukacji estetycznej; tutaj ich przegląd w skróconej formie:

1. Doświadczenia zmysłowe są podstawą percepcji estetycznej.
2. Percepcja zmysłowa i wyobraźnia tworzą podstawę samoświadomości i pojmowania świata.
3. Poleca się poświęcić tyle samo uwagi nauczaniu rozwijania percepcji zmysłowej i wyobraźni, co racjonalnego myślenia.
4. Zdaniem Schäfera utworzenie i rozwinięcie myślenia i korzystania z percepcji i wyobraźni jest prerogatywą wychowania.
5. Doświadczenie estetyczne jest podstawą ogarnięcia umysłem otaczającego nas świata.
6. Różnorodność doświadczeń dziecka kształtuje jego umysł.

⁴⁶

Ibidem, s. 57n.

7. Doświadczenia można zbierać między innymi [...] w zabawie czy działalności twórczej.

8. Doświadczenie estetyczne nie jest przeciwnością racjonalnego myślenia; jest ono podstawą intelektu i decyduje o jego jakości.

9. Wyrobienie sobie zdolności postrzegawczych pomaga przy szukaniu sensu życia i znalezieniu szczęścia.

10. Umiejętność rozwiązywania problemów wynika między innymi z doświadczeń estetycznych.

11. Dobra umiejętność postrzegania rozwija się (we wczesnym dzieciństwie) poprzez doświadczenia estetyczne.

12. Umiejętność rozwiązywania problemów i lepsze postrzeganie polepsza się w wyniku edukacji, w których partycypują ludzie różnych pokoleń.⁴⁷ [tłumaczenie własne]

Umiejętność rozwiązania problemów jest kluczowym hasłem nowoczesnego pracownika. Pracobiorca musi być w stanie każdą sytuację rozwiązać oraz się błyskotliwie dostosować do nieoczekiwanych struktur. Niemiecki rynek pracy wyraża zainteresowanie w stosunku do pedagogiki teatru poprzez jej metody oraz możliwości „poruszania” osoby uczącej się. Idealiści pedagogiki teatru uważają, że takie podejście doprowadza do moralnego nadużycia edukacji estetycznej, co graniczy ze świadomym manipulowaniem pracobiorcy. Na wachlarz umiejętności składają się:

- *Kompetencja osobista (osobowości)* oznacza zdolność do działania świadomego i samodzielnego

obejmuje między innymi:

zróżnicowane samookreślenie, samostanowienie, odpowiedzialność za siebie, celowość, wytrzymałość i dyscyplinę

- *Kompetencja społeczna* oznacza zdolność do komunikacji kooperacyjnej i operatywnej

obejmuje między innymi:

pracę w zespole, empatię, ocenę procesów i ludzi, komunikatywność międzyludzką, zdolności przystosowawcze, określanie własnego punktu widzenia, zdolność krytyki, otwartość na dyskusje

⁴⁷ Por. Schäfer Gerd, *Ästhetische Bildung – Schlussüberlegung*, [w:] *Kulturelle Bildung* vol.2 Kinder brauchen Spiel & Kunst, Bockhorst Hildegard (wyd.), München 2006, s. 48n.

- *Kompetencja kulturowa* oznacza otwartość na zróżnicowane sposoby postępowania, ludzi i świata nas otaczającego
obejmuje między innymi:
zainteresowanie i wrażliwość interkulturową, zróżnicowane podejście do własnej kultury i jej znajomość, tolerancję, ciekawość
- *Kompetencja metodyczna* oznacza zdolność do stosowania metod nauki i pracy
obejmuje między innymi:
świadomość własnych metod, otwartość, zapał i zdolność do przystosowania się do nowych zadań, działania konstruktywne i celowe
- *Kompetencja artystyczna* oznacza zdolność do kreatywnego, nowatorskiego sposobu znajdowania nowych rozwiązań
obejmuje między innymi:
twórcze myślenie i działanie, odnajdywanie i korzystanie ze źródeł informacji, krytyczne spojrzenie na własny sposób pracy, otwartość i odwagę w stosunku do innowacyjnych sposobów pracy, systematyczne doksztalcanie i zdobywanie wiedzy

Pedagogika teatru przekazuje tych pięć kluczowych kompetencji, które towarzyszą procesowi edukacji. Moim zdaniem, usytuowanie owej struktury jako głównego celu projektu teatralnego jest błędne. Struktura ta ma towarzyszyć świadomości pedagoga teatru w procesie edukacyjnym.

Niemiecki słownik pedagogiki teatru tłumaczy temat kompetencji estetycznej w następujący sposób:

Kompetencja estetyczna

Kompetencja estetyczna będąc kluczową kwalifikacją odczytywania i kształtowania metod estetycznej inscenizacji, symboli i kodów naszej estetycznie konstytuującej się kultury i świata medialnego zdobywa coraz większe znaczenie. Charakteryzuje ją się w życiu powszechnym posiadaniem specjalnych umiejętności. Bardzo często chodzi o umiejętności techniczno-rzemieślnicze lub artystyczne, ale tutaj mówimy o kompetencjach socjalnych i metodycznych. Kompetencja estetyczna jest bardziej złożona, niż kompetencja fachowa lub metodyczna. Pod określeniem „kompetencja estetyczna” rozumiemy umiejętność rozeznania się w dziedzinie komunikacji estetycznej, więc sztuki, kultury, mediów, również w życiu codziennym, wrażliwość na fenomeny estetyki i artefakty, czyli umiejętność odczytania, zrozumienia, wykorzystania i kształtowania. Kompetencja estetyczna jest umiejętnością rozumienia fenomenów estetycznych, procesów, produktów w ich oddziaływaniu i inscenizacyjności, podchodzenia do nich w sposób refleksyjny, krytyczny, produktywny, twórczy, by z drugiej strony móc zainicjować komunikację estetyczną.

[...]

Rozwinięcie koncepcji kompetencji estetycznej, dopełniająca starszą koncepcję kompetencji medialnej, wykorzystuje doświadczenie estetyczne, które posiada człowiek na zróżnicowanych płaszczyznach i stara się połączyć zmysłowo-estetyczne, krytyczno-analityczne i kreatywno-twórcze formy działania i uczenia. Zmysłowe doświadczenia estetyczne, w podwójnym znaczeniu tego słowa, czyli odbierane przez zmysły i czarujące z jednej strony i krytyczny, refleksyjny i produktywny kontakt z mediami z drugiej strony, łączą się razem w koncepcje kompetencji estetycznej. Odbieranie, kształtowanie i odbijanie jako możliwa forma przyswajania sobie kultury cechują trzy zakresy kompetencji estetycznej. Odbierając z przyjemnością i zrozumieniem, kreatywnie kształtując, a następnie pożytecznie przyswajając subiektywną wagę mediów, potrafimy kompetentnie obchodzić się z odpowiednimi mediami estetycznymi. Przekazywanie kompetencji i kształtowanie osobowości dopełniają się wzajemnie i są razem wspólnie elementami edukacji. Kompetencja estetyczna nie jest uzdolnieniem czysto rzemieślniczym, ale zdolnością komunikatywnego działania w sferze sztuki i estetyki z koncentracją na osobie kształconej.

Poprzez pojęcie *kompetencja estetyczna* możemy rozwijać zadania i cele edukacji kulturalnej, aby wspierać dorastające dzieci i młodzież [...] - w ten sposób zwiększą się ich szanse edukacyjne w sztuce oraz poprzez sztukę w sposób innowacyjny, zgodny z duchem czasu. [...] ⁴⁸ [tłumaczenie własne]

Strukturyzacja umiejętności jest moim zdaniem wynikiem przewagi struktur ekonomicznych w społeczeństwie, które najbardziej dotyczy kultur rozwiniętych. Nauka wychowania stworzyła to strukturalne myślenie o wychowaniu ucznia poprzez sztukę, z powodu dostosowania się do potrzeb ekonomii. Im więcej certyfikatów, dowodów swoich umiejętności pracobiorca jest w stanie pokazać, tym *lepiej* się nadaje na przyszłego pracownika w danej firmie. Taki rodzaj myślenia o człowieku można też odczytać w strukturze szkoły, w której wynik, ocena, jest najwyższym celem edukacji. Uczeń jest wtłoczony w system liczbowy i później liczba ta definiuje jego status społeczny i szanse kariery na wolnym rynku pracy.

W procesie artystyczno-edukacyjnym może to blokować działania uczestników i przez to hamować *flow*, kreatywność i swobodę.

3.4 Zadanie zabawy teatralnej w kontekście edukacji estetycznej

Zadaniem teatru jest, według mnie, zmiana estetyki rzeczywistości. Powtarzanie intersubiektywnej rzeczywistości to estetycznie zakodowane powtarzanie. Sztuka teatru powinna kierować się pojęciem estetyki, które znajduje się poza przyzwyczajeniem estetycznym.

Aby osiągnąć możliwość stworzenia nowej lub przekształcania znajomej fasady estetycznej, pedagog teatru powinien nauczyć zauważać dystans pomiędzy grupą a estetyką rzeczywistości. Enrico Otto opisuje swoje podejście w następujący sposób:

⁴⁸ Sting Wolfgang, *Ästhetische Kompetenz*, [w:] *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, pod red. Koch Gerd, Streisand Marianne, Uckerland 2003, s. 11n.

Z tego wynika, że w tym sensie urządzona teatralność nigdy nie oferuje gotowych przemyśleń i rozwiązań; przez to praca teatralna jest dla zainteresowanej grupy grających w swej całości procesem odzwierciedlającym, w ciągły sposób rozwijającym swą stronę twórczą. Warunkiem tego jest gotowość do refleksji wewnętrznego i zewnętrznego procesu komunikacyjnego, posiadającego mniej, czy bardziej mocny charakter teatralno-dydaktyczny, zależny od spójności i gotowości grupy. Inaczej mówiąc, odstęp pomiędzy pragnieniem gry a gotowym niezmiennym wzorem, oznacza również dystans do rzeczywistości gry tej grupy.⁴⁹ [tłumaczenie własne]

Jeżeli wyjdziemy z założenia, że ważnym zadaniem teatru jest uczenie, to na pierwszym miejscu trzeba zadbać o wytworzenie odczuwania estetycznego i generowanie bodźców odruchowych. Tak się dzieje w konfrontacji między własną jaźnią a innymi ludźmi, czyli między osobnikiem i intersubiektem, graczem i grupą, jego otoczeniem. Celem tej subiektywnej konfrontacji jest generowanie czegoś o podstawie „jaźni fenomenologicznej” przez pozornie rzeczową (tzn. pozornie zdystansowaną) refleksję i procesy artystyczne. Oznacza to, iż powstaje teatr, że rodzi się z „jaźni” z objektivizującym idealizmem w celu stworzenia iluzji ogólnej prawdy.

Ta gra nie jest wynikiem cudu, zawsze u jej podstaw leżą proste początki. W powiększeniach znajdziemy napięcie i odkrycie na nowo rzeczywistości i aktualnego niepokoju.⁵⁰ [tłumaczenie własne]

Horst Hawemann uważa, że gra składa się z prostych początków. Rozumiem to tak, że aktor podczas grania czerpie pomysły z materiału, który jest w zasięgu ręki - rozpoznawalny, do rozwinięcia. Jest to materiał, który znajduje się w pamięci, w wyobraźni, w odczuciach, w przestrzeni i w przedmiotach. Oznacza to, że osoba grająca sięga po materiał, który znajduje się w nim lub w jego otoczeniu; jest to początek gry jaźnią i osobnikiem.

Powiększenie Hawemann'a rozumiem jako własny sposób gracza na tworzenie teatru. Oznacza to wybór środków artystycznych, które są znane, przemyślane, sprawdzone lub w trakcie poszukiwań dopiero powstają. Środki te dają grze formę, zasady, strukturę i tym samym stają się możliwe do zrozumienia przez osoby trzecie, które albo się przyglądają, albo też same biorą udział.

Hawemann opisuje napięcie oraz odkrycie rzeczywistości i niepokoju na nowo jako element gry. Ponowne odkrycie rzeczywistości jest dla mnie kawałkiem rzeczywistości. Rzeczywistości, która powstaje z kontekstu jaźni. Oznacza to rzeczywistość osoby grającej, która plastycznie poprzez teatr da się przedstawić. Ten kawałek odniesionej do jaźni rzeczywistości odnosi się do aktualnego niepokoju osoby grającej czy też

⁴⁹ Otto Enrico, *Konzeptionelle Bühnenpraxis in der Theaterpädagogik*, Münster 1999, s. 5.

⁵⁰ Hawemann Horst, [w:] *Arbeitshefte zum Kinder- und Jugendtheater. Horst Hawemann. Sammeln – Spielen. Werkstattproben*, pod red. Christel Hoffmann, nr 3, Berlin 2003, s. 96.

grającej grupy. W grze dzięki wypróbowaniu zmiany położenia równowagi w obrębie tego stosunku może powstać napięcie i właśnie to napięcie stanowi temat.

Podsumowując propozycję Hawemanna, stwierdzam że gra stanowi procesualną konfrontację osoby grającej z samą sobą. Dalej w tej konfrontacji można rozpoznać zaburzenie równowagi, między wnętrzem a elementem zewnętrznym. Zaburzenie równowagi zawiera w sobie temat. Teatr jest źródłem środków artystycznych, które sprawiają iż temat ten da się przedstawić i tym samym zdystansować się do niego. Tym samym powstaje tematyczny teatr z wymaganiami artystycznymi: pedagogiką teatru.

4. Estetyka pedagogiki teatru

Walog estetyczny produkcji pedagogiczno-teatralnej składa się, tak jak w teatrze profesjonalnym, z cech kulturowych, konwencji, medialnych przyzwyczajęń widzów, aktualności tematów, wrażliwości aktorów i reżysera. Można ją pojmować jako swoisty typ i formę twórczości teatralnej. Artystyczny proces poszukiwawczy rozpoznaje społeczne punkty zapalne, to znaczy potrzeby komunikacji międzyludzkiej w różnych dziedzinach życia. Poruszane tematy są zależne od aktualności społecznej oraz od indywidualności artysty. Do tego momentu nie widzimy żadnej różnicy między teatrem zawodowym a teatrem amatorskim.

Przedstawienie teatralne musi być pełne życia i bezpośrednio zrozumiałe; te dwa kryteria dotyczą amatorów i profesjonalistów. Określenie starań grup teatralnych amatorskich jako „nie sztukę” jest błędne.⁵¹ „Złe przedstawienie w przeciwieństwie do dobrego nie jest przedstawieniem, które nie pozostawiło po sobie żadnego wrażenia. Ono nie zostawia dobrego wrażenia, ale jakieś zostawia, właśnie złe. Następnące zdanie w sztuce jest błędne: : 'Nie służy niczemu, to niczemu nie szkodzi.' Dobra sztuka rozwija jej pojmowanie jako takiej; zła sztuka nie zostawia tejże sztuki nienaruszonej, ale jej wręcz szkodzi.”⁵²

Obserwując, odwiedzając i porównując produkty teatralno-pedagogiczne z innymi produktami teatralnymi, zauważymy szybko, że jakość gry, tzn. np. dykcja, umiejętności ruchowe, wykorzystanie technik aktorskich w teatrze amatorskim jest na dużo niższym poziomie. Dlatego pojawia się pytanie o walog artystyczny, albo inaczej, o motywy wizyty w teatrze amatorskim.

4.1 Walog estetyczny

Decydującą kategorią w artystycznym odróżnianiu pracy teatralno-pedagogicznej od innych prac teatralnych jest walog artystyczny. Wielkość ta odnosi się szczególnie do produkcji pedagogiki teatru. Walog estetyczny zauważalny jest w momentach teatralnych, znajdujących się w koneksji między konstelacją kontekstów teatralnych i rodzaju przedstawienia silnie związanych z osobą występującą. Te momenty teatralne ujęte są w teorii pedagogiki teatru w trudnym do zdefiniowania pojęciu momentu estetycznego.

Niemiecki słownik pedagogiki teatru opisuje walog estetyczny w następnący sposób:

Walog estetyczny
[...]

⁵¹ Cevik Kadir, *Spiel- und Theaterpädagogik als Fundament in der Regiearbeit*, Hamburg 1999, s. 231.

⁵² Brecht Bertolt, *Schriften zum Theater 4*, Frankfurt am Main 1964, s. 60, [w:] „Cevik Kadir, *Spiel- und Theaterpädagogik als Fundament in der Regiearbeit*“, Hamburg 1999, s. 231.

Wartość artystyczna dzieła staje się wymierna dopiero w momencie konfrontacji z odbiorcami i przez to ma wpływ na zbiór wartości, co rzutuje na doświadczenie życiowe kolektywu. W odróżnieniu na przykład od dzieła prawnego, ustalającego społeczne standardy, forma estetyczna sztuki tworzy jej treść w momencie jej oddziaływania. Walor estetyczny nie pojawia się więc w jakikolwiek sposób w powstałej jakości estetycznego *arte factum*, w rzemieślniczej jakości komunikacji, którą on wyzwala w pewnym miejscu i czasie.

W kontekście teatralnym walor estetyczny charakteryzuje konstelacje pomiędzy inscenizacją, a jego publicznością, w której czasami w mgnieniu oka powstaje koneksja estetyczna między osobami biorącymi udział, czyli między występującymi, a oglądającymi. „Jest to pojmowane w tym momencie, jak pojawienie się osoby trzeciej.” (Walter Benjamin)

W swoim wykładowczym odniesieniu do nieuchwytniej pozajęzykowej rzeczywistości posiada walor estetyczny coś koniecznie nieprecyzyjnego, charakteryzuje on przecież zjawiska, językowo nie do określenia, ale w momencie zaistnienia najpierw do wycucia lub odczucia, i zmysłowo ewidentne (jako ciszę, jako atmosferę, niepoohamowany śmiech, czy wzruszenie) i poprzez to raczej nie skłaniające do definicji, ale budzące pytania.

W kontekście pedagogiki teatru moment czasowy zyskuje przy tym bardzo na znaczeniu. Poprzez wciągnięcie intencji edukacyjnych w teatralne procesy twórcze niezbędne stają się odzwierciedlające i uzasadniające reguły określające cel i drogę do niego.

Dialektyka procesu edukacyjnego i estetycznego przestrzegania w konstelacji mimetycznej znajduje swój odpowiednik w teatralno-pedagogicznym kreowaniu teorii w pojęciu “moment estetyczny” (por. Ruping, Wenzel).

Określa on niespodziewane nagle zmiany rozplanowanych procesów twórczych w zauważalne zjawiska estetyczne. „Ja mówię o chwili estetycznej, gdy sztuka teatru staje się ważkim wydarzeniem teatralnym, tą chwilą przejścia anioła przez pomieszczenie, gdy percepcja ucieleśnia się przez gęsią skórę, gdy coś się zgadza, a nikt nie może powiedzieć dlaczego, to znaczy, że pewna zmysłowość dotyka produkcję zmysłów, na której opisanie brakuje słów. (Ruping)”⁵³ [tłumaczenie własne]

4.2 Moment estetyczny

Moment ten jest niemożliwy do opisanego, gdyż znajduje on się w komunikacyjnej próżni pomiędzy plastycznie, czasowo i przestrzennie zdefiniowanym wydarzeniem teatralnym a indywidualnością i spójnością biorącej udział osoby. Spróbujmy jednak zbliżyć się opisowo do charakterystycznych cech momentu estetycznego:

4.2.1 Powstanie

Moment estetyczny wyłania się błyskawicznie, bez wcześniejszych objawów ostrzegawczych. W wyniku zewnętrznych i wewnętrznych bodźców sytuacyjnych objawia się on u widza reakcją uczuciową i ruchową, co może wywołać refleksje.

⁵³ Ruping Bernd, *Ästhetischer Wert*, [w:] *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, pod red. Koch Gerd, Streisand Marianne, Uckerland 2003, s. 13n.

4.2.2 Przypadkowość

Moment estetyczny ma właściwości performatywne: jednorazowość, niepowtarzalność, nieodtwarzalność, gdyż powstaje on w kontekście przypadkowości elementów sytuacji teatralnej i wewnętrznego, mentalnego stanu uczestnika. Oznacza to, że moment estetyczny przeżywany jest subiektywnie i indywidualnie, ale wymaga odpowiednich zewnętrznych warunków, aby mógł zaistnieć.

4.2.3 Postawa

Wewnętrzne nastawienie widza jest fundamentalnie ważne dla udanego stworzenia tego momentu. Odbierający powinien posiadać spokojne, zrównoważone, otwarte, cierpliwe i zainteresowane nastawienie; szkodliwym jest brak koncentracji (np. znudzenie), albo stan wzburzenia, czy zdenerwowania. Opis ten może sprawiać wrażenie, że widz miałby być pasywnym odbiorcą teatralnego wydarzenia. Jednakże może on stać się częścią udanego występu, polepszając atmosferę poprzez reakcje na intensywne wrażenia zmysłowe. W ten sposób widz się angażuje się i bierze w tym aktywnie udział.

4.2.4 Odbiorca

„Zjawisko moment estetyczny” może objąć nie tylko publiczność, ale również występujących aktorów, czy obecnych służbowo strażaków, techników i innych obecnych tam osób. Oczywistym jest, że występ przed publicznością nie jest koniecznym do powstania tego momentu, możliwy on jest również w czasie prób. W mojej praktyce teatralnej w czasie prób zdarzały się chwile, w których grający wypadał z roli, będąc obezwładnionym momentem estetycznym, stworzonym przez samego siebie.

4.2.5 Przestrzeń

Moment estetyczny inicjuje się w przestrzeni między uczestnikami a sytuacją teatralną, przy czym sytuacja sceniczna jest wyzwalaczem (ang. trigger), który wpływa impulsowo na osoby będące na przedstawieniu. W wyniku tego ów moment powstaje w tej jednorazowej sytuacji i wywołuje się uskrzydlające przeżycia pełne czaru. Przestrzeń wydaje się być wypełniona wizjami i jest w stanie zaistnieć w nieokreśloności chwili i jednocześnie się zdematerializować.

4.2.6 Próżnia komunikacyjna

Nieokreśloność i niemożliwość zdefiniowania momentu estetycznego jest nieodzownym jego atrybutem. Manifestuje on się w zmysłach uczestnika i składa się z wielu odmiennych, jednocześnie pulsujących, różnorodnie intensywnych, nakładających się na siebie, ulotnych, i zwiewnych uczuć, myśli, impresji i reakcji organizmu. Tego nie można ani ująć, ani określić. W teorii pedagogiki teatru nieokreśloność ta nazywana jest próżnią komunikatywną. Negatywnym aspektem prób opisania tego zjawiska jest to, że wtedy zdecydowanie szybciej pryska jego czar. W najlepszym przypadku zachowuje się on w pamięci zmysłowej, przez co staje się zrozumiałym, dlaczego powtórzenie takiego momentu jest praktycznie niemożliwe. Moim zdaniem, moment estetyczny jest ulotną magiczną częstką teatru i powinno się dać nim oczarować, zamiast omawiać go i rozbierać na czynniki pierwsze.

4.2.7 Zadanie pedagoga teatru

Pedagog teatru jest w stanie stworzyć wiele takich momentów za pomocą swego dobrze rozwiniętego arsenału i warsztatu pracy teatralnej, jak i intuicyjnej inteligencji emocjonalnej. Przy czym nie ma znaczenia, na jakim poziomie technicznym znajdują się uczestnicy, jak mówią, jak się poruszają, i czy potrafią rozwinąć w sobie pozytywny stosunek do teatru. Dużo zależy od biegłości i kompetencji pedagoga teatru: żeby umiał rozpoznać te momenty, by potrafił je rozbudować według potrzeb i odpowiednio wykorzystać w pracy dydaktycznej. Instruktor jest w stanie osiągnąć pełny sukces, gdy zastosuje swe umiejętności reżyserskie, zauważy wewnętrzny moment estetyczny u uczestnika i spożytkuje go komunikatywnie. Praktyka pokazuje, że uczestnicy bardzo często nie wyczuwają na próbach subtelnych detali i niuansów, a dopiero w czasie występu są w stanie wykorzystać swój potencjał. Na podstawie mojego doświadczenia stwierdzam, że niezręczne jest tłumaczenie tych niuansów w czasie prób, gdyż wtedy uczestnicy za bardzo się na nich koncentrują i je tym samym niechętnie eliminują.

4.3 Moment epiczny

W zajęciach teatralno-pedagogicznych stosowane są często techniki narracyjne. Dla stworzenia podstaw praktyki teatralnej wykorzystuje się opowiadania, przeżycia, anegdoty zapamiętane przez uczestników z ich życia. Instruktor przygotowuje inscenizację z grupą, przeważnie na pewien aktualny temat, w idealnym wypadku wkomponowując w nią wspomnienia jej członków. W tym celu da się zastosować wiele praktycznych technik, jak np. wystąpienie na brzeg sceny zwany rampą i jednocześnie wyjście z roli (według Brechta) lub opowiadanie wewnętrznego dialogu roli przez inną osobę (według Augusto Boala).

Sformułowanie *moment epicki* ma swoje źródło w teatrze brechtowskim:

Teatr epicki zrywa z kategoriami jakości, które deprecjonują elementy narratorskie na scenie jako niewystarczającą realizację gry pełnej życia. Co prawda w czasach antycznych istniały już elementy narratorskie w tragediach, choćby poprzez chór komentujący zdarzenia, czy komentarze patrzących z murów (*teichoskopia*), czy sprawozdania posłańców, w których figury opisują zdarzenia trudne do pokazania na scenie, jak np. wielkie bitwy. Osoby te zwracają się jednakże do innych figur scenicznych, tak, że pozór rzeczywistości zostaje zachowany. [...] Erwin Piscator i Bertold Brecht wykorzystują elementy narracyjne świadomie w całkiem inny sposób: przełamali rzeczywistość sceniczną. [...] Brecht kazał np. aktorom wyjść przed kotarę i komentować wydarzenia ze sceny. Aktorzy zwracają się do publiczności, teksty i ilustracje są pokazywane, korzysta się również ze śpiewu i muzyki. Celowo torpedowano identyfikowanie się widza z bohaterem.⁵⁴

Przy zróżnicowanym spojrzeniu z teatralnego punktu widzenia teatr Brechta ukazywał powód, a nie skutek. To przesunięcie perspektywy wewnątrz jednego opowiadania pozwala aktorom grać bezgroteskowo i niebarbarzyńsko w tragedii, a w komedii wrażliwie i poetycko.

Gra aktorska może się stać nieciekawa, a może i nudna z powodu innych przyzwyczajień widowiskowych publiczności. Aktor może odpowiednio zadziałać na widza jak ma dystans do roli. Poprzez brak emocjonalnych reakcji roli widz nie identyfikuje się z nią i patrzy na widowisko z dystansu. Wzbudza to u widza bezpośrednią refleksję rozwijającą swoją intensywność - u Brechta potencjał dydaktyczny w grze między myślami i brakiem emocji.

Moment epicki jest, moim zdaniem, zróżnicowanym wariantem momentu estetycznego. Podstawową różnicą między tymi określeniami jest teoretyczna lokalizacja: źródło momentu estetycznego znajduje się w zmysłach, natomiast źródło momentu epickiego znajduje się w przemyśleniach potrafiących aktywizować bezpośrednią refleksję. W tym miejscu przedstawię przebieg mojego pierwszego świadomego zainscenizowanego momentu epickiego: kontekstem jest opowiadanie dorosłej już bohaterki, poszkodowanej w wieku lat pięciu w wypadku samochodowym. Dokładniej mówiąc, została w czasie zabawy potracona przez samochód, który przejechał jeszcze przez jej nogę.

⁵⁴

http://de.wikipedia.org/wiki/Episches_Theaterv 13.06.2013.

4.3.1 Przykład momentu epicznego

Scena: Trzy aktorki znajdują się na scenie wielkości 4m x 4m. Bohaterka leży na środku sceny na plecach z podwiniętą nogą, dwie pozostałe, na czarno ubrane osoby stoją odwrócone plecami do widowni i twarzą do tylnej strony sceny.

Osoby te tworzą tło dźwiękowe, składające się z płątaniny dźwięków bawiących się dzieci, ruchu ulicznego i innych dźwięków. Bohaterka podnosi głowę podpira się na prawej ręce i pokazując niewielki odstęp pomiędzy palcem wskazującym a kciukiem mówi spokojnie do publiczności: „Moja noga była taka płaska i mamy nie było”. Następnie bohaterka kładzie się z powrotem na scenie.

Ta krótka scenka ukazuje, w jaki sposób z różnorodności i wieloznaczności obrazów może powstać moment epicki. Najpierw widz zauważa znajdujące się na scenie osoby. Potem powstają w jego wyobraźni obrazy wywołane przez tło dźwiękowe, które nakładają się następnie na obraz sceny. W wyniku tego powstaje wiele obrazów w wyobraźni widza, gdzie może się rozwinąć dydaktyczna treść brechtowska.

4.4 Przykład z praktyki: Speed

4.4.1 Opis projektu

Pedagogiczno-teatralny projekt „Speed” odbył się w Lingen (Ems). Projekt składał się z wielomiesięcznego etapu prób; premiera odbyła się 18 kwietnia 2008 roku.⁵⁵ Następne przedstawienia odbyły się w Lingen i okolicy. W rezultacie tego projektu powstała stała grupa teatralna przy Theaterpädagogisches Zentrum Emsländische Landschaft e.V. (TPZ Lingen). 33 uczestników projektu, w wieku od 14 do 18 lat było amatorami z okolicy Lingen (Ems). Projekt prowadzili Laura Freisberg, Antonia Stemmer oraz Simon Blaschko. Kierownictwo organizacyjne i artystyczne przejęło TPZ Lingen w osobie Nilsa Hanraetsa, w owym czasie zastępcy kierownika TPZ Lingen. Pomysłodawcą projektu był Tom Kraus. Promotorami całego projektu byli Stiftung Niederschsen i Landkreis Grafschaft Bentheim.

4.4.2 Etap przygotowawczy

Fundamentem tematycznym projektu był temat „Obcowanie z internetem i jego funkcją społeczną”. Poruszając ten temat liczyliśmy się z tym, że w ramach projektu będziemy zajmować się internetem. Roman Starke założył z dużym wysiłkiem w tym celu portal: speed-musical.de, który od roku 2010 już, niestety, nie istnieje. Uczestnicy przesyłali swoje wiersze i teksty, a także nakręcili własne filmy video i wstawiali je na portal. Materiały te były inspirowane próbami. Zadaniem młodzieży było rozpoznanie

⁵⁵ Por. *plakat projektu*, ilustracja nr 2. w załączniku

sposobów postępowania i zjawisk zachowawczych w ich własnym otoczeniu oraz po estetycznym przetworzeniu tego materiału wykorzystanie go w ramach tego projektu. W wyniku tego ciągłego dialogu między rzeczywistością dnia codziennego i estetyką internetową powstał proces refleksyjny celem rozróżnienia, co jest autentyczne, a co nie.

Według Welscha mieliśmy do czynienia ze zmianą form estetycznych: estetyczne fasady codziennej rzeczywistości zostały zastąpione estetyką internetu i wstąpiły, po przekształceniu artystycznym, w kontakt z estetyką teatralną. Całokształt projektu składał się z gry z różnymi formami estetycznymi i fasadami estetycznych rzeczywistości.

4.4.3 Etap wykonawczy

Próby odbywały się zarówno w sali teatralnej TPZ Lingen, jak i na miejscu przedstawienia, w pustych pomieszczeniach byłego sklepu z wykładzinami. Próby były zajęciami w grupach, co oznacza, że 33 uczestników podzielono na różne grupy tematyczne szukające w twórczy sposób pewnych form artystycznego przekazu. Antonia Stemmer instruowała grupę taneczną hip-hopem i własną choreografią, Laura Freisberg prowadziła grupę instrumentalną i śpiewu, a Simon Blaschko był odpowiedzialny za grupę teatralno-aktorską. Nils Hanraets pomagał w stworzeniu struktury dramaturgicznej.

Z tematu projektu wynikała konieczność zajęcia się z poszukiwaniami dramaturgicznymi. Stało się jasne, że internet posiada wiele różnych struktur oraz dramaturgicznych konstrukcji. Z tego powodu skoncentrowaliśmy się na estetyce YouTube'a. Roman Starke pedagog teatru pomógł nam i wyjaśnił działanie portalu YouTube. Na początku myśleliśmy, że to przypadek rządzi tym, jak użytkownicy wybierają sobie video z YouTube'a. Jednak Roman Starke wyjaśnił nam, że portal ten tworzy profile użytkowników. Notując wszystkie ruchy użytkownika rozpoznaje YouTube pleć, wiek, zainteresowania i inne jego cechy. Portal jest w stanie pokazać użytkownikowi do niego dopasowane reklamy i interesującego videa. Każdy użytkownik jest obserwowany przez system YouTube'a, który zbiera dane oraz niezauważalnie steruje jego ruchami. Dla konstrukcji dramaturgicznej oznacza to pewien rodzaj pozornej indywidualności i anonimowości ról. W związku z tym każdy aktor dostał swoje własne miejsce z reflektorem w pomieszczeniu scenicznym i w ten sposób został odizolowany od innych. Oprócz tego każdy z nich stworzył swój indywidualny profil, który stanowił podstawę roli teatralnej.

4.4.4 Występ

Przy wejściu zaczęła się sytuacja teatralna: widzowie przechodzili przez foyer, które było rozgałęziającym się korytarzem. W tym przejściu wisiały kable, migotało światło, w powietrzu unosiły się różne zapachy, na ścianach wyświetlane były wizualne efekty komputerowe oraz kolaż składający się z elektrodźwięków:



Ilustracja nr 3.



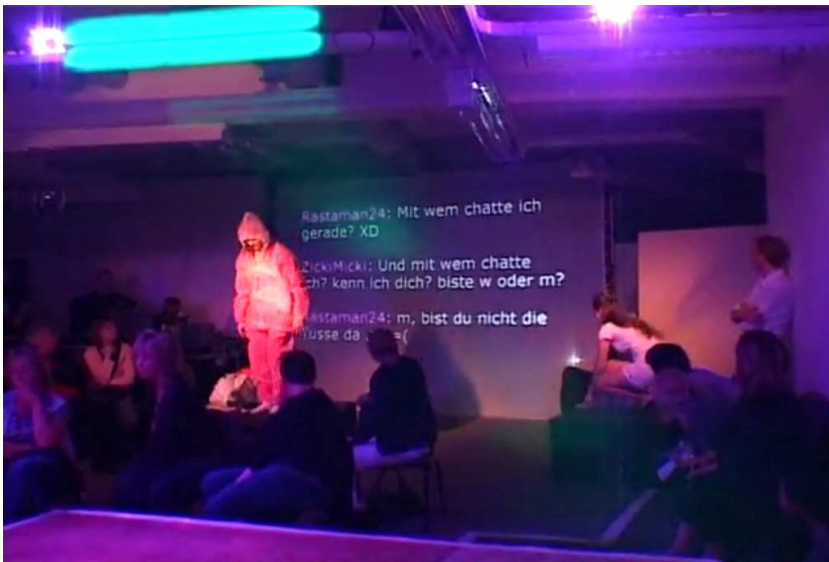
Ilustracja nr 4.

Widz wstępował poprzez swoje zmysły do internetu, do komputera. Hala, która była zarazem sceną teatralną, miała 120m² powierzchni. Nie istniała granica między występującymi, a publicznością. Publiczność mogła się poruszać po całym pomieszczeniu, a w razie potrzeby usiąść na krzesłach lub na, znajdującej się w środku, scenie wysokości 30cm:



Ilustracja nr 5.

Na ścianach wyświetlano videa z internetu, wycinki tekstów i obrazki:



Ilustracja nr 6.

W atmosferze przeładowanej estetyką, zaczęto pokazywać na głównej scenie teatralne widea internetowe. Te sceny były samodzielnie opracowane przez młodzież. Kontakt między aktorami miał miejsce tylko w czasie gry. To znaczy role aktorskie komunikowały się ze sobą tylko poprzez swoje wykreowane formy estetyczne. W drugiej części występu wyciągnięto wtyczkę. Internet został wyłączony. Naraz role znalazły się w pomieszczeniu bez fasad estetycznych i odkryły innych. Potrafiły wejść ze sobą w kontakt fizyczny:

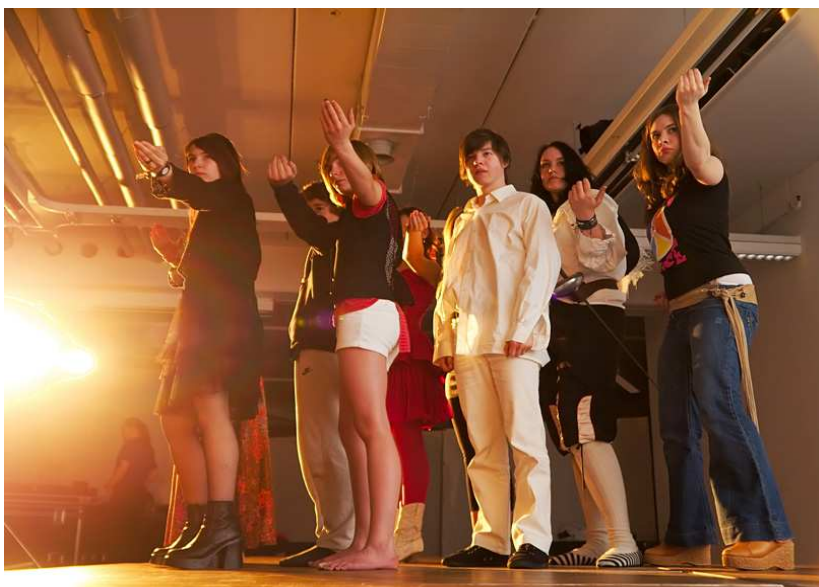


Ilustracja nr 7.

Ta pierwsza styczność była dla postaci całkiem nowym przeżyciem. W końcu omawiano sceny na tematy przyjaźni, strachu, wrogości, presji otoczenia, co prowadziło do wspólnego odłączenia się od internetu.

4.4.5 **Rezultat projektu *Speed***

Po zakończeniu okazało się, że nie ma żadnych różnic tematycznych między rzeczywistością internetową i codziennością. Jeżeli chodzi o treść, część pierwsza była do drugiej bardzo podobna:



Ilustracja nr 8.



Ilustracja nr 9.

Oczywistą różnicą był sposób obcowania ze sobą, jak i formy oraz różnorodność struktur estetycznych. Co ciekawe, projekt *Speed* pokazał, że ludzie w wolnej od estetyki rzeczywistości odtwarzają i rozwijają formy estetyczne. Forma estetyczna staje się narzędziem komunikacji. Każdy walczył o utrzymanie swego profilu, nawet jak wyłączono internet. Ciekawe jest, że tę walkę o tożsamość i pozorne samostanowienie można zauważyć również w procesie dojrzewania i stawania się dorosłą osobowością, w pielęgnowaniu codziennych ról, w spełnianiu oczekiwań stawianych przez społeczeństwo.

Artystyczny tematyczny proces poszukiwania rozwinął pewną dramaturgiczną konstelację, odpowiednią do teorii Welscha o aktualności estetycznego myślenia. Zachowanie fasad estetycznych jest walką o przetrwanie struktur komunikacji społecznej. Teatralno-pedagogiczne doświadczenie estetyczne było sukcesem, ponieważ młodzież w aktywnym teatralnym procesie zwrotnym odnalazła się pomiędzy estetycznymi fasadami naszej rzeczywistości. Moim zdaniem, od roku 2008 w ciągu ostatnich pięciu lat po *Speedzie* rzeczywistość internetowa zbliżyła się jeszcze bardziej do rzeczywistości codziennej. Coraz rzadsze są spotkania bez facebookowej imprezy i coraz trudniej jest brać aktywnie udział w życiu społecznym bez zadbania o swój „profil użytkownika”. *Speed* poruszył aktualną tematykę, która staje się coraz bardziej popularna.

4.5 Mój sposób działania

W tym rozdziale opiszę moją koncepcję teatru. Wielki wpływ na moje działania teatralne wywarł mój były nauczyciel teatru, Tom Kraus oraz studia na kierunku pedagogika teatru w Lingen. Zaznaczam, że nie istnieje żadna ujednoczona koncepcja pedagogiki teatru i opisana tu nie przedstawia żadnej ogólnie obowiązującej struktury wzorcowej.

Teatr jest dyscypliną sztuki błędnie postrzeganą jako kompilacja semiotyczna. Kostiumy, scenografia, muzyka, śpiew, ruch, rekwizyty, scenariusz są atrybutami, czegoś, co ogólnie rozumiano jako teatr.

Gabriele Czerny podsumował działanie Ulrike Hentschel w następujący sposób:

Ulrike Hentschel reprezentuje tezę, że grający zdobywają doświadczenia estetyczne biorąc udział w twórczości teatralnej posiadającej charakter artystyczny. Tematem pedagogiki teatru

są materialność teatru z jednej strony i z tym związane doświadczenia grających z drugiej strony.⁵⁶ [tłumaczenie własne]

Zgadzam się z Hentschel, że zaczątkiem teatru jest człowiek, tzn. konkretny aktor. Tkwiące w nim tworzywo stanowi wewnętrzny i estetyczny fundament praktyki teatralnej: teatr tematyczny.

Poprzez artystyczne odkrywanie w grupie zdecydowanie łatwiej jest interpretować temat posiadający pozornie „obiektywny” charakter. Przyjemna atmosfera jest przydatna przy usuwaniu zahamowań i nieśmiałości. W pedagogice teatru przysłowiowy lód nie jest łamany, lecz topiony. Metafora ta uzmysławia nam, że pedagog teatru z empatią reaguje na sytuację emocjonalną uczestnika, aby stworzyć przyjemną atmosferę zabawy.

W czasie każdej próby staram się indywidualnie zająć się chociaż jednym z uczestników. Oznacza to, że uwzględniam zabawowe potrzeby grupy i cele nauczania pojedynczego uczestnika, formułując je jako wspólny cel nauczania. Celem tej metody jest ciągle ujednocianie poziomu gry, jak i stałe ulepszanie dynamiki grupy. Nazywa się to teatrem ukierunkowanym na grupę z indywidualnym wsparciem.

Podstawą pedagogiki teatru jest zabawa, która stanowi potrzebę – popęd do gry, Spieltrieb - każdego człowieka. Teatr ma swoją własną siłę w przemawianiu do ludzi. Teatr może stać się działaniem, pasją oraz sposobem życia:

Ludzie teatru są graczami. W ich wnętrzu jest mało stałości, w głębi ich coś stale pozostaje w ruchu. Całkiem w ich głębi porusza się balans zegarowy zawsze gotowy do rozmachu i wejście w akcje. On wysyła apele o wprowadzenie w czyn, o zastanowienie się, czy o uaktywnienie, o zerwanie się, o wybuchnięcie, okrzyknięcie, o wycie, o walkę, albo o szukanie wyjścia, o zaprojektowanie przeciwieństwa, o zrobienie uniku. Balans ten utrzymuje nas w grze komunikacyjnej i społecznej. On wprowadza nas i nasz głos w koncert innych.⁵⁷ [tłumaczenie własne]

W zabawie tkwi różnorodność wyrazu artystycznego, wykorzystującego doświadczenia percepcyjne wszystkich biorących udział.

Przy odpowiednim instruktazu powstaje poprzez intensywność zjawisko „zagubienia się”, zwane doświadczeniem *flow*. Można by powiedzieć, że gra teatralna jest „motorem”, a *flow* katalizatorem udanego procesu. Mamy do czynienia z udaną próbą, gdy w czasie jej trwania powstaje zjawisko *flow* i poprzez nie uczestnicy doświadczają przeżyć estetycznych. Na początku zajęć przeprowadzam często grupowe ćwiczenia rozgrzewające. Są to zabawy, ćwiczenia i zawody służące odprężeniu, wyluzowaniu,

⁵⁶ Czerny Gabriele, *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*, Augsburg 2008, s. 19.

⁵⁷ Rellstab Felix, *Handbuch Theaterspielen. Wege zur Rolle*, Wädenswil 1999, s. 11.

pozbyciu się blokad, w celu wczucia się w atmosferę próby i rozwinięcia zaufania do instruktora.

4.5.1 Rozgrzewki

Następujące ćwiczenia rozgrzewające sprawdzały się często w praktyce:

- Grupa staje w kole. Zadanie polega na odgadnięciu reguł gry. W rzeczywistości w tym momencie żadne reguły jeszcze nie istnieją. Zabawa, czyli wspólna akcja rozwija się ze spontanicznych pomysłów uczestników. O przyjęciu reguł decyduje instruktor i w ten sposób powstaje całkiem nowe ćwiczenie.

- Uczestnicy chodzą po pomieszczeniu. Kontakt między osobami polega na uśmiechu. Instruktor ma wpływ na zabawę poprzez nakazanie pewnych akcji, np. na komendę „stop” wszyscy stają, na „go” ruszają, na „up” skaczą, na „down” kucają. Jest to prosty opis klasycznej teatralno-pedagogicznej zabawy. I teraz wszystko zależy od daru obserwacji prowadzącego. On rozwija na podstawie swych obserwacji nowe reguły gry, zmienia wcześniejsze a nawet aktywnie przeszkadza uczestnikom w ich skoncentrowanym działaniu. Wymagania w stosunku do grupy rosną w wyniku trudnych, krzyżujących się lub przeciwstawnych reguł. Zadaniem uczestników jest spełnić te wymagania. Celem tej zabawy jest rozwinięcie u grających poczucia samodzielności, odpowiedzialności w stosunku do całej grupy i zaaranżowania konkurencji między ambitną grupą a wymagającym instruktorem. Konkurencja uczestników pomiędzy sobą zmienia swój wektor i kieruje się (go) przeciw prowadzącemu. Teraz nikt z grających nie musi się koncentrować nad tym, czy wykonuje swe zadania dobrze czy źle, tylko chce wygrać z instruktorem. Ćwiczenia tego rodzaju cementują świadomość grupy i wzmacniają jej integralność.

W następnym ćwiczeniu grający mają się koncentrować na konkretnych zmysłach, przykładowo na zmyśle słuchu. Połowie uczestników zawiązuje się oczy, a że to wymaga dużego stopnia zaufania wobec prowadzącego, może być wykonywane tylko z zaawansowanymi grupami. Teraz każdy „niewidomy” kierowany jest w pomieszczeniu głosem „widzącego” kolegi. Sterowanie to może być prowadzone innymi sposobami, jak np. dmuchanie, tupanie, wyczuwanie obecności partnera. Następnie zdejmuje się opaski z oczu i „znowu widzący” mają za zadanie powtórzyć swój sposób zachowania. Ta świadomie powtórzona „naturalna” cielesność jest nowym doświadczeniem dla grających i można ją wykorzystać na scenie, gdyż wtedy grający nie stosuje stereotypów, lecz swoją pamięć cielesną. W ten sposób można poprawić jakość ekspresji aktorskiej.

4.5.2 Improwizacja

Improwizacja jest punktem wyjścia mojej praktyki teatralnej. Improwizowanie pozwala aktorowi stosować intuicję w odgrywaniu czegoś nieoczekiwanego (łac. improvisus, niezaplanowane, nieoczekiwane). W wyniku tego każdy z uczestników ma możliwość opowiedzenia, pokazania siebie w sposób, który odpowiada jego osobowości.

Początkowo grane są sytuacje z dnia codziennego, jak np. zakupy w markecie, prasowanie w domu, czy praca w biurze. Publiczność, a na próbie część grupy ją zastępująca, otrzymuje zadanie obserwacji tak, że każdy musi się aktywnie angażować.

Gry:

1. Freeze fizyczny,

Kategoria: obraz sceniczny, dynamika

Improwizatorzy: 2-3 (+ pasywni)

Inspiracja: miejsce

„Freeze” fizyczny, czyli zamrożenie akcji, składa się z krótkich, niekończonych scen. Grę rozpoczyna dwoje improwizatorów definiujących postacie i akcję w konkretnym miejscu. Trzeci improwizator, znajdujący się poza sceną, woła co jakiś czas „stop” lub „freeze”. W tym momencie akcja na scenie „zastyga” („stop klatka”). Trzeci improwizator wyręcza jednego z aktywnych improwizatorów lub dostawia się jako trzecia postać i rozpoczyna całkowicie nową scenę z nowymi postaciami, nowym miejscem i akcją. Pozycja fizyczna, jaka powstała w momencie „zastygnięcia”, jest inspiracją dla nowej sceny.

Tutaj pojawia się istotna różnica do freeze mówionego - gry, w której słowo jest inspiracją kolejnej sceny. Ciągła zmiana ustawienia ułatwia pasywnym improwizatorom znaleźć inspirację.

2. Gatunki

Kategoria: role

Improwizatorzy: 2

Inspiracja: akcja, 3 różne gatunki np. muzyki, filmów, uczuć

Dwoje improwizatorów gra zainspirowaną przez publiczność scenę w sposób „neutralny” („normalny” / „bez przesadzania” / „nudny”). Następnie scena zostaje powtórzona 3 razy w różnych konwencjach. Powtarzanie sceny jest tym łatwiejsze, im krótsza i prostsza jest scena początkowa.

Tłumacz gibberish

Kategoria: gra zespołowa za pomocą języka i ciała

Improwizatorzy: 2

Inspiracja: język, coś co się tłumaczy

Pierwszy z improwizatorów mówi tylko w języku „gibberish” / „gromolo”; to jest język wymyślony, stosowany w konwencji znanego mu języka. Drugi improwizator „tłumaczy” inspiracje publiczności w konkretnym podanym języku publiczności, wymyślając przy tym np. czynności, które muszą być przez pierwszego wykonane.

3. Free Impro – Inspiracja dźwiękowa

Kategoria: bez reguł

Improwizatorzy: cały zespół

Inspiracja: dźwięk

Pierwszy improwizator definiuje miejsce, postać, akcję, konwencję itd. Pozostali improwizatorzy dochodzą i odchodzą ze sceny w dowolnym momencie gry. Wszystko jest dozwolone. Najważniejszym jest, aby wszystko, co powstaje, było ze sobą logicznie powiązane i komponowało się w całość.

4. Switch postaci

Kategoria: powiększanie

Improwizatorzy: 2 grających + 1 reżyser

Inspiracja: działalność, którą się raz w życiu wykonuje

Grę rozpoczyna dwoje improwizatorów. W wybranym momencie reżyser (lub trzecia osoba z zespołu) woła „switch”. Improwizatorzy zamieniają się wtedy pozycją fizyczną i rolami (postaciami). Jeśli „switch” nastąpił w połowie zdania, grający musi dokończyć zdanie rozpoczęte przez swojego zmiennika. Po każdej zmianie postacie mają stawać się coraz bardziej „charakterystyczne” i przerysowane.

Na początku mojej pracy jako pedagoga teatru przygotowywałem sobie na każdą próbę jasną koncepcję. Wiedziałem od początku, jakie ćwiczenia i w jakiej kolejności będą wykonywane. Po kilku próbach okazało się, że ten sposób można stosować tylko w zajęciach jednorazowych. Doświadczenie pokazało, że rozsądniej jest samemu improwizować w czasie prób, tzn. przygotowując próbę zastanawiam się nad aktualnymi potrzebami grupy albo przedstawieniem. Na podstawie tego przygotowuję konkretny cel dydaktyczny. Przykładowo: grupie brakuje swobody w kontaktach fizycznych. Uwzględniając ten cel, stawiam sobie zadanie stworzenia swobodnej atmosfery, w której powstaną zabawy ruchowe, doprowadzające do częstych kontaktów fizycznych między grającymi. W tym celu przypominam sobie ćwiczenia i gry, które sam kiedyś już przeprowadzałem. Z doświadczenia moje ciało przypomina sobie przeżyte wtedy uczucia. Tę paletę emocji porównuję z sytuacją uczuciową grupy i pojedynczych uczestników. Poprzez to mogę określić, które gry i ćwiczenia są odpowiednie. W ten sposób definiuję obszary tematyczne składające się z pięciu do ośmiu ćwiczeń. W czasie próby okazuje się intuicyjnie, które z nich będą przeprowadzone docelowo.

Takie częściowo improwizowane instrukcje mają tę zaletę, że można uwzględnić aktualne potrzeby grupy. Oznacza to, że pedagog teatru może odczuć, co i w jaki sposób może zostać wykonane. Może to poprawić kontakt instruktora z grupą i zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia zjawiska *flow*. Poprzez to optymalizuje się procesy dydaktyczne i zwiększa prawdopodobieństwo osiągnięcia celu edukacyjnego. W trakcie takich częściowo przygotowanych „improwizacji” instruktor jest często w stresie, podobnym do tremy. Chętnie wykorzystuję tę stresową sytuację w czasie prób, aby rozwinąć moją kreatywność. Tak więc wymyślam nowe warianty zabaw w oparciu o obszary tematyczne gier i zabaw; przynosi to wielką korzyść, gdyż można poprzez to zdumiewać i grupę, i siebie samego, co jest szczególnym urokiem każdej próby.

5. Zakończenie

Podejmując kompleksowe rozważania o niemieckiej pedagogice teatru wobec edukacji estetycznej, postawiłem tezę i jej dowiodłem, że pedagogika teatru jest samodzielną oraz naukowo, merytorycznie, artystycznie i społecznie ciągle rozwijającą się dziedziną teatralną.

Szczegółowy opis niemieckiej infrastruktury, działania pedagogiki teatru oraz zainteresowanie tą problematyką osób zajmujących się teatrem amatorskim pokazały, że istnieje potrzeba poszerzenia i udoskonalenia oferty edukacyjnej dla tej formy teatru.

Na przykładzie działalności wymienionych 17. centrów pedagogiki teatru w Niemczech, kilkunastu stowarzyszeń pedagogiki teatru oraz mojej wiedzy wyniesionej ze studiów przygotowujących mnie do zawodu pedagoga teatru w Niemczech udowodniłem, że istnieje siła teatru amatorskiego oraz możliwość instytucjonalnego rozwinięcia.

Istotą pedagogiki teatru jest zabawa, czy raczej pojęcie: bawienie się. To intuicyjne działanie jest napędem kulturowego rozwoju oraz fenomenem towarzyszącym w szerokim rozumieniu ludzkiej twórczości oraz w znaczeniu stricte artystycznym. Źródłem zabawy jest popęd gry, który balansuje pomiędzy kreacją zasad a ich łamaniem.

Z powyższego wynika, że zabawa charakteryzuje się ciągłym działaniem i jest *katalizatorem* ludzkiej cywilizacji, która również bezustannie się rozwija i jest zmienna pod względem własnych zasad. Praca opisała *flow* jako ważny mechanizm ludzkiej pracy, przy czym ów „pracujący” znajduje się w stanie zatracenia się, spełniając w ten sposób po części utopię Fryderyka Schillera, w której człowiek staje się pełną istotą podczas bawienia się.

W tej pracy zostało przedstawione także estetyczne myślenie Wolfganga Welscha oraz jego aktualność w komunikacji społecznej, posługującej się pośrednio estetycznymi fasadami mediów. Człowiek nie jest w stanie odczytać właściwej treści rzeczywistości; potrafi tylko interpretować płaszczyznę, tzn. jej estetyczne i zmysłowe *opakowanie*.

Pedagogika teatru uświadamia poprzez grę teatralną istnienie fasady estetycznej i uczy umiejętności jej rozumienia oraz przyswajania.

Opis projektu teatralnego *Speed* pozwala na połączenie zabawy teatralnej z edukacją estetyczną jako celu i tematu pedagogiki teatru. Te dwa obszary wyraźnie łączą się ze sobą oraz wyjaśniają własną praktykę jako istotę działania pedagoga teatru. Owo działanie w przestrzeni estetycznej w *kole kredowym* realizuje ideologiczne założenie, że każdy człowiek powinien być traktowany jednakowo bez względu na pochodzenie kulturowe, społeczne, religiję, płeć, wiek czy poglądy.

Teatr wywodzi się z działania o specjalnym znaczeniu w rozwoju człowieka, tzn. z zabawy.

Na zakończenie moich rozważań o niemieckiej pedagogice teatru wobec edukacji estetycznej zaznaczam, że czytelnik może tylko rozumieć temat, ale nie będzie w stanie uzmysłwić sobie istoty teatru, jeżeli nie powiąże teorii z praktyką. Dopiero świeże, autodydaktyczne doświadczanie w grupie teatralnej może dać wystarczająco dużo impulsów do przełożenia opisu na coś, co jest do uchwycenia, do wyPRÓBOWANI*A*, do całkowitego pojmowania zmysłowego:

A zatem do dzieła!⁵⁸

⁵⁸ Caban Remigiusz, *Teatr w 5 (łatwych) lekcjach*, Rzeszów 2012, s. 171.

Bibliografia

1. Brecht Bertolt, *Schriften zum Theater 4*, Frankfurt am Main 1964.[w:] Cevik Kadir, *Spiel- und Theaterpädagogik als Fundament in der Regiearbeit*, Hamburg 1999.
2. Broszkiewicz Barbara, Jarek Jerzy, *Warsztaty edukacji teatralnej – teatr dziecięcy*, 4 wyd., Wrocław 2009.
3. Caban Remigiusz, *Teatr w 5 (łatwych) lekcjach*, Rzeszów 2012.
4. Cevik Kadir, *Spiel- und Theaterpädagogik als Fundament in der Regiearbeit*, Hamburg 1999.
5. Csikszentmihalyi Mihaly, *Beyond Boredom and Anxiety – The Experience of Play in Work and Games*, San Francisco 1975.
6. Czerny Gabriele, *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*, Augsburg 2008.
7. Fischer-Lichte Erika, *Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative*, Tübingen Basel Francke 2001.
8. Hoffmann Christel (wyd.), *Arbeitshefte zum Kinder- und Jugendtheater. Horst Hawemann. Sammeln – Spielen. Werkstattproben*, Arbeitsheft 3, Berlin 2003.
9. Hoffmann Christel, Israel Annett (wyd.), *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*, Weinheim München 2008.
10. Koch Gerd, Streisand Marianne (wyd.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Uckerland 2003.
11. Kraus Tom, Vohl Julia, Hanraets Nils, Blaschko Simon (wyd.), *Theatertäter. Spielräume im Knast*, Uckerland 2010.
12. Moszkowicz Jerzy, *Po co dzieciom sztuka?*, [w:] „Fika. Magazyn dla dzieci i rodziców”, wywiad prowadziła Drwięga Agata, nr 6, 2012.
13. Otto Enrico, *Konzeptionelle Bühnenpraxis in der Theaterpädagogik*, Münster 1999.

14. Paradowska Kamila, „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy. Pismo naukowe studentów i doktorantów Wydział Nauk Politycznych i Dziennikarstwa UAM”, nr 5, wrzesień/październik, Poznań 2012.
15. Poppe Andreas, *Andreas Poppe im Interview*, [w:] *10 Jahre Theaterpädagogik-Studium in Lingen*, Deutsches Archiv für Theaterpädagogik, Streisand Marianne, Oevermann Bernd, Kolar Katharina (wyd.), wywiad prowadził Blaschko Simon, Streisand Marianne (red.), Lingen 2008.
16. Radermacher Norbert, Göhmann Lars (wyd.), pod red. Hüneke Birgit, *Angewandtes Kulturmanagement*, Lingen 2008.
17. Rellstab Felix, *Handbuch Theaterspielen. Grundlagen*, Wädenswil 1994.
18. Rellstab Felix, *Handbuch Theaterspielen. Wege zur Rolle*, Wädenswil 1999.
19. Ruping Bernd (wyd.), *Theaterkunst und Kinderspiel*, Münster Hamburg, 1992.
20. Schäfer Gerd, *Ästhetische Bildung – Schlussüberlegung*, [w:] *Kulturelle Bildung vol.2 Kinder brauchen Spiel & Kunst*, Bockhorst Hildegard (wyd.), München 2006.
21. Schäfer Gerd, *Ästhetische Bildung – Was verstehe ich darunter?*, [w:] *Kulturelle Bildung vol. 2 Kinder brauchen Spiel & Kunst*, Bockhorst Hildegard (wyd.), München 2006.
22. Schechner Richard, *Performatyka. Wstęp*. pod red. Rochowski Marcin, tłum. Kubikowski Tomasz, Wrocław 2006.
23. Schiller Friedrich, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka. List piętnasty*, tłum. Krońska Irena, Prokopiuk Jerzy, Warszawa 1972.
24. Welsch Wolfgang, *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1998.
25. Werzinger Tina, *Das Phänomen Flow*, praca licencjacka, Lingen 2012.
26. Wiese Hans-Joachim, Günther Michaela, Ruping Bernd, *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*, Uckerland 2006.
27. Wrentschur Michael, *Theaterpädagogische Wege in den öffentlichen Raum*, Stuttgart 2004.

Źródła internetowe

Autor nieznany: http://de.wikipedia.org/wiki/Theaterpädagogisches_Zentrum
01.05.2013.

Autor nieznany: http://de.wikipedia.org/wiki/Episches_Theater v 13.06.2013.

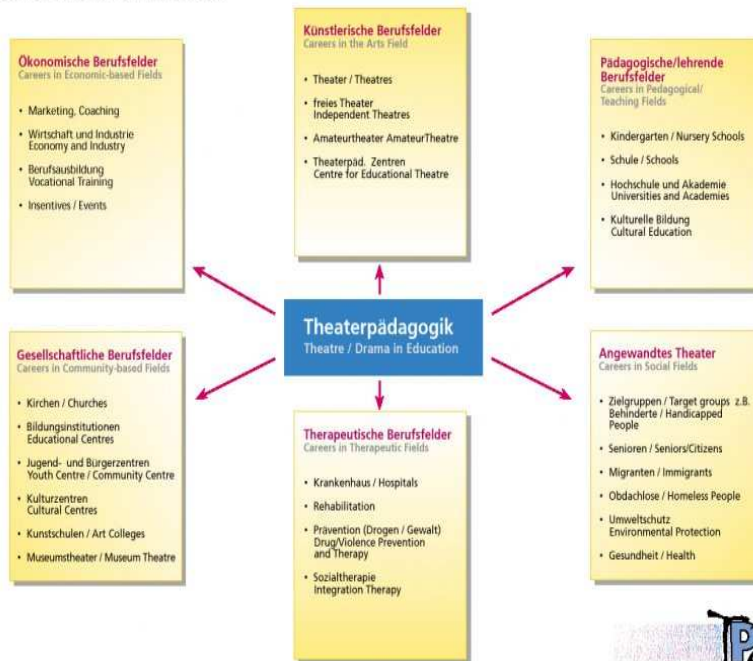
Bundesverband Theaterpädagogik e.V.: <http://www.butinfo.de/theaterpaedagogen-but>
03.05.2013.

Johnston, Cerridwen Maya / Rapp, Tobias: <http://www.echtesttheater.de/harter-tobak/theaterpaedagogik-studieren.html>
02.05.2013.

Załącznik

Arbeitsfelder der Theaterpädagogik

Career Areas of Theatre / Drama in Education



(Quelle: TPZ Köln 1999/2003)

TPZ
Theaterpädagogisches Zentrum Köln e.V.

Ilustracja nr 1.



STIFTUNG NIEDERSACHSEN    **tpz lingen**

TPZ LINGEN - THEATERPÄDAGOGISCHES ZENTRUM DER EMSLÄNDISCHEN LANDSCHAFT E.V. - WWW.TPZ.LINGEN.DE

Ilustracja nr 2.