

Dziecko jako twórca. Wpływ procesu twórczego na rzeczywistość dziecka na przykładzie realizacji projektu dziewczynskiego „Teatru Mocy”

Magdalena Koperska

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0003-3792-1121

Abstract

The influence of the creative process on the child's reality based on the example of the girls' project „Theater of Power”

Cultural institutions become more and more open to the implementation of inclusive projects aimed at a large and constantly expanding group of recipients-creators. The potential of amateur creativity has also been noticed in the field of theater activity, and thus the understanding of art as a sphere in which only professional artists have a voice has been surpassed. The idea of a theater devoted to children's imagination was anticipated in Poland by a patron of theatre pedagogy, Jan Dorman. Children's theater, drawing on the natural creativity of a child, the unlimited potential of his imagination and the tendency to play, places in the center of the creative process a child, who is not only a performer or spectator, but a committed author of activities – theatrical events. Playing the theater becomes a space for the child's participation, in which his voice has the driving force. Through art, creating an imaginary world, and thus moving in the world of fiction, the young artist develops skills that are

Magdalena Koperska, mgr; doktorantka w Katedrze Teorii Wychowania i Opieki w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, opiekę nad pracą doktorską sprawuje promotor dr hab. Bogusław Bieszczad; absolwentka studiów podyplomowych na kierunku pedagogika teatru w Instytucie Kultury Polskiej na Uniwersytecie Warszawskim; zainteresowania badawcze: pedagogika krytyczna i emancypacyjna, partycypacja i upełnomocnienie kobiet, edukacja antydyskryminacyjna, teatr zaangażowany społecznie, pedagogika społeczna, przemiany współczesnej rodziny, badania narracyjne w pedagogice.

magdalena.koperska407@gmail.com

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media

OPEN  ACCESS

necessary for full participation in real social life. Socially engaged theater is based on the assumption that art can be a common act because it is a dialogical meeting in which everyone can express themselves. Theater provokes both reflection and action, it presents a creative dialogue between man and the world. Art understood in this way transcends its aesthetic function, focusing on the process that its creators go through and the change it causes, which goes far beyond the theatrical event. The Girls' „Theater of Power” is an example of theatrical work in which the participation of girls was at the core of all activities. By following the creative potential and unlimited imagination of children, it became possible to get to know their worlds and learn sensitivity to the environment from them. The girls reflected on the school reality and, using the tools of the theater, created an alternative „School for Children”. As a result of this cooperation, the voices of the participants were manifested in a project of the world which was not only directed at children but also created by children.

Keywords: social theatre, children's creativity, girls' empowerment, social change

Sztuka jako demokratyczne doświadczenie

Sztuka coraz częściej wykorzystuje swój potencjał emancypacyjny, przekraczając funkcję estetyczną na rzecz demokratyzacji twórczości oraz podkreślenia swojego związku z rzeczywistością. Taka sztuka zaangażowana społecznie przedstawia twórczy dialog człowieka ze światem, sytuację komunikacyjną, której nie można ani osiąść, ani skonsumować, jednak można jej doświadczyć (Bourriaud 2012). Oddanie głosu zwykłym ludziom, które ma miejsce między innymi na polu twórczości teatralnej, wiąże się z odzyskaniem prawa do mówienia we własnym imieniu przez grupy dyskryminowane. Jedną z takich grup, których głos w świecie urządzonym przez dorosłych, nie zawsze jest słyszany, są dzieci, zaś jeszcze inną grupę narażoną na wykluczenie stanowią kobiety. Teatr społeczny dokonuje próby przerwania procesu ekskluzji poprzez wzmocnienie grup marginalizowanych za pomocą narzędzi, które oferuje teatr, oddziałując jednak daleko poza obszarem sztuki. Zaprasza osoby i grupy nieuprzywilejowane do dialogicznego spotkania, które dokonuje się na polu artystycznego współdziałania, aby zaznaczyć swoją obecność, a przede wszystkim zdobyć umiejętności umożliwiające faktyczne uczestnictwo i urzeczywistnianie zmian w prawdziwym życiu (Boal 2013; Witerska 2016).

Teatralna twórczość dziecięca

Idee, które określają ramy teatru społecznego, nie są odkryciem ostatnich lat, lecz mają dłuższą tradycję, choć nie zawsze wpisują się w dominującą strategię pracy poprzez teatr. Podejściem, do którego wartości może odwołać się współczesny pedagog teatru, jest teatr samorodny, którego koncepcja powstała w latach dwudziestych ubiegłego wieku. Już sama nazwa odnosi

się do samorodnej twórczości artystycznej, która polegała na wyzwaniu spontaniczności, kreatywności, samodzielności zespołu twórców, którzy konstruowali przedstawienia z elementów własnego życia. Twórcami teatru samorodnego byli uczniowie amatorzy. Wszyscy ludzie, a przede wszystkim dzieci, posiadają instynkt dramatyczny, dlatego uznanie podmiotowości dziecka wyzwala jego twórczość, która powinna stanowić punkt wyjścia dla pokazu. Poza wspomnianym podmiotowym stosunkiem do uczestnika pracy teatralnej, metodom teatru samorodnego przyświecały następujące wartości: postawa dialogu, współuczestnictwo i współodpowiedzialność, spontaniczność, ekspresja, improwizacja, proces teatralny, usuwanie granicy między wykonawcami i widzami, postawa niedyrektywna animatora działań teatralnych (Wiśniewska 2018: 23-24). Idee, które jeszcze przed drugą wojną światową doszły do głosu w polskiej myśli pedagogicznej i filozoficznej wciąż wydają się obowiązujące, a często i nowatorskie na gruncie metodologii polskiego teatru.

Poruszając tematykę idei i wartości przyświecających „nowemu teatrowi”, nie sposób pominąć działalności patrona polskiej pedagogiki teatru, Jana Dormana. Założony przez niego Eksperymentalny Teatr Dziecka w Sosnowcu (1945-1951) antycypował i konstytuował zmianę modelu teatru tworzonego z dziećmi (teatr ekspresji) i dla dzieci (teatr impresji). Dorman podkreślał, że dzieci stały się jego nauczycielami, od których uczył się mądrości, dobra i prostoty. Zainteresował się teatrem dziecięcym będąc pedagogiem zafascynowanym zabawą i naturalną twórczością dziecka. Praca teatralno-pedagogiczna Jana Dormana daleka była od dydaktyzmu i moralizatorstwa. Korzystając z nowych koncepcji wychowania, psychologii rozwojowej oraz własnych obserwacji i doświadczeń pedagogicznych, oddał teatr w ręce dzieci (Dowsilas 2017).

„Zabawa w teatr”, którą proponuje pedagog, różni się od tego tradycyjnie tworzonego – otwiera się na życie codzienne. To właśnie komunikacja pozawerbalna, ze wszystkimi używanymi na co dzień znakami, posługuje się takimi środkami, jak światło, kolor, dźwięk, ruch czy gest. Znak obala hegemonię słowa, interakcja nie odbywa się wyłącznie za pomocą mowy. Teatr nie mówi o konfliktach i niepokojach, lecz je ukazuje. Poza formą przeobrażeniu podlega treść pokazów. Podejmowane są tematy, które realnie dotyczą aktorów-widzów, a nie wynikają z wyobrażeń dorosłych na temat potrzeb dzieci. Otwarcie na życie oznacza również wyjście teatru w stronę zjawisk parateatralnych, włączanie publiczności do widowiska, zbliżenie roli widza i aktora poprzez zerwanie z podziałem na teren gry i obserwacji (Dowsilas 2017: 83).

Sam spektakl Dorman nazywał „widowiskiem scenicznym”, rozszerzając granice teatru jako działania wychodzącego do ludzi, które nieskończenie bardziej ceni sobie wymianę pytań między partnerami relacji, jaką jest teatr,

od fabularnej czytelności. Nie doskonały efekt, ale proces dochodzenia do niego stoi w centrum uwagi takiej koncepcji. To dzieci improwizują na próbach tekst, projektują i wykonują dekorację, malują i wywieszają afisze do pokazu. Aktor staje się partnerem reżysera, ma udział w tworzeniu i przekształcaniu pokazu. Proces kreowania widowiska, który oddany zostaje dzieciom, jest celem pracy teatru ekspresji (Dowsilas 2017).

Włączając dzieci w proces twórczy, teatr przygotowuje je do odgrywania aktywnej roli w życiu społecznym, widzi w nich pełnoprawnych partnerów dialogu, zachęca do poszukiwań, stawiania pytań. Teatr Jana Dormana jest świadomym działaniem, które pomaga w kształtowaniu kontaktu człowieka z rzeczywistością. Teatr dziecka uwalnia jego przeżycia, emocje, pragnienia i daje prawo do subiektywnego widzenia świata (Wiśniewska 2018). Zabawa w teatr, z całym wachlarzem środków artystycznych, ma zarówno umożliwić dzieciom „wyżycie się”, jak i stymulować ich rozwój – wychowywać na świadomych członków społeczeństwa, którzy potrafią myśleć i działać. Celem teatralnej pracy z dziećmi jest świadoma komunikacja ze sobą i światem. Iwona Dowsilas określa ten cel następująco:

Dialog z teatrem, czyli edukacja teatralna ma doprowadzić do poszukiwania prawdy o świecie i losie człowieka, ułatwić orientację we własnym otoczeniu i w samym sobie... Dorman należy do tych ludzi teatru, którzy zaryzykowali komunikowanie się z dziećmi przez poetyckość, wieloznaczność wątków teatralnych i obrzędowych, nie troszcząc się o czytelną fabułę, nie starając się pouczać i moralizować [...] (Dowsilas 2017: 84).

Teatr, który nie kłamie, nie ucieka od problemów, tylko mierzy się z ważnymi kwestiami społecznymi, czerpie ze zdobyczy nowej awangardy i pierwszej połowy XX wieku, które przyniosły zrozumienie filozoficznej roli teatru i próby urzeczywistnienia tej zmiany – poszukiwanie artystycznego ucieleśnienia tej roli. Ruchy te utorowały drogę do dzisiejszego teatru, który zamiast przedstawienia oferuje spotkanie i wymianę. Zmianę funkcjonowania teatru Jerzy Grotowski nazywa przejściem

[...] od teatru jako widowiska tworzącego (mniej lub bardziej zdeformowaną) iluzję rzeczywistości – do teatru jako intelektualnego, filozoficznego dialogu między twórcami spektaklu a widownią, dialogu, w którym teatr przemawia wprost, nie ukrywając, że świadomie i niejako prowokacyjnie atakuje widownię swoimi treściami, natomiast odpowiedź widowni ujawnia się już nie tylko w reakcjach w czasie trwania spektaklu, ale przedłuża się poza czasokres przedstawienia [...] (Grotowski 2012: 95).

Nierzadko taki dialogizujący teatr wywołuje skrajne reakcje, angażuje, czasami prowokuje, na pewno jednak nie pozostawia obojętnym. Ten oparty

na sytuacji spotkania, Grotowski nazywa teatrem przyszłości, to spotkanie z innym, również z tekstem, ale i nawiązanie kontaktu z samym sobą:

Moje spotkanie z tekstem przypomina moje spotkanie z aktorem i spotkanie aktora ze mną. I dla reżysera, i dla aktora autorski tekst działa niczym skalpel umożliwiający otwarcie i przekroczenie siebie, znalezienie tego, co w nas ukryte, i dokonania aktu spotkania z innymi. Innymi słowy – przekroczenie naszej samotności (Grotowski 2012: 325).

Teatr bazujący na twórczości dziecięcej, opierając się na ideach pedagogiki teatru, czerpie z wielu ruchów artystycznych i koncepcji pedagogicznych, które zmieniły rozumienie i pozycję odbiorcy kultury z biernego widza na rzecz zaangażowanego twórcy wychodzącego daleko poza bierną recepcję kultury. Sztuka służy jako narzędzie do refleksji nad naszym życiem. Również teatr poszerzył pole swojego działania. Poza poziomem artystycznym ważne stały się szczerość, odwaga wypowiedzi i poszukiwań (Grotowski 2012: 35). Oparte na współuczestnictwie „projektowanie sytuacji twórczych” (Wiśniewska 2018: 29), coraz częściej zajmuje miejsce jednostronnego oddziaływania przez spektakl. Wejście w rolę zaangażowanego autora działań twórczych wychodzi poza obszar sztuki i oddziałuje na poczucie własnej wartości, samorealizacji czy zdolność i chęć wypowiedzenia się na tematy społeczne w codziennym życiu. Sztuka zainteresowała się widzem – jego myślami, przeżyciami, wiedzą, umiejętnościami, oddaje mu głos, staje po stronie grupy, która przez długi okres była w teatrze pominięta i wykluczana.

Relacja sztuki z rzeczywistością

Jednostkowe procesy transformacyjne, które dokonują się na polu działań teatru, oddziałują również w wymiarze społeczno-politycznym. Prywatna zmiana ma wymiar polityczny, bowiem poprzez teatr prowadzona jest walka o prawo głosu, o uczestnictwo w przestrzeni publicznej. Ewelina Godlewska-Byliniak wraz z Justyną Lipko-Konieczną (2016) następująco formułują sedno teatralnej batalii osób i grup wykluczonych:

Kluczowe wydaje się tu przede wszystkim właśnie to prawo do uznania własnego głosu za głos znaczący, prawo do uznania własnej mowy za społecznie ważną, a w konsekwencji do bycia uznanym za podmiot zdolny formułować autonomiczny przekaz artystyczny, który zarazem jest przekazem politycznym (Godlewska-Byliniak & Lipko-Konieczna 2016: 5).

Uznanie mowy jednostki za społecznie ważną, może dokonać się na polu sztuki i emanować na wszystkie pola aktywności człowieka. Teatr staje się szczeliną wolności, w której możliwe jest odzyskanie głosu – przywrócenie własnej podmiotowości. Za pośrednictwem sztuki grupa wykluczana korzysta z podstawy demokracji – tworzy sytuację mówienia w swoim imieniu wobec innych (Godlewska-Byliniak & Lipko-Konieczna 2016: 11). Przywraca sobie podstawowe prawo uczestnictwa.

Teatr społeczny podkreśla wartość zaangażowania twórców nieprofesjonalistów, od których nie wymaga się szczególnych umiejętności (Allain 2017). Tematyka poruszana w spektaklach czy wydarzeniach teatralnych bezpośrednio dotyka człowieka, również widz uczestniczy w proponowanych działaniach. Twórczość staje się komentarzem do rzeczywistości społeczno-politycznej, przestrzenią, w której można, a nawet trzeba mówić o swoich potrzebach, nazywać świat, którego jest się częścią, aby wejść z nim w dialog, zabrać głos, nierzadko krytyczny. Kwestie poruszane przez taki teatr szczególnie angażują jego twórców, ponieważ pochodzą od nich samych, dotyczą ich życia, a więc mają oni wobec tych aspektów emocjonalny stosunek. Dzięki współuczestnictwu w procesie, współpracy, uwydatniają się tematy, którymi grupa chce się zajmować, co chce przekazać innym poprzez spektakl. Proces pracy twórczej staje się interakcyjnym procesem odzyskiwania głosu, wzajemną próbą porozumienia, procesem stawania się, do którego wszyscy są zaproszeni (Miller 2017: 121).

Założenia projektu

Dziewczyński zespół teatralny powstał w ramach zajęć „Teatru Mocy”, realizowanych w Dziewczyńskim Centrum Mocy, które istnieje w Krakowie od 2019 roku. DCM jest długofalowym projektem Fundacji Autonomia, stawiającym w centrum swoich działań wzmocnienie kobiet i dziewcząt. Aktywność Teatru Mocy przypadła na okres od października 2019 roku do czerwca 2020 roku. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu. Łącznie odbyło się około dwudziestu spotkań w wymiarze dziewięćdziesięciu minut każde. Udział w Projekcie teatralnym był bezpłatny i w pełni dobrowolny. Praca twórcza podporządkowana została procesowi grupowemu, którego dynamika wyznaczała rytm zajęć. Spotkania teatralne składały się z rozmów, opowieści, refleksji, rozwijającymi się we wspólne twórcze działanie. Efektem pracy miało być wydarzenie teatralne, jednak same spotkania podporządkowane były uczestniczkom, nie produkowaniu przedstawienia. Teatr Mocy zawiązał się jako teatr budowany przez społeczność dziewczyn dla nich samych.

Ze względu na potencjał używania fikcji do wprowadzania realnych zmian w świecie i odzyskiwania sprawczości grup wykluczanych, drama stała się podstawową metodą pracy Teatru Mocy. Bazując na fantazji, zabawie, improwizacji i wspólnotowości, drama pozwala wydobyć indywidualny potencjał każdej osoby oraz za pomocą teatru pobudzić do działania w realnym życiu. Drama nie teoretyzuje, ale zaprasza do doświadczania, co jest szczególnie ważne w grupach, których naturalna aktywność jest ograniczana. Wiara w możliwość zmiany i naturalną tendencję człowieka do rozwoju, praca na potencjale, leżą u podstaw tej metody (Chodasz & Winiarek-Kołučka 2010: 27). Wyzwolenie osobistej mocy każdej dziewczynki i rozwijanie poczucia sprawstwa – twórczej postawy wobec rzeczywistości w atmosferze dobrowolności, wzajemności i niedyrektywności, stało w centrum zainteresowania dziewczynskiego Teatru Mocy.

Projekt teatralny realizowany był w oparciu o perspektywę upędnomocnienia, która wiąże się z następującymi założeniami:

- przeciwstawienie się przemocy to kwestia praw człowieka i sprawiedliwości, dlatego jak najwięcej podmiotów i osób powinno pracować na rzecz przezwyciężenia przemocy;
- celem programu upędnomocniającego jest upodmiotowienie kobiet, u/odzyskanie kontroli, władzy, sprawczości i autonomii w każdym obszarze życia oraz umiejętności stawiania oporu wobec przemocy i dyskryminacji;
- projekt oddziałuje na wymiar: indywidualny, społeczny/grupowy, strukturalny, w skali mikro i makrospołecznej;
- stwarza przestrzeń do rozpoznania i nazwania sytuacji ucisku/dyskryminacji;
- stwarza przestrzeń do podjęcia samodzielnego i wspólnego działania oraz doświadczania własnej sprawczości, siły i wpływu na rzeczywistość;
- ujawnia społeczny i polityczny wymiar doświadczenia jednostkowego;
- przełamuje kulturę milczenia o przemocy i opresji;
- opiera się na niekoedukacyjnym procesie grupowym;
- zakłada uczestnictwo osób, które łączy doświadczenie opresji;
- docenia i wykorzystuje kompetencje uczestniczek, w których ręce oddaje decyzje traktując je jako odpowiedzialne, wewnątrzsterowne podmioty planowania, realizacji i ewaluacji procesu;
- angażuje ciało i umysł;
- korzysta z narzędzi edukacji emancypacyjnej oraz koncentruje się na wzmacnianiu kompetencji emancypacyjnych między innymi krytycznego myślenia, komunikacji i taktyk oporu (Teutsch 2016: 81-82).

Charakterystyka grupy

Grupę Teatru Mocy tworzyło siedem dziewczynek w wieku od pięciu do dwunastu lat. Najmłodsza uczestniczka miała pięć lat, dwie osoby osiem, pozostałe jedenaście i dwanaście. Różnica wieku wzbogacała proces wzajemnego uczenia się od siebie, rodziła zainteresowanie innymi i urozmaicała wspólne doświadczenia. Wiek rzutował na charakter doświadczeń dziewczynek i ich indywidualną perspektywę, ale dzięki tej różnorodności doświadczeń możliwa była wymiana i wielogłosowość opowieści. Heterogeniczność grupy wynikała również z różnych doświadczeń życiowych dziewczynek, pochodzących ze środowisk o zróżnicowanym statusie społecznym i ekonomicznym. Pięć z nich pochodziło ze środowiska lokalnego, dwie z odleglejszych dzielnic Krakowa. Zajęcia teatralne były dla wszystkich dziewczynek nowym doświadczeniem. Uczestniczki zgłosiły się na zajęcia, żeby przekonać się, na czym polega zabawa w teatr i interesująco spędzić czas.

Zagadnienie funkcjonowania instytucji edukacyjnych stało się głównym tematem spotkań teatralnych. Każda dziewczynka miała za sobą doświadczenie szkolne lub przedszkolne. Narracje dziewczyn stworzyły mozaikę opowieści o opresyjnych, nietolerancyjnych instytucjach, egzekwujących posłuszeństwo za pomocą stosunków dominacji i władzy. Poczucie dyskryminacji (również ze względu na płeć), pozbawiania podmiotowości, praw czy zdolności do mówienia własnym głosem, okazały się wspólną herstoryą uczestniczek.

Doświadczenie edukacyjnej opresji wzmacnia również ideologia nierówności, która uznając asymetrię relacji płciowych, sytuuje kobiety w cieniu mężczyzn, socjalizując je do bierności i zależności już od najmłodszych lat (Gromkowska-Melosik 2011). Takie cechy, jak aktywność, twórczość, decyzyjność, samodzielność, kontrola, kulturowo traktowane są jako rzekomo nienaturalne i niekobiece. Internalizacja nietwórczej roli kobiety w świecie dokonuje się na poziomie behawioralnym, poznawczym i emocjonalnym, służą jej również instytucje edukacyjne, istniejące w ramach panujących struktur władzy. Przedszkola czy szkoły, jako narzędzia dominującej ideologii, utrwalają patriarchalny porządek społeczny. Taka edukacja wychowuje do społecznej nierówności, odtwarzania kultury, zamiast jej tworzenia. Obejmując umysł, język i ciało, kreuje milczące i niewidzialne produkty, pozbawia zdolności do twórczego działania we własnym życiu.

Spotkania Teatru Mocy stworzyły przestrzeń do podjęcia twórczej refleksji nad wymienionymi zagadnieniami oraz możliwościami przezwyciężenia opresyjnego położenia. Wspólna herstorya dziewczyn, ich doświadczenia uruchomiły proces mówienia, krytycznej refleksji, budowania więzi, solidar-

ności i wspólnej aktywności na rzecz odzyskania szkoły. Poczucie wspólnej tożsamości pozwoliło ukształtować się ich wspólnej opowieści o sobie (Somers 2010: 108), czego efektem stała się Szkoła Dzieci.

Szkoła Dzieci – proces pracy twórczej

Szkoła Dzieci jest wytworem dziecięcej wyobraźni powstałej w wyniku długotrwałego procesu twórczego dziewczynek. Budowanie społeczności opartej na wspólnie wypracowanych zasadach funkcjonowania, doprowadziło do utworzenia się więzi między uczestniczkami, poczucia wspólnotowości i współodpowiedzialności za przebieg spotkań. Problem funkcjonowania szkoły i przedszkola poruszany był na zajęciach przez dziewczynki wielokrotnie, stąd stał się głównym tematem naszych spotkań teatralnych. Grupowe rozmowy były punktem wyjścia improwizowanych etiud o tematyce szkolnej. Refleksja nad codziennymi sytuacjami szkolnymi obnażyła systemowy charakter opresji i zbudziła niezgodę uczestniczek oraz chęć aktywnego sprzeciwienia się praktykom dyskryminacji obecnym w rzeczywistości społecznej. Możliwość realizacji własnej koncepcji, wynikającej z indywidualnej perspektywy, stała się przy budowaniu pokazu kluczową kwestią. Finałowe wydarzenie teatralne miało też stać się okazją do tego, by refleksję nad opresyjnością instytucji szkoły podjęli również inni – rodzice, nauczyciele, koledzy ze szkoły.

Krytyka rzeczywistości doprowadziła do próby jej rekonstrukcji. Taką konstruktywną formą oporu wobec opresyjnego charakteru szkoły, było stworzenie za pomocą języka teatru nowej szkoły, wymyślonej przez i dla dzieci. W wyniku powtarzania i przekształcania początkowych pomysłów, burzy mózgów, improwizacji, krystalizowała się koncepcja na daną etiudę. Dramaturgia powstała zatem na zajęciach w wyniku kolektywnej pracy, nie został napisany jednak żaden scenariusz. Scenki za każdym razem wyglądały trochę inaczej, ponieważ bycie aktorką nie polegało na dokładnym odgrywaniu roli, ale wczuciu się w graną postać. Po improwizacjach role, które grały dziewczynki, zawsze były symbolicznie zdejmowane¹, co ma szczególne znaczenie dla bezpiecznego powrotu od bycia w roli do bycia sobą.

¹ Zdejmowanie roli polega na wyjściu z roli, którą improwizuje osoba w zabawie dramowej. Najczęściej odbywa się ono za pomocą zabawy na przykład symbolicznego otrzepania lub zdjęcia płaszczka przybranej tożsamości.

Szkoła Dzieci – projekt imaginacji dziecięcej

Projekt szkoły zaproponowanej przez aktorki Teatru Mocy charakteryzuje się tym, że dzieci są pełnoprawnymi podmiotami działań edukacyjnych, same o sobie decydują, samoorganizują się i uczą się od siebie nawzajem. Sytuacja wymiany wiedzy i umiejętności miała stać się podstawą funkcjonowania nowej szkoły. W wypracowanej wspólnie wizji każda osoba może być zarówno uczniem, jak i nauczycielem, może też nie angażować się w ogóle, ponieważ każdy ma prawo podążać za swoją potrzebą. Uczestniczki Teatru Mocy zaproponowały zajęcia, które rozwijane drogą improwizacji, tworzyły poszczególne etiudy pokazu. Były to lekcje: magii, astronomii, luzu, języka japońskiego i tańca. W planach było stworzenie jeszcze lekcji brudzenia, matematyki i sztuk walki. Sytuacje edukacyjne w nowej szkole nie polegały na transmisji wiedzy, ale uczestniczeniu we wspólnym doświadczeniu. Mimo dobrowolności uczestnictwa w zajęciach, trudno wyobrazić sobie dziecko, które nie chciałoby partycypować w takich lekcjach. Dodatkową atrakcją i czynnikiem angażującym widzów był pomysł zaproszenia do każdej lekcji jednego widza, który ma ochotę nauczyć się czegoś w szkole dzieci.

Sama szkoła jest tworem wyobraźni dziewczynek, znajduje się w odległej galaktyce, nie wiemy jednak, jakiej, ponieważ nie jest to istotne. Na początku pokazu rozbrzmiewało nagranie, na którym dziewczynki mówią: „W odległej galaktyce, w słodczowym wszechświecie, istniał słodczowy układ słoneczny i słodczowy świat. W tym świecie istniała słodczowa ziemia i słodczowa szkoła, a w tej szkole same dziewczynki”². Szkoła otwarta jest głównie dla dziewczynek, ale uwzględnia też wizyty innych osób. Dorośli mogą wejść do niej wyłącznie za ich zgodą, a chłopcy, jeśli przebiorą się w sukienki³. Idealna szkoła to według dziewczynek miejsce, w którym nikt nie rozkazuje, nikt się nie bije, zabawa nie ma końca, a sam budynek zrobiony jest ze słodczy, które samoistnie się odradzają. Również meble wykonane są ze słodkości, najczęściej z pianek, które umożliwiają skakanie. Jedzenie łakoci oczywiście nie niszczy zębów. W szkole można spędzać tyle czasu, ile się pragnie, niektóre zajęcia odbywają się też w nocy, a chętni mogą w niej nocować. Pobyt w szkole urozmaica gabinet masaży, studio tatuaży i basen wypełniony colą.

Mimo że projekt Szkoły Dzieci wpisany był w obszar działania teatralnego, a więc fikcji, to wykroczył on poza sferę teoretycznej refleksji nad

² Cytat jest wypowiedzią uczestniczek zajęć, która została zarejestrowana za ich zgodą.

³ Proces budowania świata dziewczyn, odzyskiwania kontroli, nie był wolny od pewnych mechanizmów potencjalnego wykluczania. Posiadanie władzy decydowania wyzwoliło potrzebę ustalania kodów dostępu do budowanego przez dziewczynki świata.

zagadnieniem przemocy i opresji wobec dziewczynek. Wraz z tworzeniem nowej szkoły, uczestniczki podejmowały aktywne działanie na rzecz rekonstrukcji rzeczywistości, w której ich głos nie jest słyszany, a prawa przestrzegane. Szkoła Dzieci jest upomnieniem się o ten głos, którego często w świecie dorosłych dzieci nie otrzymują. W przypadku Teatru Mocy ów głos przyznają sobie dziewczynki samodzielnie, nie czekając na zgodę nauczycieli, kolegów czy rodziców. Przejmują one sprawy w swoje ręce, odcinając się jednak od dyrektywnego i autorytarnego sposobu tworzenia nowego porządku. Proponują szkołę wolną od przemocy i przymusu, gdzie każdy ma prawo do bycia sobą, popełniania błędów, niewiedzy, zaspokojenia potrzeb i odpowiadania za siebie.

Podczas spotkań grupy teatralnej, korzystałyśmy również z dorobku dramowego modelu Teatru Interaktywnego. Tematyka pokazu i włączenie widza do zabawy teatralnej miały służyć ukazaniu pewnych mechanizmów i procesów, pobudzać do myślenia i działania w kontekście indywidualnym i zbiorowym. Główną motywacją do otwarcia się na dialog z widzami była dla dziewczynek ciekawość. Fakt, że wśród publiczności znajdują się ich rodziny, znajomi, którzy być może wejdą w teatralną interakcję, wydawał się dziewczynkom interesujący. Angażowanie widzów otwierać miało już zajmowanie miejsc na widowni, której układ i symbole, doczepione do krzeseł, wskazywały na kosmiczną wyprawę, zapraszając do udziału również uczestników pokazu.

Dorośli i dzieci będący publicznością, jako Ziemianie mieli otrzymać ze Szkoły Dzieci zaproszenie na wizytację. Jedna z uczestniczek pytając, czy widzowie są zainteresowani taką przygodą, miała poprosić o chwycenie się widowni za ręce, co było warunkiem uruchomienia silnika ich statku kosmicznego. Do kolejnych scen, czyli lekcji prowadzonych przez jedną lub dwie dziewczynki, mieli być zapraszani chętni widzowie. Podczas lekcji magii, kiedy następował wypadek i nauczycielka zamrażała wszystkie uczennice, widzowie mieli umożliwić wyjście z opresji, odnajdując i głośno wspólnie deklamując zagubione zaklęcie odmrażające dziewczynki. Kolejnym, szczególnie włączającym momentem pokazu miała stać się ostatnia lekcja, która polegała na przedstawieniu i nauczaniu widzów choreografii wymyślonej przez dziewczynki do piosenki *Ramię w ramię*⁴. Wspólne wykonanie empowermentowego tańca miało być mostem między pierwszą częścią, jaką miał być pokaz, a kolejnymi atrakcjami, czyli słodkim poczęstunkiem, wystawą zdjęć aktorek i wywiadami, które ze sobą przeprowadziły⁵.

⁴ Piosenka ta, w wykonaniu nowohucianki Viki Gabor i Kayah, była w czasie trwania projektu grupowym wzmacniającym songiem. Trzynastoletnia wówczas Wiktoria Gabor niejednokrotnie stawiała opór przemocy i wykluczeniu ze względu na jej romskie pochodzenie. Piosenkarka stała się dla dziewczynek wzorem siły.

⁵ Wywiady składające się na wystawę po pokazie, zostały przeprowadzone przez uczestniczki projektu.

Rola animatora działań teatralnych

Wyzwolenie nie jest zjawiskiem, którego ktoś może nauczyć, trzeba go samemu doświadczyć. Inni mogą stać się impulsem dla zmiany, która dokonuje się w jednostce, nie są w stanie jednak odzyskać kontroli i poczucia sprawstwa za kogoś. Upełnomocnienie jest procesem, który wymaga ciągłej aktualizacji, ponieważ zakorzenione jest w rzeczywistości, która ulega ciągłym transformacjom. Osoby opresjonowane jako pełnoprawne podmioty nie potrzebują lidera, który działa dla nich, ale partnera działającego z nimi. W procesie uppełnomocnienia biorą całkowitą odpowiedzialność za swoje działania (Kostyło 2011).

W podręczniku dla organizacji i instytucji (Teutsch 2016) rola i zakres zadań, które realizuje osoba wspierająca proces uppełnomocnienia określone zostały w następujący sposób:

Nie istnieją nauczyciele uppełnomocnienia, a jedynie osoby dysponujące zasobami i przywilejami, które mogą ujawniać i udostępniać osobom z grup uppełnomocniających się. Rolą wspierających proces uppełnomocnienia jest także ujawnienie mechanizmów i struktur opresji i relacji władzy, realizowanie w koniecznym zakresie działań zleconych przez osoby będącymi podmiotami uppełnomocnienia, udostępnianie adekwatnych do potrzeb przestrzeni, informacji i wiedzy, zmniejszanie barier [...] (Teutsch 2016: 83).

Drama wychodzi poza tradycyjne rozumienie procesu nabywania wiedzy na poziomie wyłącznie intelektualnym, dlatego pedagog teatru czy trener dramy poza umysłem, zainteresowany jest emocjami i ciałem, nieodłącznymi elementami pracy tą metodą. Ze względu na intencjonalne i wielopoziomowe zaangażowanie uczestników, trener dramy poza samą wiedzą o stosowanej metodzie, zobowiązany jest znać temat, który poruszany jest na warsztatach oraz posiadać wiedzę i umiejętności związane z pracą w grupie (Chodasz & Winiarek-Kołučka 2010: 24). Osoby pracujące na rzecz uppełnomocnienia osób i grup same wciąż się uczą, również od uczestników prowadzonych warsztatów. Nie są ekspertami prowadzącymi przez proces uppełnomocnienia, ale towarzyszącymi zmianom. Takie położenie animatora działań teatralnych wymaga dużej uważności i odwagi. Czasami wiąże się z porzuceniem scenariusza warsztatów, swojej wiedzy i podążeniem za potrzebą grupy, otwarciem na to, co nieprzewidziane. Odrzucenie tego, co zaplanowane przynosi niejednokrotnie większą wartość dodaną niż konsekwentna realizacja nawet najlepszego scenariusza. Drama jest pracą na procesie grupowym, który za każdym razem ma inną dynamikę, ponieważ tworzą go inne podmioty, zadaniem osoby prowadzącej jest uwzględnienie specyfiki i etapu rozwoju grupy (Chodasz 2010: 37).

Rolą prowadzącego pracującego metodą dramy, jest dostrzeżenie zasobów i stworzenie przestrzeni do wyrażania siebie oraz wydobywania zasobów osób uczestniczących w warsztacie. Pracy na potencjale służy znajomość grupy i jej potrzeb, bezpieczna atmosfera pozbawiona krytyki, oceniania czy egzekwowania wiedzy. Koncentracja na mocnych stronach i świadome lekceważenie braków wydaje się kluczowe w działaniach skoncentrowanych na wzmacnianiu uczestniczek i uczestników. Praca metodą dramy wymaga od osoby prowadzącej nie tylko kompetencji trenerskich, ale też przyjęcia dodatkowych zadań takich jak: uczestniczenie w ćwiczeniach i improwizacjach dramowych, podtrzymywanie i pogłębianie zaangażowania, wprowadzanie i wyprowadzanie uczestników ze świata fikcji oraz tworzenie warunków do poszukiwania odniesień do rzeczywistości (Chodasz & Winiarek-Końcicka 2010: 32)

Podsumowanie. Teatr jako katalizator sprawczości

Świadomość, że zajęcia Teatru Mocy mogły przyczynić się do wzmocnienia samoświadomości czy podmiotowości uczestniczek ma dużą wartość i samo w sobie, jako sprzężenie zwrotne, wiąże się z poczuciem wzmocnienia. Praca z dziewczynkami oferowała wiele okazji do uczenia się, poznawania ich światów i opowieści. Uruchomienie potężnego potencjału kreatywności i mądrości dziecięcej wiązało się z zaufaniem, akceptacją siebie nawzajem i oddaniem uczestniczkom decyzyjności i sprawczości. Wszelkie zasoby do stworzenia wydarzenia teatralnego były już w posiadaniu dziewczyn, wymagały jednak wydobywania, uruchomienia poprzez umożliwienie im bycia sobą.

Zniesienie większości zasad obowiązkowej edukacji formalnej wyzwoliło w uczestniczkach chęć partycypacji we wspólnym doświadczeniu. Zniesienie przymusu na rzecz propozycji, które wychodzą nie tylko od prowadzącego zajęcia, uruchamia wolę, refleksję nad tym, co jest bliskie danej osobie, co cieszy, czego można spróbować, a co poddać krytyce, a nawet odrzucić. Sytuacja wyboru już buduje kompetencje do podmiotowego funkcjonowania w świecie, w którym jednostce nie jest wszystko jedno, bo przecież również od jej jednostkowego działania zależy otaczająca rzeczywistość.

Źródła cytowań

- ALLAIN, PAUL (2017), 'Gęsty opis – cienkie granice: pisanie o procesie we współczesnym performansie', przekł. Edyta Kubikowska, *Teatr*: 6, online: <https://teatr-pismo.pl/6170-gesty-opis-cienkie-granice-pisanie-o-procesie-we-wspolczesnym-performansie/>, [dostęp: 11.06.2021].
- BOAL, AUGUSTO (2013), *Gry dla aktorów i nieaktorów*, przekł. Maciej Świerkocki, Warszawa: Wydawnictwo Cyklady i Drama Way Fundacja Edukacji Kultury.
- BOURRIAUD, NICOLAS (2012), *Estetyka relacyjna*, przekł. Łukasz Białkowski, Kraków: Muzeum Sztuki Współczesnej MOCAK.
- CHODASZ, ALEKSANDRA (2010), 'Wybrane techniki dramowe – z praktyki trenerki dramy', w: Adam Jagiełło-Rusiłkowski (red.), *Drama w STOP-KLATCE. W kierunku pozytywnej zmiany społecznej*, Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA, ss. 34-50.
- CHODASZ, ALEKSANDRA, MAŁGORZATA WINIAREK-KOŁUĆKA (2010), 'Kluczowe elementy dramy', w: Adam Jagiełło-Rusiłkowski (red.), *Drama w STOP-KLATCE. W kierunku pozytywnej zmiany społecznej*, Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA, ss. 20-33.
- DOWSILAS, IWONA (2017), *Jan Dorman. Pedagog teatru*, Będzin: Fundacja im. Jana Dormana.
- GODLEWSKA-BYLINIĄK, EWELINA, JUSTYNA LIPKO-KONIECZNA (2016), 'Publiczne – prywatne: teatralna gra z niepełnosprawnością', *Polish Theatre Journal*: 2, online: <https://docplayer.pl/38098870-Publiczne-prywatne-teatralna-gra-z-niepelnosprawnoscia.html>, [dostęp 12.06.2021].
- GROMKOWSKA-MELOSİK, AGNIESZKA (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki rozwoju*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- GROTOWSKI, JERZY (2012), 'Twórcze ambicje teatru', w: Agata Adamiecka-Sitek, Mario Biagini, Dariusz Kosiński, Carla Pollastrelli, Thomas Richards, Igor Stokfiszewski (red.), *Teksty zebrane. Grotowski*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, ss. 94-97.
- GROTOWSKI, JERZY (2012), 'Teatr jest spotkaniem', w: Agata Adamiecka-Sitek, Mario Biagini, Dariusz Kosiński, Carla Pollastrelli, Thomas Richards, Igor Stokfiszewski (red.), *Teksty zebrane. Grotowski*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, ss. 324-327.
- GROTOWSKI, JERZY (2012), 'Szkoła szczerości', w: Agata Adamiecka-Sitek, Mario Biagini, Dariusz Kosiński, Carla Pollastrelli, Thomas Richards, Igor Stokfiszewski (red.), *Teksty zebrane. Grotowski*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, ss. 35-36.

- KOSTYŁO, HANNA (2011), 'Przesłanie „Pedagogii uciśnionych” Paula Freire', *Forum Oświatowe*: 2, ss.7-26.
- MILLER, ROMANA (2017), 'Dialog z publicznością w teatrze J. Dormana', w: Maria Szczepska-Pustkowska, Ewa Rodziewicz (red.), *Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo. Romany Miller inspirowane dla współczesnej pedagogiki*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ss. 120-133.
- SOMERS, JOHN (2010), 'Teatr w społecznościach lokalnych jako czynnik więziotwórczy', w: Adam Jagiełło-Rusiłkowski (red.), *Drama w STOP-KLATCE. W kierunku pozytywnej zmiany społecznej*, Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA, ss. 106-120.
- TEUTSCH, AGATA (2016), 'Upełnomocnienie – od teorii do praktyki empowermentu w przeciwdziałaniu przemocy wobec kobiet i dziewczynek oraz innej przemocy ze względu na płeć', w: Agata Teutsch (red.), *Siła, odwaga, solidarność. Upełnomocnienie jako skuteczna strategia przeciwdziałania przemocy wobec kobiet i dziewcząt i innej przemocy ze względu na płeć. Podręcznik dla organizacji i instytucji*, Kraków: Autonomia, ss. 49-83.
- WIŚNIEWSKA, MARZENA (2018), 'W stronę polskiego modelu pedagogiki teatru', w: Justyna Czarnota-Misztal, Magdalena Szpak (red.), *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy*, Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszeńskiego, ss. 16-30.
- WITERSKA, KAMIŁA (2016), *Drama. Edukacja rówieśnicza. Profilaktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.