

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz

Uniwersytet Warszawski

Katarzyna Aderek

Uniwersytet Warszawski

„To nasze przedstawienie będzie dziwne?” Warsztaty Twórczych Lokatorów w kontekście współczesnej pedagogiki teatru

Summary

“WILL OUR PLAY BE WEIRD?” WORKSHOPS OF “CREATIVE TENANTS” IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY THEATRE PEDAGOGY

The article is a presentation of the Creative Tenants workshops, which are part of the contemporary activities in the field of theatre pedagogy. Children’s workshops took place for five months at the Służewski House of Culture in Warsaw. They were an attempt to verify contemporary assumptions of theatre pedagogy used in practice. The inspiration for the project was the idea of art education and its rich tradition as well as modern concepts of treating art as a space for designing new ways of social action.

Key words: pedagogy, art, theatre, art education, theatre pedagogy

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Pedagogika teatru jest dziedziną na pograniczu teatru i wychowania, łączącą w sobie elementy nauki o teatrze i nauki o wychowaniu. Podstawą staje się w niej pytanie: w jakim zakresie teatr jest zjawiskiem pedagogicznym? W jakim sensie działania teatralne mogą służyć inspiracji, animacji, pobudzaniu aktywności, twórczości i wyobraźni? W jakim stopniu wzbogacają sposoby wyrażania

się, myślenia, komunikacji i współpracy z innymi ludźmi, zachęcając do wychodzenia poza stan zastany ku nieznanemu, nieoswojonemu? Mimo że idea edukacji przez teatr nie narodziła się w XXI w., ale znacznie wcześniej (por. Żardecki 2012a), to właśnie obecnie coraz częściej mówi się o pedagogice teatru, jako samodzielnej dyscyplinie. Wiesław Żardecki, opisując relacje między teatrem a edukacją, zwraca uwagę na dwie powiązane koncepcje: edukację do/dla teatru oraz edukację przez teatr dla życia (tamże: 229), podkreślając wpływ pedagogiki kultury i teorii wychowania estetycznego na koncepcję wychowania przez teatr (tamże: 353). Ciekawie zestawia jednak oddziaływanie edukacji i teatru, wskazując na istniejące między nimi różnice: „edukacja dostarcza pewnej uniwersalnej wiedzy, pogłębionej refleksji poznawczej, ogólnych dyrektyw postępowania, z kolei teatr – polifonii informacyjnej, wieloznaczności znaków, otwartych znaczeń; edukacja walczy o nadanie prawdzie uchwytnego sensualnie i rozumowo kształtu, teatr – o autentyczność subiektywnej wizji prawdy życiowej; edukacja interpretuje rzeczywistość za pośrednictwem myśli i za pomocą pojęć, teatr – w drodze bezpośredniego doznania i za pośrednictwem form zmysłowych; edukacja przekazuje ogólne zasady wartościowania, mechanizmy funkcjonowania świata, przewidywane skutki postępowania, teatr – „otwiera” raczej „oczy” na nowe idee, podważa zastane struktury, zaprzecza tradycji” (tamże: 212). Obserwując współczesne działania w obszarze pedagogiki teatru, inspirowane głównie tym, co dzieje się na tym polu w Niemczech (por. Paradowska 2012: 32) widać, iż blisko jej do animacji kultury, *community theatre*, *devised theatre* czy koncepcji sztuki publicznej (por. Uniejewska 2016). Pedagodzy teatru podkreślają potencjał działań teatralnych w zakresie poznawania siebie, swoich możliwości, ale także ograniczeń, uprzedzeń i stereotypów. Zwracają uwagę na możliwości teatru jako czynnika integrującego zbiorowość, budującego poczucie bezpieczeństwa w grupie i przełamywania rutyny w zachowaniu i komunikacji. Współczesne działania w obszarze pedagogiki teatru oscylują nie wokół „produkcji” sztuk, gotowych „dzieł”, lecz wokół samego procesu twórczego (*work in progress*). Wytwór i proces są tutaj traktowane w sposób syntetyczny. Poza ważnym elementem zabawy, otwarciem się na widza, przekroczeniem jego dotychczasowej formy i wejściem w przestrzeń teatru, ważne jest tutaj budzenie refleksji nad współczesnością i krytyczny wymiar działań pedagogicznych. Oznacza to odkrywanie nowych społecznych pól, w których pojawia się zapotrzebowanie na działania teatralne. Projekt „TU. Służew” stanowił próbę praktycznego wykorzystania założeń pedagogiki teatru.

Opis projektu

Projekt „TU. Służew” był realizowany przez Katarzynę Aderek pod kierunkiem Barbary Kwiatkowskiej-Tybulewicz i urzeczywistniał się w Służewskim Domu Kultury w Warszawie od 9 stycznia do 29 maja 2017 r. Przybrał formę cotygodniowych 90-minutowych warsztatów teatralno-plastycznych z dziećmi w wieku 8–12 lat. Zamierzona już we wstępnej fazie projektu – lokalność – znalazła swoje odzwierciedlenie w nazwie projektu „TU. Służew”. Projekt zakładał działania ze społecznością lokalną osiedla Służew nad Dolinką, we współpracy ze Służewskim Domem Kultury oraz świetlicą środowiskową, prowadzoną przez Stowarzyszenie Mieszkańców Służewa i spółdzielnię mieszkaniową „Służew nad Dolinką”. Realizacja projektu miała zapewnić uczestnikom korzystne warunki do swobodnego wypowiedzania się poprzez działania artystyczne (teatralne, plastyczne, performatywne). Dzieci miały otrzymać przestrzeń do opowiadania o sobie, swoim życiu codziennym, marzeniach, lękach. Z czasem, w procesie projektowych działań mogła powstać narracja/opowieść o nas – Twórczych Lokatorach (mieszkańcach), naszych upodobaniach, naszych spotkaniach. Pierwszymi uczestnikami, zaproszonymi do udziału w projekcie „TU. Służew”, były dzieci korzystające z osiedlowej świetlicy środowiskowej. W warsztatach mogły także brać udział dzieci z dwóch szkół podstawowych (SP), mieszczących się na osiedlu: SP nr 46 oraz SP nr 107. Na początku do projektu zgłosiło się kilkanaścioro dzieci, z czego po dwóch miesiącach działań ukształtowała się stała grupa dziewięciu uczestników.

Projekt „TU. Służew” miał realizować cele społeczne i artystyczne. Uczestnicy projektu mieli kreować własną artystyczną wizję osiedla „Służew nad Dolinką” i badać zależności między lokalną specyfiką kulturową tego miejsca, a kształtowaniem się tożsamości mieszkańców „Służewa nad Dolinką” (Katarzyna Aderek to także mieszkanka ww. osiedla). W procesie realizacji projektu zastosowana została metoda animacji teatru, rozumiana przez Wiesława Żardeckiego jako niedyrektywny styl pobudzania aktywności społecznej, kulturalnej i wychowawczej poszczególnych jednostek i grup lokalnej społeczności, ukierunkowany na rozwiązywanie własnych problemów i osiągnięcie stawianych sobie celów. To także swoisty rodzaj „sztuki” budowania osobowych relacji międzyludzkich, jak również rodzaj pośredniczenia między jednostką (grupą) a wytworami artystycznymi, ułatwiający doświadczanie zawartych w nich wartości (artystycznych, kulturowych i wychowawczych) (Żardecki 2012b: 5–6). Przy tworzeniu koncepcji projektu wykorzystane zostały opisane przez Marię

Mendel podstawowe procesy animacji: odkrywanie (problemów, celów, możliwości itp.), tworzenie związków (między jednostkami, grupami), kreacja (sprzężenia jednostek i grup wskutek działania twórczego), kształtowanie wspólnoty, partycypacja i emancypacja – prowadzące do rozwojowej pełni i poczucia wolności, współpracy jednostek i grup – ich uczestnictwa w życiu lokalnego środowiska niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego (Mendel 2013: 335–336).

Poza metodami pedagogiki i animacji teatru, które pozwalają analizować potrzeby, zainteresowania i aspiracje członków grupy w połączeniu z procesem kształtowania ich tożsamości poprzez rozpoznanie możliwości własnej ekspresji twórczej, w pracy projektowej z Twórczymi Lokatorami zastosowano także metodę *art-based research*: wykorzystującą do badań sztukę. To metoda badań jakościowych, lokująca się w obrębie tradycji uczestniczących krytycznych badań interwencyjnych, w których badacze dążą do coraz bardziej zaangażowanych w problemy społeczne, zorientowanych na działanie badań aktywnych i ku zaangażowanej, wspierającej rozwój konkretnej społeczności sztuce (Finley 2009: 58). „O ile w tradycyjnych podejściach do nauk społecznych ważna była rzetelność badań, dowody, definitywność, o tyle w modelu zaangażowanych w problemy społeczne, zorientowanych na działanie badań aktywnych ważne jest to, aby badanie umożliwiło ekspresję, by możliwe było pokazanie różnorodności, pełni ludzkiego doświadczenia” (tamże: 61). Nowe praktyki stosowane przez badaczy w ramach ww. metody przeddefiniowały role badacza i uczestnika badań – uczestnicy przestają być tylko obiektem badań, stając się współpracownikami badacza: granica między badaczem i badanym zaciera się. W przypadku badań dotyczących kwestii istotnych dla lokalnych społeczności zarówno badacze, jak i uczestnicy aktywnie rozwijają etykę troski, realizującą się poprzez interpersonalne, emocjonalne, polityczne i etyczne kompetencje, służące budowaniu relacji podzielanych i rozwijanych zarówno przez badaczy, jak i uczestników badań (tamże: 59). Nawiązując do Eisnera można stwierdzić, iż w badaniach posługujących się sztuką ważne jest znaczenie formy jako nośnika informacji oraz umiejętność badacza w konstruowaniu pola, przestrzeni do gry (por. Eisner 1998). „Wyobraźnia, społeczność, wspólnotowe doświadczenie, jak również percepcyjna, emocjonalna, zmysłowa świadomość, wszystko to razem wzięte wnoszą istotny wkład w estetyczny aspekt tego rodzaju badań. W badaniach posługujących się sztuką estetykę stwarza pomysłowość zawarta w praktykach życia codziennego” (Finley 2009: 66). *Performance* jako metoda badawcza czerpie z tradycji teatru zorientowanego na działanie, zaangażowanego, aktywnego. Według Charlesa Garoiana gra, przedstawienie daje możliwość podmiotom zmarginalizowanym, pozbawionym głosu możliwość występowania przeciwko tradycji

i dominującym punktom widzenia (tamże: 67). W działaniach Twórczych Lokatorów można było zaobserwować ten aktywizujący moment, kiedy na pewnym etapie zaczęły pojawiać się indywidualne pomysły, opowieści, refleksje, niezgody czy nawet oskarżenia.

Cotygodniowe spotkania otwierały przed uczestnikami możliwość kształtowania procesu twórczego, w wyniku którego grupa skonsolidowała się i wspólnie przygotowała końcowy pokaz teatralny. Podczas kolejnych spotkań okazało się, że dzieci nie są zainteresowane problemem społeczności lokalnej, a znacznie częściej w ich rozważaniach, zabawach i działaniach twórczych pojawia się temat szkoły. Mając na uwadze założenie pedagogiki teatru, podkreślające wnikliwą obserwację grupy i reagowanie na potrzeby, które się podczas pracy z grupą ujawniają, w działaniach Twórczych Lokatorów pojawił się nowy temat przewodni: szkoła, a końcowym etapem projektu był pokaz performatywny na motywach wybranej przez dzieci sztuki *Zamknięta klasa* Krystyny Chołoniewskiej. Dzieci, które wytrzymały do końca projektu, wykazywały duże zaangażowanie w pracę artystyczną. Potwierdzały swoim entuzjazmem, że forma pracy teatralnej stanowiła dla nich odpowiednie narzędzie dla emocjonalnej ekspresji i twórczej samorealizacji. Bywało, że w pracy sprawdzały się założenia „zabawy dzieci w teatr” Jana Dormana (por. Dorman 1981), jednak czasami Twórczy Lokatorzy domagali się bardziej „dorosłego” traktowania.

Inspiracje

Herbert Read pisał, że każdy człowiek potrzebuje doświadczać ze strony społeczeństwa poczucia przynależności do wspólnoty, by dzięki temu mógł rozwinąć wszystkie swoje zdolności i najwyższe możliwości. Prowadzenie działań w roli pedagoga (tym bardziej, jak uważają autorki, pedagoga teatru) nakłada, w ujęciu Reada, konieczność aktywnego podejścia do kształtowania – oddziałującego wychowawczo – środowiska. Podstawowym celem działań pedagoga jest tworzenie stanu społecznej pomyślności, przejawiającego się nie tylko – jak pisze Read – ogólnym podniesieniem zdrowia i szczęścia, lecz przede wszystkim – podniesieniem się ducha „wynalazczości i mądrości” (Read 1976: 335–336). Projekt warsztatów grupy Twórczych Lokatorów wpisuje się w ideę fundamentalnej roli, jaką powinna pełnić sztuka w wychowaniu. Irena Wojnar cytuje we wstępie do *Wychowania przez sztukę* pogląd Reada: „Celem wychowania przez sztukę jest spowodowanie, by wszystko nabrało ruchu i zaczęło się rozwijać,

a postawa konformizmu i bezmyślnej uległości została u każdego człowieka zastąpiona twórczą aktywnością wyobraźni, tej wyobraźni, która stanie się «swobodnym wyrazem jego własnej osobowości» (Coleridge)” (Wojnar 1976: 46).

W pierwszym rozdziale *Wychowania przez sztukę*, Read przywołuje dwóch głosicieli utopijnej tezy o podstawowej roli sztuki w wychowaniu – Platona i Friedricha Schillera. W kontekście teatru i edukacji, Schiller przywoływany jest także przez Pawła Mościckiego, który analizuje *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka* z perspektywy dzisiejszych dyskursów na temat funkcjonowania sztuki w przestrzeni społecznej i politycznej: sztuki jako obszaru, w którym odbywa się proces kształcenia (por. Mościcki 2008). Mościcki wskazuje „edukację estetyczną” jako pojęcie przekraczające potoczny „dydaktyzm” – pojęcie, przed którym otwiera się możliwość rozwiązywania problemów człowieka, jako istoty wewnętrznie rozdartej, wypełnionej sprzecznymi dążeniami, związanymi z popędem zmysłowym i tzw. popędem formy. Schiller w swoim dziele podkreśla, że nie da się znaleźć stanu pośredniego między dwoma przywołanymi wyżej popędami. Nie ma między nimi złotego środka, który ustanawiałby rodzaj bezpiecznego i trwałego kompromisu. Ich połączenie musiałoby polegać na czymś innym niż synteza lub wspólny mianownik. Schiller wprowadza zatem kolejny popęd – popęd gry – który ma połączyć to, co nigdy się ze sobą nie styka. Popęd gry odwołuje się zatem, zdaniem Mościckiego, do logiki paradoksu, wiązania ze sobą tego, co sprzeczne – wytwarzając jednocześnie coś, co Schiller nazywa „żywym kształtem” – czyli piękno (Mościcki 2008: 105).

Autor *Polityki teatru* zwraca uwagę na jeszcze jedno ciekawe rozróżnienie wprowadzone przez Schillera: rozróżnienie między napięciem a rozprężeniem. Piękno dokonuje jednoczesnego napinania i rozprężania pojęć oraz zmysłów, znajdując się w stanie zawieszenia, gdzie nie obowiązują prawa ani jednej, ani drugiej strony. Tym stanem zawieszenia jest „stan estetyczny”, czyli chwila czystej gry pozorów, wolności od wszelkich powinności, zarówno naturalnych, jak i rozumowych. Stan ten pośredniczy między uczuciami, a rozumem i daje możliwość zawiązywania się zupełnie nowych relacji między jednostkami. (tamże: 106). Paweł Mościcki dostrzega edukacyjny potencjał koncepcji „stanu estetycznego” i „popędu gry” – to przyuczenie ludzi do wolności, pokazanie, „jak przekraczać ograniczenia, jak wykorzystać rozum do działania i jak działać, wykorzystując pojęcia rozumu” (tamże: 108). Jak pisał Schiller: „W państwie estetycznym każdy – nawet służebne narzędzie – jest wolnym obywatelem, który ma równe prawa z najszlachetniejszym, a intelekt, który cierpliwe masy siłą zmusza do służenia swym celom, tu musi pytać je o zgodę. Tu więc, w państwie estetycznego pozorów, spełnia się ideał równości” (Schiller 1972: 170). Cechą

stanu estetycznego jest zatem zrównanie ze sobą tego, co układa się w nieprzekraczalne hierarchie. To pierwszy krok do uświadomienia sobie pozorności systemów i porządków, uznawanych za oczywiste i niepodważalne. Pole rozważań – z estetycznych – poszerza się zatem o wymiar polityczny. Jak pisze Schiller w liście dwudziestym siódmym:

Czy jednak istnieje takie państwo pięknego pozoru i gdzie by go szukać należało? [...] znaleźć je można jedynie w kilku nielicznych wybranych kręgach ludzi, gdzie postępowaniem nie kieruje bezduszne naśladownictwo cudzych obyczajów, lecz własna piękna natura, gdzie człowiek w najbardziej zawitych stosunkach żyje pełen śmiałej prostoty i spokojnej niewinności, gdzie dla utrzymania swej wolności nie potrzebuje naruszać wolności innych, a okazanie gracji nie wymaga wyrzeczenia się własnej godności (Schiller 1972: 170).

Listy o estetycznym wychowaniu człowieka przywoływane są także przez współczesnych filozofów, podkreślających polityczną i społeczną wagę działań artystycznych. Odwołuje się do nich Jacques Rancière, który dzieło Schillera traktuje jako przełomowe dla nowoczesnej refleksji filozoficznej i punkt wyjścia dla myślenia o ścisłych powiązaniach obszarów estetyki i polityki. Popęd gry – zdolny, by podźwignąć „cały gmach sztuki estetycznej i trudniejszej jeszcze sztuki życia” (Schiller 1972: 104) jest dla francuskiego filozofa potwierdzeniem tego, iż współcześnie nie da się utrzymać opozycji między estetyką a polityką, ponieważ „każdy gest estetyczny pociąga za sobą również zmianę w sztuce życia” (Mościcki 2008: 108). „Istnieje specyficzne doświadczenie zmysłowe – to, co estetyczne – które obiecuje zarówno nowy świat Sztuki, jak i nowe życie dla jednostek i wspólnoty” (Rancière 2007b: 116). Zatem praktyki estetyczne, wytwarzające formy widzialności sztuki, wpływają nieustannie na „sztukę życia”. Czynią to poprzez rekonfigurację podziałów zmysłowości – w kategoriach przestrzeni i czasu, podmiotów i przedmiotów, prywatnego i publicznego (Rancière 2007a: 25). W koncepcji Rancière sztuka nie jest polityką ze względu na głoszone przez siebie komunikaty lub uczucia, opisujące porządek świata, ani za sprawą sposobu przedstawiania społecznej struktury, tożsamości grup lub konfliktów. „Polityka polega na rekonfiguracji podziału zmysłowości definiującego, co jest wspólne dla danej wspólnoty, na wprowadzaniu tam nowych podmiotów i przedmiotów, uwidacznianiu tego, co nie było widoczne, oraz na ujmowaniu jako istoty mówiące tych, którzy byli postrzegani jak hałaśliwe zwierzęta” (tamże). Francuski filozof traktuje sztukę i politykę, jak dwie formy podziału zmysłowości – każdą związaną z sobą określonym porządkiem identyfikacji (np. jakąś formą władzy, jakimś gatunkiem literackim, jakąś dziedziną, bądź ro-

dzajem sztuki). Jednocześnie sztuka i polityka są powiązаныmi formami obecności „pojedynczych ciał” w specyficznej przestrzeni i czasie. W swojej analizie Rancière zwraca uwagę, że Platon w politycznej wizji Państwa – organicznym życiu wspólnoty – tworzy „wspólnotę etyczną”, z której wykluczono za jednym zamachem poetów, teatr i demokrację. W tej wspólnotcie „pozbawionej polityki”, na sztukę został nałożony polityczny zakaz (tamże: 26). Człowiek jest istotą polityczną, ponieważ posiada mowę. Przekracza kondycję zwierzęcia, gdy stanowi prawo, „zabierając głos” w sprawach rozstrzygających, co jest lub nie jest sprawiedliwe. Rancière zwraca uwagę, że: „Cała kwestia polega na tym, by dowiedzieć się, kto posiada mowę, a kto jedynie [zwierzęcy] głos” co na przestrzeni dziejów sprowadzało się do „odmowy traktowania niektórych kategorii ludzi jako istot politycznych, [ponieważ spotykali się z] odmową traktowania odgłosów wydobywających się z ich ust jako dyskursu” (tamże: 25). Podział zmysłowości domaga się nowej dystrybucji – „miejsc i tożsamości”, „przestrzeni i czasu”, „widzialności i niewidzialności”, hałasu i mowy” – włączenia tych wszystkich, którzy dotychczas „nie zabierali głosu”, „nie mieli czasu” lub pozostawali „niewidoczni”.

Filozof definiuje politykę jako rekonfigurację podziału zmysłowości. W tym kontekście jedna ze scen drugiej części końcowego pokazu performatywnego Twórczych Lokatorów, w której Katarzyna Aderek gra „nauczycielkę-treserkę zwierzątek” – jest polityczna. Grupa dzieci skanduje: „To jest akcja protestacja!”, a Katarzyna Aderek usiłuje „stłumić” ten protest: wkracza na scenę z widowni z zamiarem uciszenia dziecięcej protestacji. Używa swojej białej koszuli jako „narzędzia gaśniczego”: wykonuje gesty, na które dzieci reagują ściszeniem głosów – aż do całkowitego zamknięcia. Następnie, przy pomocy białej koszuli, Aderek zaczyna „dyrygować” całą grupą. Animuje ruch dzieci poprzez ruch, w jaki wprawia koszulę. Wobec „działań treserskich”, Twórczy Lokatorzy dość zgodnie improwizują – na kształt tańca lub ruchów gimnastycznych – swoje „gesty posłuszeństwa”. Po ok. 30 sekundach Aderek odwraca się do widzów, rzuca koszulę na ziemię i krzyczy fragment roli „Zosi”, nauczycielki fizyki: „Mam gdzieś takie zasady! Nie przyszłam do szkoły, by czuć się jak treserka zwierzątek”, na co dzieci odpowiadają: „A my jak zwierzątka!” – jednocześnie zdejmując i rzucając na podłogę swoje białe galowe koszule. Podczas trwania warsztatów Twórczych Lokatorów dzieci często opowiadały, że czują się w szkole, jak tresowane zwierzęta. Ten element pojawił się zatem w performatywnym pokazie końcowym. O niebezpieczeństwie włączania metod treserskich do praktyki pedagoga teatru wspominał w 1922 r. Wacław Budzyński.

Zwalczał „tresurę teatralną” w szkołach, gdzie „wszechwiedzący nauczyciel dyrygował uczniami, nie dbając o myśli swoich aktorów, ani o ich wyobraźnię” (por. Budzyński 1922).

Przed traktowaniem estetyki jako narzędzia treningu w edukacji przestrzega Christian Ruby, badacz sztuki współczesnej, przestrzeni publicznej i problemów instrumentalizacji praktyk artystycznych przez instytucje polityczne. W napisanej przez siebie krytycznej parafrazie dzieła niemieckiego filozofa *Nowych listach o estetycznym wychowaniu człowieka* (*Nouvelles lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruksela 2005), belgijski badacz zarzuca „naiwnie entuzjastycznej” koncepcji „popędu gry” Schillera, niedostrzeżenie zagrożenia jego instytucjonalizacji. Edukacja estetyczna, „jako narzędzie służące do budowy wyśnionego państwa wolności” może doprowadzić do „standaryzacji percepcji oraz dyscyplinowania gustów obywateli”. Przestrzega, że edukacja estetyczna ma dziś sens tylko wtedy, gdy jest praktyką dystansowania się od narzucanej nam z góry – dzięki mariażowi polityki i ekonomii – wrażliwości (Mościcki 2008: 109). Namawia do zmiany sposobu patrzenia na edukacyjną funkcję sztuki. Zauważając problem istnienia reguł i stosunku do nich w edukacji (fetyszycacja ich niezmienności, albo stygmatyzacja, jako największe niebezpieczeństwo dla działań twórczych), nie przeciwstawia regułom „niczym nieskrępowanej, anarchicznej «radosnej twórczości»”. Ruby przekonuje, że nigdy nie żyjemy w świecie pozbawionym reguł, nawet jeśli nie zawsze reguły są jawne lub wyjaśnione. Według niego wszelka edukacja i działania w państwie zakładają istnienie człowieka zdolnego do wymyślania, budowania i uzasadniania reguł” (tamże: 109–110).

Rozwijając swoją refleksję nad współczesną edukacją estetyczną, Ruby kładzie nacisk na jej cel w uczeniu nas tworzenia nowych jakości estetycznych (afektów, wrażeń, idei). Jednocześnie przeciwstawia się łączeniu z nią celu porządkującego zastany materiał zmysłowy według praw „dojrzałego gustu”. Powoływanie nowych/zmiennych reguł gustu może stać się częścią twórczej aktywności estetycznej, ponieważ – w świetle definicji – wszelkie tworzenie (w tym polityczne i estetyczne) „jest nie tylko przekraczaniem (istniejących już reguł), ale również formułowaniem kolejnych, które będą w stanie unieść ciężar nowych doświadczeń” (tamże: 110).

Dla praktyki prowadzenia grupy Twórczych Lokatorów znaczący był jeden z najważniejszych wniosków, zawartych w *Nowych listach o estetycznym wychowaniu człowieka*, głoszący prymat procesu nad rezultatem. Ruby podkreśla, iż należy skończyć z teorią edukacji estetycznej skoncentrowanej na rezultatach i zająć się wartością samej drogi, która do nich prowadzi. Więcej uwagi trzeba poświęcić środkom, gdyż „to one przecież odpowiadają za kształtowanie

w obywatelach zdolności do inwencji i twórczości, a więc za czynienie ich odpowiedzialnymi i zaangażowanymi członkami wspólnoty. Bez tego estetyka staje się wyłącznie narzędziem treningu, jaki władza funduje swoim podopiecznym” (cyt. za Mościcki 2008: 111). Prymat procesu nad rezultatem widać także w wprowadzonych przez RUBY’ego terminach ćwiczenie (*exercise*) i próba (*essai*), które mają odpowiadać nowoczesnemu rozumieniu edukacji estetycznej. Oba odnoszą się do praktyki, która posiada pozytywną wartość, ale nie absolutyzuje swoich efektów. Jak interpretuje myśl Rubego Paweł Mościcki:

Zarówno ćwiczenie, jak i próba są czymś, co nieustannie się powtarza, ich żywiołem jest powtórzenie. Każda kolejna próba, każde kolejne ćwiczenie są jednak czymś innym, wprowadzają nowe elementy, pozbywając się części środków wypracowanych wcześniej. Na tym właśnie polega kultura – na nieustannym odradzaniu się doświadczenia, które wynika z krytycznego spojrzenia na zastany system reguł [...] Edukacja polega zatem na utrzymywaniu zmysłowości w ciągłym ruchu, umożliwiając tym samym modyfikację życia zbiorowego (Mościcki 2008: 111).

Trzeba zaznaczyć, że wartość procesualności w działaniach teatralno-edukacyjnych dostrzegano już wówczas, gdy w sztuce i w teatrze pojawiła się tendencja przywiązywania większej wagi do procesu niż skończonego dzieła (por. Pankowska 1986: 24–26).

Z przedstawionych tu koncepcji wynika kilka ważnych refleksji dla praktyki pedagogiki teatru. Przede wszystkim zostaje obroniona obecność teatru (i sztuki) w funkcjonującym społeczeństwie, ponieważ teatr jest sferą pozwalającą na dokonywanie się estetycznego zawieszenia, sprawdzającego i testującego nowe możliwości doświadczenia indywidualnego i zbiorowego. Podstawowa edukacyjna funkcja teatru oznacza „rozwijanie w ludziach zdolności do odważnego, pozbawionego kompleksów postrzegania, kojarzenia, eksperymentowania z formą, a tym samym kreowania nowych treści życia społecznego” (Mościcki 2008: 112). Należy odejść w teatrze od dydaktyzmu, pojmowanego jako „uczenie czegokolwiek w sensie transmisji skończonej wiedzy w formie jasnego komunikatu” (tamże: 112). Teatr pozwala, bez realnych konsekwencji, na prezentację i demontaż różnych modeli rzeczywistości – ujawnia i odsłania nowe horyzonty. Teatr ma też ogromne znaczenie w kształceniu postawy twórczego uczestnictwa w życiu społecznym, uczy postrzegania w sposób świeży i swobodny (tamże: 111).

Ostatnią inspiracją w projekcie Twórczych Lokatorów, o której należy wspomnieć, są idee Nowego Wychowania. Odnoszą się wprawdzie do instytucji szkoły, lecz okazują się równie adekwatne w mikroskali grupy warsztatowej. Przedstawione poniżej idee wychowania przez sztukę oraz najważniejsze za-

łożenia Ligii Nowego Wychowania stanowiły ważne odniesienie w działaniach animacyjnych z grupą Twórczych Lokatorów: wychowanie do wolności, pokoju i demokracji, wybór odpowiedniego środowiska, konieczność poznania indywidualnych cech dzieci i ich predyspozycji społecznych, warsztaty „na miarę dziecka”, współpraca z rodzinami dzieci, koedukacja, samorzutność organizowania się życia społecznego dzieci, pierwszeństwo zagadnień wychowawczych nad dydaktycznymi, nauka oparta na aktywności dzieci, ich samodzielności i twórczości.

Opis procesu

Od stycznia do maja 2017 r. odbyło się 21 półtoragodzinnych warsztatów teatralno-plastycznych, prowadzonych przez Katarzynę Aderek. Zajęcia miały miejsce w sali tanecznej Służewskiego Domu Kultury. Niektóre z nich zrealizowano na scenie sali widowiskowej SDK lub (jeśli pogoda była sprzyjająca) w amfiteatrze SDK. Projekt posiada bogatą dokumentację nie tylko w formie fotografii, filmów i plików audio, ale także dokładnego opisu-pamiętnika prowadzącej spotkania: począwszy od tworzenia się grupy, przez kolejne spotkania, trudności z zapanowaniem nad spontanicznością i ekspresją ruchową uczestników, korespondencję z osobami zaangażowanymi w działania (także rodzicami), prośbami o rady i o pomoc, na pokazie końcowym i ewaluacji działań kończąc. Inspiracją do takiej formy dokumentacji działań z Twórczymi Lokatorami był katalog-pamiętnik kuratorki Valerie Smith, przygotowany na wystawę *Sonsbeek 93* w holenderskim mieście Arnhem. Na potrzeby wystawy amerykańska kuratorka zrezygnowała z opracowania typowego katalogu, a przygotowała katalog w formie pamiętnika, w którym bardzo dokładnie opisała cały proces przygotowywania wystawy: przytoczyła rozmowy z artystami, korespondencję z nimi, zaprezentowała własne oczekiwania i przedstawiła drogę od idei wystawy, odrzucania i akceptacji dzieł, przez emocje wynikające z czasem trudnej współpracy z twórcami, niemożliwe kompromisy, rezygnacje niektórych artystów, do finału przedsięwzięcia – wszystko w bardzo osobistej odsłonie. Podobnie wygląda pamiętnik-dokumentacja wszystkich 21 spotkań i wydarzeń związanych z działaniami Twórczych Lokatorów prowadzony przez cały czas trwania projektu przez Katarzynę Aderek (pamiętnik jest niepublikowaną integralną częścią projektu).

W trakcie kolejnych spotkań tematy pojawiały się spontanicznie. Tak, jak zaznaczono wcześniej, temat lokalności szybko okazał się dla uczestników nie-

interesujący (zwłaszcza, że nie wszystkie dzieci biorące udział w warsztatach mieszkały na osiedlu – niektóre uczęszczały do szkół podstawowych mieszczących się na tym terenie, ale mieszkały w innych dzielnicach stolicy). Pod wpływem obserwacji zainteresowań dzieci, w trakcie warsztatów krystalizowały się zagadnienia i praktyki artystyczne. Dzieci nie tylko spontanicznie tworzyły i performowały, ale także zdobywały informację o artystach i konkretnych działaniach artystycznych i formach teatralnych. Założenie jednak było takie, iż to, jakie treści pojawią się w trakcie warsztatów, będzie zależne od grupy, jej skojarzeń, tematów, które zostaną poruszone, aktualnych informacji z podwórka i ze świata itp. Dzieci poznały więc: performance, action painting, działania Pawła Althamera („zagroda dla kóz” w Służewskim Domu Kultury stała się bodźcem do działań z dziećmi w oparciu o *Koziołka Matołka* Kornela Makuszyńskiego, a ten naprowadził na performance Althamera, w którym przebrany za Koziołka Matołka artysta podróżuje po świecie), działania Tadeusza Kantora (zamienianie obrazu w ruch stało się pretekstem do pokazania dzieciom filmu *Uwaga! ...malarstwo*). Podobnych działań, wyłaniających się spontanicznie, jako wynik nieprzewidywalnych wcześniej sytuacji, pojawiało się w trakcie pracy z Twórczymi Lokatorami bardzo dużo. Dobrym przykładem pokazującym, w jaki sposób pedagog teatru wykorzystuje naturalną aktywność uczestników działań, jest „teatralny berek”. Zawsze w momencie, gdy Twórczy Lokatorzy byli pozostawieni samym sobie, samorzutnie inicjowali zabawy. Od początku spotkań, zabawą „pierwszego wyboru” był berek. Ponieważ wielokrotnie podczas warsztatów stawał się on czynnikiem wprowadzającym chaos, podjęliśmy z grupą próbę teatralizacji tej zabawy. Lekka modyfikacja reguł gry nakładała na uczestników zabawy w „teatralnego berka” konieczność kontroli spontanicznych reakcji – wymagała od dzieci uwagi i skupienia. Złapana przez berka osoba zastygała na moment w bezruchu (razem ze wszystkimi grającymi dziećmi, które na wykrzyczane przez osobę goniącą słowo „berk” zamierały w stopklatce) i mówiła zdanie „Chcę zagrać rolę osoby dorosłej, bo...”, „Chcę zagrać rolę nauczyciela, bo...”. Teatralny berek tak przypadł Twórczym Lokatorom do gustu, że jego struktura została wykorzystana we wstępie pokazu końcowego *Zamknięta klasa*. „Teatralny berek” łącznie z następną sceną końcowego pokazu – „wkładania białych koszul”, miały widzom tłumaczyć, a dzieciom ułatwić wejście w odgrywane role osób dorosłych – nauczycieli. Okazało się, że „teatralny berek” przestał być tylko zabawą. Stał się zadaniem aktorskim. Na marginesie warto przytoczyć sformułowane przez dzieci podczas berka teatralnego frazy: Chce zagrać rolę nauczyciela, bo: nauczyciel może krzyknąć (bardzo często pojawiająca się odpowiedź), nauczyciel może oceniać, nauczyciel może

rozkazywać, wydawać polecenia, nauczyciela trzeba słuchać, nauczyciel może przekazywać wiedzę.

Jednym z celów powołania grupy Twórczych Lokatorów było stworzenie „sytuacji”, o której Jan Dorman pisał, że „[daje dzieciom] okazję wyzwolić tkwiące w nich siły twórcze”. Ważne było, by panująca podczas warsztatów atmosfera pobudzała dzieci do spontanicznej i radosnej pracy w grupie (Dorman 1981: 41). Tymczasem bardzo często pracując z Twórczymi Lokatorami, prowadząca stała wobec narastającego chaosu – zachowań przeciwstawiających się „jakiejś logice, jakiemuś rygorowi i porządkowi” (Barba 2003: 155) proponowanych działań twórczych. Jak można przeczytać w jej opisie-pamiętniku: „Dawał o sobie znać „pęd ku zniszczeniu” – czy dlatego, że dziecięcy „pęd ku życiu” jest dziś zbyt silnie blokowany narzucaną dyscypliną i konwenansami, jak pisał już Dorman?” W scenie 10. końcowego pokazu *Zamkniętej klasy* padają słowa: „Uważam, że nasza młodzież ma stanowczo za mało dyscypliny, dlatego możemy się wszystkiego spodziewać”. Praca z Twórczymi Lokatorami była nieustannym balansowaniem między pozostawianiem dzieciom swobody spontanicznego inicjowania zabaw, a kierowaniem ich aktywności ku – jednak – pracy, która posuwałaby proces działań ku obranemu celowi. Począwszy od dziesiątego spotkania dzieci zgodnie twierdziły, że chcą na zakończenie warsztatów zaprezentować pokaz, chcą „mieć role”, chcą wystąpić przed swoją publicznością. Prowadząca regularnie przypominała potem grupie, że wspólne działania prowadzą do końcowego pokazu teatralnego. Ponawiała regularnie pytanie, czy dzieci chcą się zaprezentować pod koniec projektu, czy na pewno chcą ćwiczyć stworzone przez siebie „role”? Ze strony wszystkich Twórczych Lokatorów była deklarowana chęć zaprezentowania końcowego pokazu, dlatego, moderując proces twórczy grupy, Katarzyna Aderek stawiała się niekiedy w roli dyscyplinującej Lokatorki, by czuwać nad przygotowaniem do końcowego pokazu, na którym dzieciom bardzo zależało. Jednocześnie chęć spontanicznej zabawy często brała górę i mali uczestnicy wykorzystywali zajęcia do wyładowania nadmiaru energii biegając, krzycząc, grając w berka i skacząc na materacach. W pedagogice teatru ruch odgrywa niebagatelne znaczenie. Zniwolone i unieruchomione w ławce szkolnej ciało, tutaj, w przestrzeni działań teatralnych, wybija się na wolność. Ruch wprowadza zupełnie nową jakość i daje możliwość innego przepracowania myśli – to ruch nie wyłączający myślenia, mocno związany z emocjami. Podczas działań warsztatowych dzieci malowały, tańczyły, tworzyły osobiste narracje, bawiły się formą teatru cieni, maskami, zamieniały obraz w ruch, poznawały współczesne formy działań teatralnych. Odblokowywały unieruchamiane w szkole ciało.

Pomysł końcowego pokazu pojawił się w trakcie pracy z grupą. Widać było, że dzieci nie znają współczesnych form teatralnych i performatywnych, a zajęcia teatralne kojarzą się im z uczeniem się roli na pamięć i odegraniem przedstawienia. W założeniu projektu pokaz końcowy nie był zakładany, chociaż pojawiał się opcjonalnie: raczej w formie performatywnego spaceru niż skończonego spektaklu. Podczas różnorodnych zabaw twórczych i ćwiczeń teatralnych Twórczy Lokatorzy często pytali: po co to robimy? Zróbmy przedstawienie na scenie. Chcąc z jednej strony odpowiedzieć na potrzebę dzieci, z drugiej zaś pokazać im różnorodność form teatralnych i wyjść ze schematu „kółka teatralnego” i odgrywania „ról”, pojawił się pomysł przygotowania pokazu performatywnego na temat szkoły. Dzieci wybrały scenariusz *Zamkniętej klasy* Krystyny Chołoniewskiej (przedstawione im zostały trzy sztuki – opowieści o szkole do wyboru), który za zgodą autorki został najpierw mocno skrócony przez Katarzynę Aderek, a następnie wspólnie z dziećmi zmodyfikowany tak, aby jak najbardziej odpowiadał ich opowieściom na temat szkoły i relacji nauczyciele–uczniowie. Pokaz zawierał elementy zabaw teatralnych, które dzieci znały z zajęć warsztatowych, wykorzystane zostały prace plastyczne, stworzone jeszcze zanim narodziła się idea końcowego pokazu oraz działania obraz-ruch inspirowane performansami Kantora (dzieci performatywnie odczytały definicję informelu). A wszystko to wpisane zostało w *Zamkniętą klasę* w wersji Twórczych Lokatorów.

Niestety końcowy pokaz okazał się najłabszym punktem pięciomiesięcznego projektu. Złożyło się na to kilka czynników. Po pierwsze dzieci bardzo chciały grać na scenie sali widowiskowej SDK, ale okazało się, że sala widowiskowa będzie w tym czasie zajęta i pokaz Twórczych Lokatorów musi odbyć się w sali tanecznej. Biorąc pod uwagę miejsce akcji w *Zamkniętej klasie* (w sztuce jedna z klas zamyka się w sali lekcyjnej i rozpoczyna akcję – protestację nie wpuszczając nauczycieli do środka) pojawił się pomysł, aby pokaz teatralny rozpocząć razem z widzami przed zamkniętymi drzwiami sali tanecznej, w holu SDK, a dopiero na drugą część pokazu wejść do środka. Próby z dziećmi okazały się owocne i pomysł został zaakceptowany przez wszystkich uczestników, chociaż niezadowolone z „braku sceny” pozostało. Katarzyna Aderek w holu oznaczyła „pole gry”, aby zarówno dzieciom, jak i publiczności ułatwić odnalezienie się w sytuacji. Okazało się jednak, że mimo dzwonka teatralnego, który zabrzmiał na rozpoczęcie pokazu (element znany dzieciom z wizyt w teatrze), trudno było rozpocząć pokaz z racji ogólnego zamieszania, które panowało w holu. Z mieszczącej się po drugiej stronie korytarza kawiarni nieustannie dobiegały rozmowy, hałas urządzeń AGD (blender, ekspres do kawy), muzyka

(która dopiero na ponowioną przez nas prośbę została wyłączona) przez hol przechodziły różne osoby co powodowało, że dzieci były słabo słyszalne. Niestety dekoncentrująca okazała się także zaproszona publiczność. Widzowie zaszkodzeni miejscem gry – przed zamkniętymi drzwiami, bardzo szybko przestali się interesować tym, co dzieje się w polu gry. Twórczy Lokatorzy mówili bardzo cicho i byli słabo słyszalni poza ścisłym gronem grającej w polu grupy aktor-skiej. Widownia nie była liczna i od początku przejawiała małe zaangażowanie w obserwowanie pokazu. Początkowo kilkoro rodziców próbowało nagrywać telefonami przebieg akcji, zrobiono kilka zdjęć. Ponieważ nie było krzeseł, część widzów szybko zrezygnowała i zajęła miejsca na kanapach, znajdujących się w holu, z których nie można było niczego usłyszeć, ani zobaczyć tego, co działo się „pod drzwiami klasy 2A”. Niektórzy rodzice i rodzeństwo w trakcie pokazu przeglądali swoje telefony zupełnie ignorując zaangażowanie małych aktorów. W pewnym momencie jeden z chłopców na widowni włączył w telefonie film, którego dźwięk zagłuszał głosy dzieci. Niestety rodzice nie zareagowali na ten element i dopiero interwencja Katarzyny Aderek spowodowała wyłączenie filmu. Twórczy Lokatorzy byli też regularnie zagłuszani przez gaworzące i krzyczące młodsze rodzeństwo oraz odgłosy deskorolki, na której bawił się jeden z widzów. Aktorzy zbyt cicho mówili swoje kwestie, by przykuć uwagę widowni, jednocześnie widownia wykazywała zbyt mało zainteresowania i skupienia na tym, co działo się w polu gry. Twórczy Lokatorzy – grając „w kącie pod drzwiami”, byli we własnym świecie, w minimalnym kontakcie z widzami. Pierwsza część pokazu dobrze obroniła się w nagraniu video, natomiast była przysłowiową „porażką” jako gra „w żywym planie”. Z uwagi na to, że zdecydowana większość aktorów nie opanowała pamięciowo tekstu swoich ról, pierwsza część pokazu *Zamkniętej klasy* stanowiła performatywną próbę czytaną z udziałem publiczności. Druga część pokazu wypadła znacznie lepiej. Po wejściu do sali tanecznej widzowie usiedli na przygotowanych dla nich miejscach i oglądali pokaz, chociaż po komentarzach, jakie można było usłyszeć, łatwo było się zorientować, że oczekiwali raczej dopracowanego spektaklu, a nie performatywnego pokazu.

Podczas ostatniego spotkania z Twórczymi Lokatorami grupa podsumowała projekt i pokaz końcowy. Okazało się, że także w odczuciu dzieci pokaz nie spełnił ich oczekiwań. W pamiętniku-dokumentacji Katarzyna Aderek zanotowała ich opinie: „Beznadziejny!”, „Pokaz w holu był niepoważny”, „Graliśmy w kącie”, „Moja mama pukała się w czoło”, „Widzowie mieli włączone telefony”, „Mogę tańczyć, ale muszę mieć jakiś ustalony układ”. Rozmowa dotyczyła także pomyłek tekstowych i teatralnej techniki głośnego mówienia, które nie

jest krzykiem. Twórczy Lokatorzy zgodnie uznali, że zaprezentowany pokaz nie był „skończonym dziełem”, że w wielu aspektach, wymagał jeszcze dopracowania. Tym samym dzieci na własnej skórze doświadczyły dzieła w procesie (*work in progress*). Na pożegnanie pytały, czy po wakacjach warsztaty będą kontynuowane.

Podsumowanie

W ocenie autorek projekt doprowadził do osiągnięcia kilku celów. Podczas wszystkich spotkań uczestnicy rozwijali własną aktywność twórczą, a pokaz teatralny *Zamknięta klasa* dał większości Twórczych Lokatorów możliwość debiutu aktorskiego. Projekt szcicowo zapoznał uczestników z dziełami sztuki/kultury i działaniami artystów tego formatu, co Tadeusz Kantor, Paweł Althamer i Robert Wilson. Dzieci zdobyły własne doświadczenia w zakresie nowych dla nich form pracy teatralnej, takich jak: teatr cieni, teatr dokumentalny, performance, próba czytana z udziałem publiczności, czytanie performatywne oraz praca w procesie (*work in progress*). Ponieważ uczestnikom zależało by „grać rolę” i „robić spektakl” podjęta została próba połączenia procesu z pokazem końcowym. Dzieci częściowo zrozumiały ideę pokazu *work in progress*, natomiast publiczność, dla której taka „niedokończona forma” była nową jakością, nie potrafiła się odnaleźć w zaproponowanej konwencji pokazu. Widzowie oczekiwali „skończonego produktu”, a nie widząc takowego – nie wykazywali zainteresowania prezentacją: rozmawiali, używali telefonów, odchodzili, rodzeństwo biegało, krzyczało itp. Brak „skończonego produktu” widzowie odczytali jako źle wykonaną przez grupę pracę. Padł wśród widzów komentarz „to nie ma sensu”. Warto w tym kontekście przytoczyć projekt Thomasa Hirschhorna *The Bijlmer – Spinoza Festival* realizowany w Bijlmer na przedmieściach Amsterdamu w 2009 r., który również przybrał formę niedokończonych, przypadkowych działań. Uczestnicząca w pokazie Claire Bishop, w swojej refleksji po obejrzeniu tego spektaklu napisała, że „sensem przedsięwzięcia była owa przypadkowa, zbiorowa obecność [...] Funkcją [projektu] nie jest transfer informacji, lecz wspólne doświadczenie” (Bishop 2015: 448).

Warsztaty Twórczych Lokatorów pozwoliły zwrócić uwagę grupy i pracować w działaniach artystycznych problematykę społeczną. Dzieci same zdecydowały, że chcą przygotować spektakl „o szkole”. W tradycyjnej szkole doświadczenia indywidualne uczniów są często marginalizowane, tymczasem

projekt dawał uczestnikom możliwość wplatania do działań artystycznych (np. w formie opowieści) elementów doświadczeń własnej codzienności, co w praktyce realizowało założenia pedagogiki antyautorytarnej. Dzięki obecności w grupie Róży, dzieci miały okazję zetknąć się z alternatywą edukacji domowej (Róża opowiadała o tym, jak to jest: nie chodzić do szkoły i uczyć się w domu). Projekt budował w dzieciach doświadczenie uczestnictwa w innej formie edukacji: nieujmowanej za pomocą wskaźników ilościowych, realizowanej w warunkach demokracji, stroniącej od oceniania na rzecz sugerujących porad i wspólnych analiz oraz bazującej na motywacji wewnętrznej (zajęcia były nieobowiązkowe).

Uczestnicy poznawali bliskie odniesienia między sztuką, a własną codziennością. Praca nad końcowym pokazem dotyczyła problemu zmiany i wpływu na rzeczywistość poprzez działania artystyczne. Uczestnicy przekonali się, że językiem sztuki można rozmawiać o potrzebach emocjonalnych i społecznych. Działania prowadzone w ramach projektu, dawały dzieciom możliwość poszerzania swojej samoświadomości, poczucia własnej wartości, wiary w swoje umiejętności, lepsze poznanie siebie dzięki współpracy w grupie i stawianie sobie wymagań. Poprzez projekt Twórczy Lokatorzy mieli możliwość uczyć się dostrzegania i akceptowania różnic indywidualnych i społecznych. Nabierali doświadczenia w umiejętności negocjowania wspólnych działań oraz dopuszczania do głosu różnorodnych wypowiedzi i opinii.

Doświadczenie w pedagogice teatru – zwłaszcza praktykowanej z grupami dziecięcymi – ściśle wiąże się z zabawą. W perspektywie praktyków Stowarzyszenia Pedagogiki Teatru, pedagogika teatru jest podejściem i zbiorem metod działań grupowych. Stanowiły one źródło inspiracji przy projektowaniu warsztatów dla Twórczych Lokatorów, bazujących na idei doświadczenia i demokratyzacji procesu pracy. Podczas kolejnych spotkań pojawiały się pytania: Jak zbudować ramy doświadczenia bez uciekania się do manipulacji uczestnikami, nie wpuszczać ich w sytuację, w których nie chcieliby się znaleźć? Jak stworzyć przestrzeń w warsztacie do wypowiedzi uczestników bez forsowania własnych przemyśleń i koncepcji? Jak odpowiadać na oczekiwania uczestników procesu edukacyjnego, którzy są przyzwyczajeni do bardzo tradycyjnego teatru i teatralnej animacji? Celem warsztatów Twórczych Lokatorów było między innymi proponowanie działań, otwierających przed uczestnikami grupy możliwość budowania własnych wypowiedzi. W pracy z grupą zależało nam na tym, aby dzieci istotnie stały się podmiotami sprawczymi procesu, by miały nie tylko „poczucie wpływu”, ale – istotnie – w maksymalnym stopniu współtworzyły ten proces.

W Międzynarodowym Dniu Teatru Katarzyna Aderek zadała Twórczym Lokatorom pytanie: Po co jest teatr? Dzieci odpowiedziały, że po to, aby się czegoś nauczyć, żeby poznać coś nowego. Sztuka, a zatem i teatr, może otwierać pole możliwości, wyzwalające nas z ograniczonych form doświadczenia, jakie zastajemy. Ma potencjał kreowania potrzeb zmiany. Może budzić w odbiorcach świadomość braków i zainicjować działania, dążące do urzeczywistniania tych zmian. Podsumowując pięciomiesięczne działania z Twórczymi Lokatorami można śmiało stwierdzić, że sporo udało się osiągnąć. Nie wszystko się jednak udało, ale pozostaje wierzyć, jak pisał w notatniku Tadeusz Kantor, „Tarapaty i kłopoty są bardziej interesujące niż osiągnięcia” (Borowski 1982: 162).

Bibliografia

- Barba E. 2003. *Teatr: samotność, rzemiosło, bunt*, tłum. G. Godlewski, I. Kurz, M. Litwinowicz-Drożdźiel, Instytut Kultury Polskiej UW, Warszawa.
- Bishop C. 2015. *Sztuczne piekła. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni*, tłum. J. Staniszewski, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa.
- Borowski W. 1982. *Tadeusz Kantor*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa.
- Budzyński W. 1922. *Teatr bajek*, „Teatr Ludowy”, nr 3/1922, s. 32–33.
- Dorman J. 1981. *Zabawa dzieci w teatrze*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.
- Eisner E. 1998. *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Finley S. 2009. *Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie*, tłum. M. Podgórski, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 57–79.
- Mendel M. red. 2013. *Animacja współpracy środowiskowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mościcki P. 2008. *Polityka teatru. Eseje o sztuce angażującej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Pankowska K. 1986. *Współczesny teatr poszukujący*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Paradowska K. 2012. *Pedagogika teatru*, „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy”, nr 5, Poznań, s. 32–35.
- Rancière J. 2007a. *Estetyka jako polityka*, tłum. J. Kutyła, P. Mościcki, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Rancière J. 2007b. *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, tłum. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Korporacja Halart, Kraków.
- Read H. 1976. *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek, Ossolineum, Wrocław.

- Schiller F. 1972. *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, tłum. I. Krońska, J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa.
- Uniejewska E. 2016. *Pedagogika teatru. Rozmowa z Zofią Dworakowską i Justyną Sobczyk*, wersja elektroniczna: <http://teatralny.pl/rozmowy/pedagogika-teatru,1584.html> (dostęp 26.06.2017).
- Wojnar I. 1976. *Wizja człowieka uskrzydlonego*, [w:] H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarek, Ossolineum, Wrocław, s. V–LVI.
- Żardecki W. 2012a. *Teatr w refleksji i praktyce pedagogicznej. Ku pedagogice teatru*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Żardecki W. 2012b. *Animacja teatru w wymiarze pedagogicznym*, Wydawnictwo oświatowe FOSZE, Rzeszów.