

Praca zbiorowa pod redakcją  
Mirośława Glinieckiego i Lucyny Maksymowicz

---

# TEATR EDUKACYJNY - KOMUNIKACJA BEZ GRANIC





**TEATR EDUKACYJNY  
– KOMUNIKACJA BEZ GRANIC**

---

TEATR EDUKACYJNY  
— KOMUNIKACJA BEZ GRANIC

---



# **TEATR EDUKACYJNY – KOMUNIKACJA BEZ GRANIC**

praca zbiorowa pod redakcją

Mirosława Glinieckiego i Lucyny Maksymowicz



**Finansowane  
przez  
Unię Europejską**

Słupsk 2001

Recenzja  
dr Mariola Szczepańska

Materiały z seminarium i warsztatów teatralnych pod nazwą:  
*Teatr edukacyjny – komunikacja bez granic*  
zorganizowanych w Słupsku w dniach 5 - 6.10.2001r. przez  
Słupski Ośrodek Kultury

Reprodukcja na okładce:  
Tadeusz Makowski *Powrót ze szkoły*, 1927

Projekt okładki i stron tytułowych:  
Mirosław Gliniecki i Lucyna Maksymowicz

Korekta:  
Grażyna Polak-Grydziusko



792  
C Reg

190478

792.077 : 371.383 : 615.851 (061)

Współwydawcy:  
Słupski Ośrodek Kultury & Teatr STOP

ISBN 83 - 912316 - 1 - 5

Format: B 5    Nakład: 500 egz.

Druk: ZP „GRAWIPOL” ZPChr. Słupsk, ul. Poznańska 42, tel. 0-59 842-36-51, 842-65-56  
e-mail: grawipol@oferuje.pl

<i>Czy(m) jest teatr edukacyjny? Tytułem wstępu .....</i>	7
<i>What is educational theatre? A short introduction .....</i>	14

## CZĘŚĆ I: Dylematy teorii i praktyki

<b>Daniel Kalinowski</b>	
<i>Rozmyślenia pragmatyka i rozterki idealisty.....</i>	23
<b>Jan Wyrwas</b>	
<i>Od dramatu liturgicznego do misterium albo podróż do teatru źródeł.....</i>	33
<b>Lucyna Maksymowicz</b>	
<i>Od zabaw dramatycznych ku wyrażaniu siebie i komunikacji.....</i>	45
<b>Zofia Wójcik, Zbigniew Wójcik</b>	
<i>Przez zabawę... do ludzi.....</i>	57
<b>Alice Østerbøg</b>	
<i>Drama in the Danish secondary school / Drama w duńskiej szkole średniej....</i>	63
<b>Stanisław Miedziewski</b>	
<i>W stronę poezji pedagogiki – gawęda o kilku próbach teatralnych.....</i>	71
<b>Jerzy Moszkowicz</b>	
<i>Teatr studencki w Polsce – Teatr alternatywnej edukacji obywatelskiej.....</i>	81
<b>Jerzy Fedorowicz</b>	
<i>Skini i punki grają Szekspira.....</i>	89
<b>Jupi Podlaszewski</b>	
<i>Teatr milczący – komunikacja ponad granicami.....</i>	97
<b>Małgorzata Sporek-Czyżewska, Wojciech Szroeder</b>	
<i>Chcemy podzielić się opowieścią.....</i>	103
<b>Jaromir Szroeder, Joanna Szroeder</b>	
<i>Teatr edukacyjny jako sposób budzenia poczucia tożsamości kulturowej oraz tolerancji dla kultur odmiennych.....</i>	111
<b>Lech Śliwonik</b>	
<i>Teatr dla życia.....</i>	119
<b>Józefa Sołowiej</b>	
<i>Teatr a metafora.....</i>	127
<b>Inka Dowłasz</b>	
<i>Terapeutyczne aspekty teatru.....</i>	133
<b>Karol Krzyżanowski</b>	
<i>Teatr a terapia. Terapeutyczna rola teatru.....</i>	139
<b>Mirosław Gliniecki</b>	
<i>Teatr ku człowiekowi.....</i>	145

## **CZĘŚĆ II: Scenariusze teatralne**

**Zofia Wójcik**

*Modelka cz. I Tryptyku*..... 157

**Teresa Gliniecka**

*A co tam się za trzepakiem dzieje?*..... 169

**Jacek Górawski**

*Krzesło*..... 185

**Lucyna Maksymowicz**

*Gdzie ten Teatr?... miał tu być!*..... 191

**Jan Olszewski**

*Śpieszmy się kochać ludzi (...)*..... 201

*Teatr we Włyniu – komentarz Magdaleny Konopki*

*(o teatrze Jana Olszewskiego)*..... 211

**Jan Wyrwas**

*Hobbit [fragment]*..... 215

**Mirosław Gliniecki**

*Intermedium – Józef z Maryją*..... 223



## Czy(m) jest teatr edukacyjny? Tytułem wstępu

---

W całej historii teatru jako uchwytnego fenomenu im bliżej współczesności, tym częściej pojawiają się pytania o jego istotę, źródła i przyczyny powstania, o formy scenicznej prezentacji, a szczególnie o zakres publicznego oddziaływania.

Po raz drugi mamy możliwość spotkać się w ramach seminarium i warsztatów teatralnych zorganizowanych przez Słupski Ośrodek Kultury - tym razem pod hasłem *Teatr edukacyjny – komunikacja bez granic*.

Ponownie zaprosiliśmy do udziału w dyskusji tych, którzy zawodowo są lub byli związani z twórczością teatralną. Część osób od razu wyraziła swój sprzeciw wobec zaproponowanego pojęcia „teatr edukacyjny”, gdyż ich zdaniem to dwie odmienne, być może wykluczające się dziedziny. Inni z kolei twierdzili, że przymiotnik edukacyjny jest zbędny, bo teatr w swej istocie od zawsze chciał pouczać. Kto ma rację? Być może przybliży nas ku prawdzie zebrane w tym tomie artykuły.

Spór o teatr edukacyjny warto zacząć od sformułowania pytania, czy(m) w ogóle jest teatr edukacyjny? Czy nie jest tak, że miano „edukacyjny” przypisuje się na zasadzie podkreślenia jego szczególnej odmienności na tle pozostałych rozmaitości świata teatru.

„*Teatr edukacyjny* - pisze w swoim artykule S. Miedziewski - *to kategoria dydaktyczna...specjalnie wyodrębniona działalność teatralna...jakbyśmy zapomnieli, że 'sztuka zawsze poucza', cytując Mikołaja Gogola*”.

Dlaczego więc **teatr edukacyjny**, a nie pouczający, kształcący, umoralniający, uwarściwiający...? Być może pojęcie to stworzono świadomie.

Konkretny człowiek w pewnym okresie swego życia może być rozpatrywany jako rezultat procesów wychowawczych. Najczęściej taka sytuacja ma miejsce, kiedy dana osoba wejdzie w kolizję z prawem. Okazuje się wtedy, że trudno rozdzielić to, co jest efektem zamierzonych, zorganizowanych wpływów zawodowych wychowawców od wpływu wychowawców nieprofesjonalnych, naturalnych, od środowiska lokalnego, od ustroju ekonomicznego i politycznego czy kultury (w tym również teatru)...

Znany współczesny pedagog - Zbigniew Kwieciński - zaproponował użycie pojęcia „edukacji” jako najszerszej kategorii obejmującej wszystkie procesy szczegółowe rozwoju, wychowania i wpływu, oddziaływania na zmianę osobowości. „*Edukacja to więc ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwalej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego Ja poprzez podejmowanie 'zadań ponadosobistych', poprzez utrzymywanie ciągłości własnego Ja w toku spełnienia zadań dalekich. Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu*”

*pełnych i swoistych dłań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie w relacji do innych ludzi i świata”.*<sup>1</sup>

Jeśli więc używamy określenia teatr edukacyjny, powinniśmy mieć na uwadze coś więcej niż „dydaktyzm”, sposób kształcenia, uwrażliwianie... Minęła bowiem epoka pedagogiki instrumentalnej, a z nią modelowe kształcenie osobowości, właśnie na rzecz wspierania czy sprzyjania rozwojowi człowieka.

W myśl cytowanej definicji trudno się więc dziwić, że tak pozytywnie do samego pojęcia i idei teatru edukacyjnego nastawieni są pedagodzy, ale jednocześnie trzeba się zastanowić, dlaczego tyle negatywnych emocji wywołuje to określenie wśród samych twórców teatru. Dlaczego przymiotnik edukacyjny, który powinien się kojarzyć z rozwojem osobowości, twórczej postawy czy samorealizacji człowieka, odbierany jest jako „deprecjonujący”, co sygnalizuje właśnie w swoim artykule Daniel Kalinowski.

Wydawałoby się, że nie ulega wątpliwości fakt, iż spośród dziedzin sztuki, które wielokrotnie wzbogacają doświadczenie odbiorcy i sprzyjają rozwijaniu postaw humanistycznych - szczególna rola przypada teatrowi. Zwracają na to uwagę zarówno teoretycy i historycy teatru, jak i filozofowie już od czasów starożytnych. Pomijamy w tym miejscu analizę współczesnej estetyki teatru i jej znaczenia dla procesu edukacyjnego, gdyż jest ona obszernie opisana w literaturze, podobnie jak i wyprowadzona na jej podstawie klasyfikacja wychowawczych funkcji teatru.<sup>2</sup> Stąd zrozumiałe są intencje tych autorów, którzy twierdzą, że teatr ze swej natury ma charakter edukacyjny. Dodawanie więc takiego przymiotnika sprawia wrażenie zbędnego dookreślenia.

Wydaje się jednak zasadne postawienie pytań: czy każde dzieło teatralne spełnia owe znaczące (z wychowawczego punktu widzenia) funkcje wobec każdego odbiorcy, czy twórcy (wykonawcy) w procesie powstawania przedstawienia świadomie dążą poprzez użycie odpowiednich środków artystycznych do tego, by mieć taki a nie inny wpływ na odbiór ich dzieła, a jeśli tak, to czy mogą do końca wpływać na efekt swoich działań?

Wiele zależy od tego, kim jest odbiorca. Czy jest to człowiek o szczególnej wrażliwości estetycznej; czy przeciętny, zadowolający się odebraniem od dzieła tego, do czego zachęca stereotyp; czy jest to osoba „wczuwająca się” w przedmioty i osoby w sztuce; czy wreszcie jest to osoba „rozumiejąca”, uświadamiająca sobie specyficzne wartości dzieła, mająca możliwość dokonania oceny (akceptacji lub odrzucenia).

Mimo woli zbliżyliśmy się do kwestii estetycznych. Wydaje się, że o tym samym - próbując wyjaśnić zachowanie widza - pisał już Arystoteles: „*Litość i trwogę może więc wzbudzać albo oprawa sceniczna albo też - co jest rzeczą dosko-*

<sup>1</sup> Z. Kwieciński, 1998, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*. (W:) T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki*, Kraków, s. 37-38

<sup>2</sup> funkcja odradzająca, moralno-społeczna, intelektualna, integrująca, ludyczna, por. H. Witalewska (1983), *Człowiek a teatr współczesny*, Warszawa; M. Szczepańska (1999), *Edukacja teatralna a rozwój kompetencji społecznych dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Słupsk

nałq i świadectwem wyższego talentu poetyckiego, mogą być one wynikiem samego układu zdarzeń". W literaturze podkreśla się, że doznanie katharsis nie byłoby możliwe bez mimetycznego zorganizowania świata przedstawionego i zdarzeń w jego obrębie. Wynika stąd, że na przeżycie teatralne ma wpływ także phronesis - a więc zrozumienie. Niekiedy szczególna siła współbrzmienia katharsis i phronesis pozwala widzom na „niewidoczne”, tajemne zaangażowanie w grę czy, jak pisze H. Kindermann „widzowie są wzywani do współprzeżywania, współcierpienia albo współoburzenia, współśmiechu albo współpogardy - choćby z jawnego dystansu”.<sup>3</sup>

W opracowaniach poświęconych publiczności odnaleźć można wiele wypowiedzi, podkreślających jej znaczącą (aktywną) rolę wobec tego, co rozgrywa się przed jej oczami. Ale i tu sytuacja się komplikuje, bowiem dla przykładu dla Brechta widz miał być obserwatorem, krytykiem, myślicielem a tymczasem dla Artauda wręcz emocjonalnie zaangażowanym uczestnikiem rytuału.<sup>4</sup>

Te, z konieczności uproszczone, uwagi o widzu podsumować może myśl P. Pavisa, iż „każda inscenizacja nawet najbardziej zdawałoby się prosta i klarowna 'zmienia' tekst i może poddać go takiej interpretacji, jakiej trudno by szukać w komentarzach ustnych czy pisanych, może też wydobyć z tekstu odcienie tak subtelne, że wprost trudne do wypowiedzenia”. Ale to ostatecznie widzowie nadają temu, co postrzegają znaczącą strukturę. I nawet w przypadku tego samego przedstawienia za każdym razem inne mogą być relacje między widzem a spektaklem. Tych interakcji będzie tak wiele, jak osób uczestniczących w spektaklu. I choć do końca nie zbadane, wiadomo, że są znaczące dla aktu komunikacji, jaki się w takiej sytuacji tworzy.

Zainteresowanych szczegółową problematyką procesu komunikowania odsyłamy do literatury.<sup>5</sup> W tym miejscu pragniemy jedynie zasygnalizować złożoność problemu, jakim są określone relacje między ludźmi ukształtowane w trakcie przedstawienia. Efekt odbioru to wypadkowa wielu czynników, tkwiących zarówno w samym odbiorcy, jak i w kontekście rozgrywających się zdarzeń. „Różnorodne konteksty historyczne i polityczne, różnorodne doświadczenie własne - pisze Jupi Podlaszewski - sprawiły, że twórczo reagujący widz kreował swoje znaczenia i na kanwie wrażeń wyniesionych z teatru, jak lektura zadana do domu, pisał swoją poezję”.

Pojawia się więc kolejne pytanie, czy twórcy teatru mogą mieć wpływ na to, by ich potencjalny widz był bardziej aktywny, twórczy. Wychodzi temu naprzeciw szeroko rozumiana edukacja teatralna: przedstawienia, warsztaty, wizyty w budynku i na zapleczu teatru czy spotkania z aktorami. W jej formule mieści się również teatr edukacyjny.

Co więc kryje się pod tym pojęciem, próbuje odpowiedzieć we wstępie swojego artykułu Jerzy Moszkowicz. Może teatr edukacyjny to ten, który funkcje kształcące przedkłada ponad wszystkie inne, czyniąc z nich podstawowy cel swojego działania. W ramach takiego założenia mieścić się mogą różne formy: od dram

<sup>3</sup> H. Kindermann, 1988, *Funkcje publiczności w teatrze*, „Dialog”, nr 11-12, s. 142-152

<sup>4</sup> A. Artuad, 1978, *Teatr i jego sobowtór*, Warszawa

<sup>5</sup> K. Kowalewicz, 1993, *Teatr i odbiorca*, Łódź; I. Kurcz, 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa

począwszy, przez teatr szkolny po tzw. teatr lekturowy (charakterystyczny dla polskich teatrów dramatycznych). „*Funkcja edukacyjna* - pisze dalej Moszkowicz - *ma w tym przypadku charakter nadrzędny, chociaż zdarzają się przedstawienia nie pozbawione ambicji artystycznych. Tuż obok znajduje się chałtura szkolna, której funkcja edukacyjna wynika nie tylko z doboru repertuaru i jego uproszczonej interpretacji, ale i z samego faktu wystąpienia w szkole, miejscu przynależnym bardziej wiedzy niż sztuce*”.

Zmusza nas to do refleksji, czy tak być musi? Czy „pogadankę aktorów w kostiumach” - czego jesteśmy niejednokrotnie świadkami - można w ogóle nazywać teatrem? Z pewnością określanie tego mianem edukacyjny jest nadużyciem.

Można by w uproszczeniu powiedzieć, że „dobry teatr” obroni się wszędzie, wszak może jeszcze trudniej stworzyć magię teatru na ulicy, rynku czy w więzieniu. Dlaczego więc brak ambicji artystycznych ma usprawiedliwiać to, że jest to teatr w szkole. „*Sztuka teatru* - pisze Mirosław Gliniecki - *nie ma nic wspólnego z tak zwanym nagłym olśnieniem poety. Powstaje podczas wielu prób, walk o przypadek i z przypadkiem. Rodzi się często w ukryciu. Nierzadko w bólu niemocy wyartykułowania przez aktorów*”. Zawsze jednak zdaniem autora „*prowokuje do uczestniczenia w duchowym święcie, jakim jest przeżycie wspólnej Tajemnicy świadomej obecności*”. Jak w każdym procesie twórczym, efekt bywa różny – zarówno w teatrze amatorskim jak i zawodowym. Bo choć teatr jest zawsze widowiskiem artystycznym, to tylko czasami bywa dziełem sztuki. Lecz choć to rzadkość, takie „perelki” znaleźć można wśród twórców w różnym wieku.

Proces edukacyjny wspierany jest przez teatr również w innych krajach. Chcielibyśmy jako przykład pokazać, na czym polega aktywny udział uczniów w angielskim teatrze edukacyjnym. W trakcie przedstawienia na przykład następuje zatrzymanie akcji scenicznej i stworzenie możliwości porozumiewania z postacią sztuki, interweniowania w trudnych momentach akcji. Bywa, że uczniowie idąc do teatru otrzymują jakieś konkretne zadanie, na przykład wejścia w rolę dziennikarzy i przeprowadzenia wywiadu z aktorami. Często w programie proponuje się warsztaty dramatyczne, w których aktorzy, nie wychodząc ze swych ról, przedstawiają różne sytuacje konfliktowe, a zadaniem uczniów - zaangażowanych w nie - jest dopomóc podjąć decyzję, rozwiązać problem.<sup>6</sup>

Teatr edukacyjny w Anglii to systematycznie prowadzona w danym środowisku współpraca ze szkołami. Wspólne ocenianie (twórców i pedagogów) zasadności podejmowania dla danej grupy wiekowej konkretnych tematów, a także organizowanie warsztatów teatralnych i dramatycznych dla nauczycieli. Dostarczanie im materiałów mogących służyć pomocą w przygotowaniu uczniów do zajęć w teatrze. Te wybrane działania można z całą odpowiedzialnością podsumować słowami: rzetelność i profesjonalizm.

Prezentowana książka nie jest zbiorem gotowych recept na to, jaki winien być teatr edukacyjny. Bo to także dla nas wszystkich powinien być twórczy proces poszukiwań. Mamy nadzieję, że przedstawione w artykułach refleksje znanych

<sup>6</sup> Podobne działania proponuje w swoich programach edukacyjnych Teatr STOP.



twórców z różnych środowisk naszego kraju będą miały wpływ na zwiększenie świadomości tych, którzy zajmują się edukacją teatralną, by w przyszłości tworzony przez nich teatr nie utracił tego, w czym jego siła.

Z treści prezentowanych artykułów wynika, że większość autorów rozumie teatr edukacyjny, jako możliwość współudziału dzieci, młodzieży (i nie tylko) w przedstawieniu teatralnym. Przy czym to współuczestnictwo w spektaklu może być zarówno w roli widza jak i aktora. W obu przypadkach niezbędne jest przestrzeganie pewnych praw – o których piszą właśnie autorzy tomu – warunkujących skuteczność działań teatralnych. Mamy świadomość, że sztuka teatru jest znaczącym elementem edukacji teatralnej. Nie zapominajmy przy tym, że służy przede wszystkim edukacji człowieka.

Kolejność proponowanych artykułów nie jest przypadkowa. Rozpoczynamy od *Rozmyślań...* **Daniela Kalinowskiego** i jego tezy *Edukacja i teatr - czy można to połączyć?* W jakimś sensie jest to przedłużenie tego, co sygnalizujemy we wstępie. I tam Czytelnik nie znajdzie jednoznacznej odpowiedzi, rozszerza się jednak pula możliwych argumentów. Autor rozpatruje różne formy edukacji teatralnej i dokonuje często krytycznej oceny podejmowanych działań.

**Jan Wyrwas** - autor drugiego artykułu - w swej „podróży do źródeł” teatru religijnego i jego najwcześniejszego przejawu, *Visitatio sepulchri*, stawia dalej posuniętą tezę. W przeciwieństwie do pierwszego autora, na przykładzie teatru religijnego wykazuje, iż teatr ten ze swej istoty mógł pełnić funkcję edukacyjną. Co więcej, mogła ona przyczynić się do rozwoju kolejnych form teatru średniowiecznego.

Na przestrzeni wieków rozwijała się nie tylko sztuka teatru. Odkrywano nowe aspekty wiedzy o człowieku i możliwościach jego rozwoju. W tym kierunku będą zmierzać kolejno prezentowane teksty. Na wybranych przykładach spróbujemy przedstawić wpływ teatru na rozwijającego się człowieka. **Lucyna Maksymowicz** w artykule *Od zabaw dramatycznych ku wyrażaniu siebie i komunikacji* próbuje scharakteryzować naturalną drogę przemiany zabaw dramatycznych w twórcze i dalej poprzez dramę ku młodzieńczej ekspresji na scenie. Autorka sygnalizuje, iż warto zachęcać dzieci, by od zabawy przechodziły do twórczych działań artystycznych. „*Najpierw - jak pisze - skłaniamy dzieci, aby czuły i pojmowały, a następnie żeby uświadomiły sobie swoją wiedzę, by wreszcie skierować je w kierunku jasności ekspresji, aby nie tylko odgrywały swoje pomysły, ale umiały je organizować*”. W tym - zdaniem autorki - tkwi aspekt edukacyjny działań ucznia-aktora, osiągany przez połączenie spontanicznej twórczości dziecięcej z pewnego rodzaju dyscypliną języka teatru. A w przypadku młodego człowieka jest to jednocześnie atrakcyjny sposób rozwijania i doskonalenia kompetencji komunikacyjnych.

Również **Zofia i Zbigniew Wójcikowie** podejmują problem tworzenia przedstawienia teatralnego przez dzieci i młodzież. Zdaniem autorów taka właśnie forma, gdzie uczeń staje się często współtwórcą scenariusza i aktorem, może mieć ogromne znaczenie dla jego rozwoju. A jednak proponowana forma teatru dziecięcego często tworzona w placówkach oświatowych, nie zawsze spełnia funkcje edukacyjne. Co zrobić, by mali aktorzy poculi smak tworzenia, by umieli znaleźć sposób na mówienie o sobie i świecie, w którym żyją; by wreszcie przemawiali na

scenie w swoim imieniu – oto niektóre z teatralnych zadań, jakie niewątpliwie sprzyjają rozwojowi. Jak to czynić, podpowiadają w swym artykule Zofia i Zbigniew Wójcikowie.

Następne teksty przybliżają nam specyfikę pracy teatralnej z młodzieżą szkół średnich (**Alice Østerbøg, Stanisław Miedziewski**). Można powiedzieć, że w świat teatru wkracza człowiek bardziej dojrzały. Już sam tytuł artykułu Stanisława Miedziewskiego - *W stronę poezji pedagogiki*.. skłaniać może do refleksji, na ile edukacja może być poezją, a w jakim stopniu udręką zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. „*Gdyby się udało przeprowadzić sztuczne karmienie pięknem, pięknoscią. Absolutnie nie chcą czerpać pełnymi garściami ze skarbcza wartości nieprzemijających. Więc zmusić! Wprowadzić przez gumową rurkę pewne ilości piękna*”. Autor, cytując Tadeusza Różewicza, zadaje nam pytanie, w jakiej mierze mamy prawo, a na ile obowiązek edukacji młodych także poprzez teatr. I mimo iż sam w swej pracy reżyserskiej z młodzieżą często doznaje poczucia dyskomfortu, wynikającego z sytuacji opresyjnej wobec młodych adeptów sztuki (publiczności), to jednak uważa, że warto podjąć walkę o zaszczepienie w nich przekonania Goethego, że „*Największym szczęściem dzieci tej ziemi jest jedynie osobowość*”. Czynić to jednak trzeba tak, by praca zmierzała w stronę „poezji”.

**Jerzy Moszkowicz** rozważa problem relacji pomiędzy teatrem a edukacją na bazie działań teatru alternatywnego, a ściślej teatru studenckiego lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Jest to ciekawy przykład, gdyż sami twórcy owego teatru niechętnie odnosili się do etykietek typu „polityczny”, „społeczny” czy „edukacyjny”. I chociaż teatr studencki nie widział siebie jako edukacyjnego, to zdaniem autora chciał za pomocą swojej sztuki, a także poza nią, kształtować rzeczywistość. Rzeczywistość tę opisywał, próbował diagnozować, a przede wszystkim kontestował. Był to teatr zakazanych autorów, a jeszcze bardziej zakazanych poglądów. „*Można powiedzieć - podsumowuje Moszkowicz - że uczestnicy ruchu teatru studenckiego, zarówno twórcy przedstawień, jak i ich wierni odbiorcy, wspólnie przechodzili kurs edukacji obywatelskiej*”. A przy tym wszystkim tworzyli wybitne przedstawienia pod względem artystycznym.

We współczesnych czasach coraz trudniej znaleźć ludziom język porozumienia, a jednak zdarza się to nawet w obrębie subkultur (**Jerzy Fedorowicz - Skini i punki grają Szekspira**), różnych regionów, a nawet narodów (**Jupi Podlaszewski - Teatr milczący**), właśnie dzięki uniwersalnemu językowi teatru. Myślą przewodnią kolejnych artykułów jest jednak coś więcej niż porozumienie. To możliwość budowania dzięki teatrowi tolerancji dla kultur odmiennych, bez której nie byłoby mowy o jakichkolwiek wspólnych działaniach (**Małgorzata Sporek-Czyżewska, Wojtek Szroeder oraz Jaromir i Joanna Szroederowie**).

Rozważając problem teatru edukacyjnego nie sposób pominąć „teatru dla życia” - kierunku wyodrębnionego przez kolejnego autora, **Lecha Śliwonika**. „*Teatr dla życia zatem to wykorzystanie teatralnych metod pracy oraz możliwości tkwiących w produkcji teatralnym (spektaklu) dla osiągnięcia założonych celów w dziedzinach nieartystycznych, a społecznie istotnych: edukacji, resocjalizacji, rehabilitacji, psycho i socjoterapii. Drugoplanowość zadań artystycznych nie wyklucza*

osiągnięcia poziomu wysokiej sztuki (przykład – światowe sukcesy Olsztyńskiej Pantomimy), ale nie stanowi celu głównego. Można by powiedzieć, że w tym przypadku teatr (praca teatralna) najbardziej się odrywa od sztuki i zbliża do życia”. Autor od wielu lat towarzyszy – jak sam pisze – działaniom z tego obszaru, jest bowiem przekonany o rosnącym znaczeniu i o konieczności wprowadzania ich do społecznej świadomości. Podkreśla przy tym szczególną rolę prowadzących zajęcia, wyróżniając w tym zakresie tych, którzy kiedyś sami uczestniczyli (tworzyli) w teatrze alternatywnym. „*Nie jest dziwne* – czytamy w artykule – że z tego niewielkiego świata wyszło tak wielu zatroskanych o cudze losy. Bo właśnie ten teatr legitymował się zawsze szczególną wrażliwością społeczną”. Przywołany cytat, to kolejny dowód na to, iż teatr sprzyjać może rozwojowi człowieka – uczestniczącego w roli widza, jak i samego twórcy teatralnych działań.

Teatr wychodzi naprzeciw ludziom szczególnie potrzebującym pomocy (chorym, niepełnosprawnym, więźniom...), wkracza w obszary dewiacji społecznych i, co ciekawe, okazuje się efektywnym środkiem terapii przez sztukę. Sygnalizowaliśmy już złożoność procesu interakcji widowni i sceny, jest to wciąż interesujący problem dla badaczy. Kolejne trzy artykuły, których autorami są psychologowie, omawiają niektóre aspekty percepcji przedstawienia teatralnego. Specyfikę komunikacji teatralnej przybliży wypowiedź **Józefy Solowiej** *Teatr a metafora*. Zdaniem autorki zakres i siła komunikowania w przedstawieniu teatralnym zwiększa się dzięki obrazowości przekazu. Język obrazowy najczęściej posługuje się metaforą, a „*emocjonalność wiążąca się z mechanizmem metaforyzacji, który jest podstawą tworzenia i odbioru przerośni, wyjaśnia siłę oddziaływania tego rodzaju komunikatu. Uczucia motywują do działania, pogłębiają proces rozumienia, utrwalają zapamiętywanie*”.

Konieczność znajomości niektórych aspektów percepcji, które umożliwiają bardziej świadome tworzenie struktury spektaklu o charakterze terapeutycznym – podkreśla **Inka Dowlasz** (*Terapeutyczne aspekty teatru*). Będąc nie tylko psychologiem, ale przede wszystkim reżyserem, autorem scenariuszy wprowadza nas w tajniki rzemiosła teatralnego, warunkującego skuteczność terapeutycznego oddziaływania. Omawiane w artykule spektakle poruszają problemy człowieka w jego własnym środowisku, w świecie. Wiele miejsca zajmuje problem wewnętrznego konfliktu człowieka, braku harmonii, solidnego oparcia. Formalnie są to bardzo proste, całkowicie odeatralizowane widowiska. Jak twierdzi sama autorka, jej spektakle z założenia mają trafiać przede wszystkim do serca. Serce, jak mówił Fiodor Dostojewski, jest mądrzejsze niż ludzki rozum.

Podobnie ujmuje problem terapii poprzez teatr kolejny autor, **Karol Krzyżanowski** (*Teatr a terapia*). Terapeutyczna rola teatru zaczyna się wtedy, gdy człowiek może urzeczywistnić na scenie, w sposób społecznie akceptowany, swoje marzenia, pragnienia bycia kimś innym. Jest to jedna z ról teatru – jak pisze autor – dająca człowiekowi możliwość wyrażania siebie, doświadczania siebie i przeżywania siebie, takim jakim chciałby być lub boi się być i nigdy w realnym świecie, z różnych powodów, nie będzie. Inną rolę teatru jest edukacja, przekazywanie treści, które mają spowodować zastanowienie się widza nad sobą, nad istotnym problemem

społecznym, rysuje się tutaj wyraźnie jego funkcja profilaktyczna, publicystyczna, ale też terapeutyczna. Przekaz ten odbywa się zarówno kanałami werbalnymi, jak i niewerbalnymi. Zwłaszcza komunikaty niewerbalne odgrywają tutaj znaczącą rolę. Treści mogą bowiem docierać do osób chorych, upośledzonych umysłowo, z łatwością odbierają je również dzieci. W teatrze, podobnie jak w terapii, odbywa się przekaz nieograniczony żadnymi ramami konwencji czy możliwościami percepcji. To co najistotniejsze i dotąd nieznanne jest możliwe do przekazania i przeżycia. Teatr jest zatem jedną z nielicznych form przekazu, dającą możliwości „komunikacji bez granic”.

Dyskusję o teatrze edukacyjnym zamyka artykuł **Mirosława Glinieckiego** *Teatr ku człowiekowi*. O istocie teatru - zdaniem autora - stanowi człowiek ze swoją wiecznie niezaspokojoną potrzebą poznawania i poszukiwania. Ulegając teatralnej prowokacji jaką może być spektakl i związane z nim przeżycie, człowiek - tak aktor jak i poprzez niego widz - odkrywa swoje wnętrze. Staje się otwarty na przyjęcie określonych emocji, często ułatwiających samopoznanie.

Pozwalając na „stawanie się” rzeczywistości na scenie, obnażając wszelkie przywary ludzkiego życia, teatr nie ma wobec człowieka żadnych tajemnic. Co więcej; dodaje wartości jego życiu. Witkacy twierdził, że człowiek może odzyskać „*cechy konstytuujące człowieczeństwo*” właśnie poprzez teatr. Szukając w nim wartości naczelných dla swojego życia może odnaleźć siebie.

W drugiej części książki proponujemy czytelnikom (studentom, instruktorom) kilka scenariuszy teatralnych przedstawień. Nie po to jednak, aby były one gotowym wzorcem do powielania!

Chcieliśmy pokazać, jakie teksty pojawiają się wśród dziecięcego i młodzieżowego repertuaru. Często powstają jako rezultat poszukiwań całego zespołu lub stanowią adaptację znanych tekstów twórców dziecięcych albo też są pisane specjalnie pod kątem grupy, jaką opiekuje się instruktor. Jej przeżycia stają się inspiracją do zarysowania fabuły. Autorami większości proponowanych scenariuszy są nauczyciele. Uczyniliśmy tak świadomie, by innych zachęcić do własnych prób tworzenia przedstawień, by nie tracili swojej energii na poszukiwania sprawdzonych scenariuszy, bo mogą one zawieść oczekiwania naszej grupy i nas samych.

*Lucyna Maksymowicz & Mirosław Gliniecki*

---

### **What is educational theatre? A short introduction**

In the whole history of theatre as a phenomenon, the closer we are to the modern times, the more often we ask questions about its nature and origins, forms of presentation on stage, and especially its social impact. This is the second time we have been given a chance to meet for a seminar as well as workshop organised by



Slupsk Arts Centre. This time the watchword is *Educational theatre – communication without boundaries*.

Once again, we have decided to invite to the discussion those who are professionally connected with theatrical activities. Some of them opposed the term 'educational theatre', for they believe that education and theatre are two separate, or even mutually exclusive domains. Others claimed that the adjective 'educational' is redundant because theatre has always been educatory. Who is right? The articles included in this volume might bring us closer to the answer.

The dispute over educational theatre is worth beginning with a general question on the nature of educational theatre as such. Isn't it true that the label 'educational' is used in order to underline its uniqueness in comparison with other forms of theatre? *'Educational theatre – writes S. Miedziewski in his article – is a didactic category ... a specially isolated form of theatrical activity ... as if we forgot that (to quote Nikolay Gogol) > art always educates<'.*

In such case, why 'educational' and not instructive, informative, enlightening, edifying, sensitising? The term may have been coined deliberately.

Any human being can be considered a product of an educational process. This often happens when someone commits a crime. In such cases it is difficult to distinguish how much the culprit's behaviour has been influenced by various factors: the work of professionals and non-professionals who educated him, family background, economic, political and cultural situation (including theatre).

The accomplished contemporary educator, Zbigniew Kwieciński, proposed to use the term 'education' as the most broad category which covers all the processes of development, education and influencing personality. *'Education, then, is the overall influence on an individual and groups of people, which is conducive to their development and uses their capabilities to allow them to become conscious and creative members of a social, national, cultural and global community, capable of establishing own identity and developing the self by undertaking non-personal tasks and keeping the self in harmony with such undertakings. Education is a number of activities and functions which lead a person towards self-fulfilment, shape his personality as well as his attitude towards the world and other people...'*<sup>7</sup>

So, if we use the term 'educational theatre', we ought to think of something more than 'didacticism', methods, sensitising... After all, instrumental pedagogy and modelling are out of fashion. Having read Kwieciński's definition, one cannot be surprised that so many educators have a positive attitude towards the idea of educational theatre, but at the same time it seems odd that a lot of theatre artists take a negative view of the very same idea. In his article, Daniel Kalinowski asks why the adjective 'educational', which ought to have positive connotations of self-realization and developing personality, is perceived as depreciatory.

It would seem obvious that among other forms of art, which enrich our experience and develop humanistic attitudes, theatre has a special position. It has been emphasised by art historians and philosophers since antiquity. We omit here

---

<sup>7</sup> Z. Kwieciński, 1998, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*. (W:) T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki*, Kraków, s. 37-38

modern aesthetics of theatre and its significance to the process of education, for it has been described in a vast literature on the subject, which contains a classification of educational functions of theatre.<sup>8</sup>

Thus, the intentions of those authors who claim that theatre is educational in its very nature are understandable, and so the adjective 'educational' seems redundant. It seems worth asking whether every theatrical work fulfils (from the educational point of view) these functions in the case of all the audience, and whether the creators (performers) consciously use artistic devices in order to exert influence on the reception of their work, and if so, can they fully influence the final effect?

Much depends on the members of the audience. Whether it is someone who has a particularly strong aesthetic sense, or can be satisfied with anything average and typical; whether it is a person who 'identifies' with the characters and objects in the play, or a person who is conscious of and 'understands' the quality of the work, and is capable of assessing it (accepting or rejecting).

Unintentionally, we touched upon ethical matters. It seems that Aristotle had the same on mind when he was trying to account for the audience's behaviour: '*Pity and fear may be generated by the stage setting or can be the result of the plot, which testifies to the author's poetic perfection.*' It is emphasised in literature that catharsis would not be possible without the mimetic structure of the represented world and the events taking place within it. The conclusion is that a theatrical experience is influenced by 'phronesis', that is, comprehension. Sometimes, owing to a special harmony between catharsis and „phronesis”, the audience can 'invisibly' engage in the acting. H. Kindermann writes that 'the audience is called to experience joint suffering, laughter, and contempt -- even if it is done from an evident distance.'<sup>9</sup>

In various studies of the audience we can find many observations which emphasise its significant (active) role in relation to a performance. However, even these studies do not fully clarify the matter. For Brecht the function of the audience was to observe, think and criticise, whereas for Artaud it was more of active participation in a ritual.<sup>10</sup>

These short comments can be summed up by P. Pavis's remark that '*every staging, even the most clear and simple, changes the text and interprets it in a way which is difficult to find in spoken or written commentaries, and it uncovers subtle nuances that are often unvoiced.*' But in the end it is the audience who frame and structure what they perceive, so every time the same performance is shown there can be different relation between the audience and the play. There will be as many interpretations as participants, and although the matter has not been thoroughly researched yet, it is obvious that these interpretations influence the act of communication created by the performance.

---

<sup>8</sup> moral and social, reviving, intellectual, integrative, ludic, cf. H. Witalewska (1983), *Człowiek a teatr współczesny*, Warszawa; M. Szczepańska (1999), *Edukacja teatralna a rozwój kompetencji społecznych dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Słupsk

<sup>9</sup> H. Kindermann, 1988, *Funkcje publiczności w teatrze*, „Dialog”, nr 11-12, s. 142-152

<sup>10</sup> A. Artuad, 1978, *Teatr i jego sobowtór*, Warszawa

Anyone who is willing to explore the matter can refer to specialist literature on the subject.<sup>11</sup> Our intention is only to indicate the complexity of the relation between people that is created during a performance. The perception is an outcome of many factors connected with the audience as well as the performance. *'Various historical and political contexts, as well as personal experience – writes Jupi Podlaszewski – caused some creative members of the audience to formulate their own interpretations and write their own poetry on the basis of their own impressions.'*

Thus, we can again ask whether those who create theatre can make their potential audience more active and creative. What can be of help here is theatrical education in its broad sense – performances, workshops, visiting theatre during rehearsals ... This formula covers educational theatre as well.

Jerzy Moszkowicz tries to define the term in the beginning of his article. He believes that educational theatre is the one that simply focuses on educational functions. *'Educational function – writes Moszkowicz – is of prime importance although the artistic value of the performance is not always neglected.'* Mirosław Gliniecki writes that *'The art of theatre has nothing to do with the so-called poet's brainwave. It is a result of many rehearsals as well as coincidences, and it often comes into being in hiding or is a consequence of the actors' incapacity for articulation.'* As in any creative process, the effect can differ – both in amateur and professional theatre. Although theatre is always an artistic presentation, it is rarely a work of art.

The process of education is supported by theatre in other countries. As an example, we would like to present the active participation of pupils in the English model of educational theatre. During a performance the action can be stopped in order to give the audience a chance to communicate with the actors or to intervene in more complicated parts of the plot. Sometimes the audience's task is to act as journalist who interview the actors. There are also special drama workshops in which actors act out different situations and the audience, also involved in the action, is supposed to make decisions or solve a problem.<sup>12</sup> Educational theatre in England consists in a systematic work carried out with different communities in cooperation with schools. Educators and creators both decide on the selection of themes and organization of theatre and drama workshops for teachers. On the whole, their work can undoubtedly be labelled as fully professional.

This volume is not a set of recipes which explain what educational theatre should be like. We hope that that opinions and reflections of professionals who contributed their articles will help to increase consciousness of people involved in theatrical education.

The sequence of the articles included in this volume is not accidental. We begin with **Daniel Kalinowski's** *Meditations...* and his thesis: *'Education and theatre – can they be combined?'* In a sense it is a continuation of what we indicate in the Introduction. But even in this article the reader will not find the ultimate answer,

<sup>11</sup> K. Kowalewicz, 1993, *Teatr i odbiorca*, Łódź; I. Kurcz, 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa

<sup>12</sup> Similar attempts are made by Teatr STOP in its educational programmes.

but rather more arguments. The author considers different forms of theatrical education and evaluates, often in a negative manner, various undertakings in this field.

**Jan Wyrwas** – author of the second article – in his ‘journey to the origins’ of the liturgical drama and its first elements that can be found in Easter celebrations such as *Visitatio Sepulchri* – goes much further. In contrast to Daniel Kalinowski’s opinion, he claims that this kind of theatre was educational in its nature and, what is more, could have influenced other forms of medieval theatre.

It is not only the art of theatre that has evolved throughout centuries, but also the knowledge concerning the human being and the potential of his development. This is the focus of attention of the articles we are yet to present. On given examples, we will try to present the influence of theatre on the development of the human being. **Lucyna Maksymowicz** in her article *From drama plays to self-expression and communication* points out that children should be encouraged to transform play into creative forms of artistic activity. ‘*First we induce children to feel and comprehend, to become conscious of their knowledge, and then we lead them towards the clarity of expression to help them organize their ideas rather than just act them out.*’ The educational aspect of the work done by a pupil-actor lies in combining child’s spontaneity with a kind of discipline introduced by the language of theatre. In the case of a young person it is also an attractive form of development and improving communicative competence.

**Zofia and Zbigniew Wójcik** also undertake the problem of performances created by children and teenagers. In their opinion, such form of theatre where a pupil often cooperates in writing the script and acts in the play can be of great importance in his development. However, the forms of children’s theatre proposed in different educational institutions do not always conform to educational functions. What can be done to help young actors enjoy the creative process, and to help them speak on stage about themselves and the surrounding world. Undoubtedly, such theatrical tasks are conducive to development. Zofia and Zbigniew Wójcik try to find some solutions in their article.

The next articles focus on the specificity of theatrical work with secondary school pupils (**Alice Østerbøg, Stanisław Miedziewski**). It might be said that a more mature human being enters the world of theatre. In *Towards the poetry of pedagogy...* Stanisław Miedziewski analyses theatrical work with teenagers and wonders to what extent education can be poetry or a torment both to teachers and pupils. He asks whether we have the right or the duty to educate young people through theatre. Although he often has an awkward feeling of being ‘oppressive’ in his work, he still thinks Goethe’s belief that ‘*The greatest happiness children have in this world is their personality*’ ought to be instilled into young people.

**Jerzy Moszkowicz** contemplates the relation between theatre and education on the basis of the alternative theatre, that is, the student theatre in the 1970s and the beginning of the 1980s. This is an interesting example, for those who created it were unwilling to accept labels such as ‘political’, ‘social’ or even ‘educational’. And although, according to the author, the student theatre did not view itself as educational, it did, however, try to influence and shape the existing reality through descrip-



tion, diagnosis and contestation. Its creators as well as its ideas were unwelcome by the authorities. *'It can be said – sums up Moszkowicz – that those who were part of the student theatre, both the creators and the most faithful audience participated in a course of civic education'*. And at the same time they staged outstanding performances.

In the modern world it is more and more difficult to find a common means of communication; still, this happens even within subcultures (**Jerzy Fedorowicz** – *Skinheads and punks stage Shakespeare*) or within regions and nations (**Jupi Podlaskowski** – *Silent Theatre*) because of the universal nature of the language of theatre. The leading theme in the consecutive articles is much more than just communication. It is the theatre's potential for building tolerance towards other cultures, without which there would be no possibility of joint projects (**Malgorzata Sporek-Czyżewska**, **Wojtek Szroeder**, **Jaromir** and **Joanna Szroeder**).

Discussion on educational theatre cannot omit *'theatre for life'* – defined by **Lech Śliwonik** in his article. *'Theatre for life means using the methods of work in theatre and the potential of performance for purposes other than artistic: education, rehabilitation, and psychotherapy. Such form of theatre does not exclude, however, a possibility of reaching high artistic level, but this is not its main target (a good example is Olsztyn Pantomime Theatre, which has achieved success world-wide). It might be said that in such cases theatre (theatrical work) leaves the artistic domain and becomes more attached to everyday reality.'*

The author has been involved in this kind of theatre for many years and believes in its increasing importance. He also underlines the special role of those who run workshops, some of whom once created the alternative theatre. *'It is not surprising that this kind of theatre produced so many people who really care about others, for the alternative theatre has always been particularly sensitive to the social problems.'* The above quotation is yet another proof that theatre can be conducive to the development of those who are just members of the audience as well as those who are authors of theatrical activities.

Theatre tries to meet the expectations of people who need help (the handicapped, prisoners ...) and enters into various areas of social deviation. Moreover, it turns out to be an effective means in therapy through art. We have already mentioned the complexity of the process of interaction between the audience and the performance, which is still an absorbing problem for researchers. The next three articles, whose authors are psychologists, touch upon some aspects of perception. The specificity of theatrical expression is expounded in **Józefa Sołowiej's** *Theatre and Metaphor*. According to the author, the descriptiveness of a performance strengthens its message. Descriptive language usually employs metaphor and *'emotionality connected with the mechanism of metaphorisation, which is the basis of creating and perceiving metaphors, accounts for the strength of such message. Emotions generate activity, increase comprehension and memorization'*.

In *Therapeutic Aspects of Theatre*, **Inka Dowlasz** emphasises the importance of being familiar with certain aspects of perception, which help to structure a therapeutic performance more consciously. Being a psychologist, but first of all

a director and playwright, she uncovers various techniques which determine the efficacy of therapeutic influence. The performances described in her article concern people in their environment, in the world. A large part of the article deals with inner conflicts, lack of harmony and security. Formally, her performances are simple and untheatrical. She claims that her performances are above all intended to reach the heart. The heart, as Feodor Dostoyevsky used to say, is wiser than the mind.

**Karol Krzyżanowski** takes a similar approach in his article *Theatre and Therapy. Therapeutic Function of Theatre*. The therapeutic function of theatre begins when it is possible to realize on the stage, in a socially acceptable way, one's dreams and a desire to be someone else. Expressing these hidden desires on stage allows reaching emotional states, similarly to the catharsis type of therapy. The one who experiences it plays the main part in the drama of his own life. In the author's opinion, it is one of the many functions of theatre which gives the opportunity of self-expression and becoming someone we could never be in reality, whatever the reasons.

Another facet of theatre is its educational nature, conveying information which compels the audience to ask questions about themselves and about important social problems. This clearly shows the social and therapeutic function of theatre. The transmission is done through both verbal and non-verbal means, the latter being of significant importance, for it is easily perceived by children or even the mentally handicapped. In theatre, the same as in therapy, the transmission is not limited or restricted by any conventions or perception. What is essential and so far unknown can be expressed and experienced. Thus, theatre is yet another form of relaying information, and gives the possibility of 'communication without boundaries'.

The discussion about educational theatre closes with **Mirosław Gliniecki's** article *Towards the human being*. The essence of theatre, according to the author, is the human being with his insatiable need for learning and exploring all that is new. If we let ourselves be absorbed in a performance and the experience which comes with it, we and become ready to accept certain emotions which are conducive to discovering our own self. This applies both to the audience and the performers. 'By allowing a new reality to 'take shape' on stage, theatre exposes all human vices, and it keeps no secrets from the audience. What is more, it adds more value to the human life. Witkacy claimed that theatre could help people retrieve the 'features which constitute humanity'. Looking for most important values in our life, here in theatre, we can rediscover ourselves'.

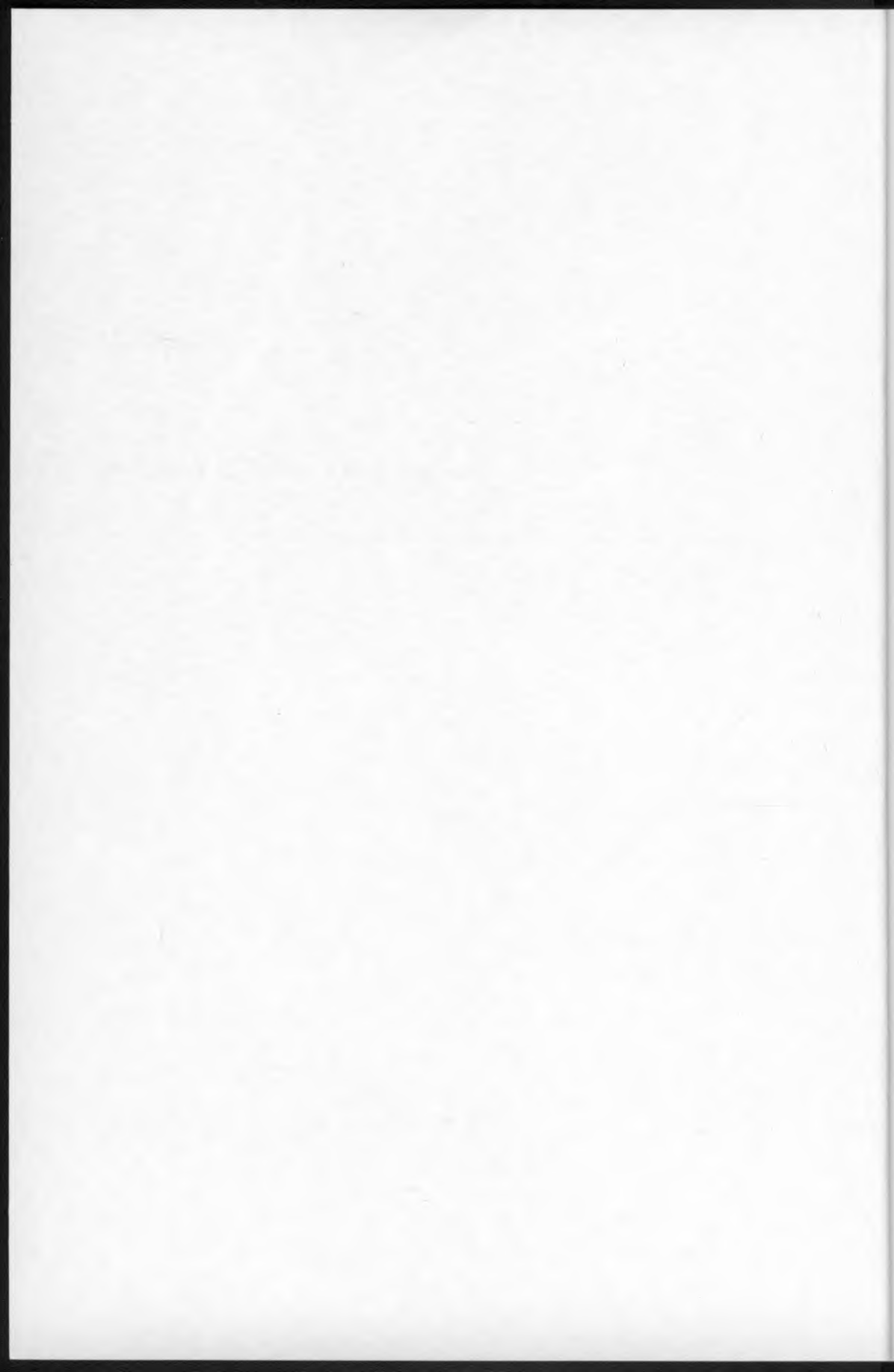
In the second part of this volume we present several scripts, but we do not expect anyone to use it as a pattern for copying. Our intention was to show a range of different texts for children and teenagers, which are often a result a joint work of the whole group or are adapted from various well-known pieces of literature. Sometimes they are written specially for a given group, and different experiences of the members of such group become part of the plot. We decided to include this part in order to encourage those who do not feel self-confident enough and do not believe in their creative potential.

*Translated by Wojtek Klepuszewski*

## CZĘŚĆ I

### *Dylematy teorii i praktyki*

---





DANIEL KALINOWSKI

## *Rozmyślania pragmatyka i rozterki idealisty*

---

### O Autorze

---

**Daniel Kalinowski** od 1996 r. pracuje w Słupsku w Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, prowadząc zajęcia z historii literatury polskiej (w 2001 r. doktorat z aforystyki literackiej XIX wieku).

Urodzony w 1969 roku w Sławnie. Poeta, aktor, reżyser, dramaturg, rysownik i naukowiec. Wydał dwa tomiki poezji *Wiersze* i *Epoka Wodnika*, drukował w czasopismach, m.in. „Autograf”, „Tygiel kultury”, „Fraza”. Jako twórca jednoosobowego autorskiego teatru w nurcie alternatywnym zrealizował monodramy „Wieczór autorski”, „Curiosa”, „Odradek”, „Mandala”, „Labirynt”, „Bestiariusz” (nagradzane podczas ogólnopolskich konkursów teatralnych).



Rozmyślania, które będą tutaj przedstawione nie pretendują do ujęcia naukowego. Raczej są luźnymi, eseistycznymi uwagami - chwilami twardym ołówkiem naszkicowanymi - uwagami o złożonym zjawisku teatru edukacyjnego. Nie będzie tu eksplikowana jakaś teoria teatralna lub pedagogiczna, nie będzie postaw, które jednoznacznie wartościowałyby dany aspekt problemu. Co prawda znajdują się zdania uogólniające, stwierdzające i nawet niekiedy postulujące, lecz jest to tylko zewnętrzna połyskująca powłoka, spod której przebija się wewnętrzne życie sceptycznego dociekania. Choć całość wypowiedzi skomponowana została według niewielkich rozdziałów tematycznych, sugerując porządek i hierarchizowanie racji, w każdym z nich brak pełnego ukazania sprawy. Momentami wypowiedzi zestawiają wiedzę potoczną o teatrze edukacyjnym z wiedzą praktyczną piszącego te słowa, w innym przypadku są wypadkową szczególnego podejścia do fenomenu teatru edukacyjnego, podejścia podejrzliwego, nieufnego, lecz właśnie humanistycznego, tzn. takiego, które każe człowiekowi analizować samego siebie. Ta różnorodność wyrazu jest zamierzonym melanzem, biorącym w nawias apodyktyczne zapędy naukowców, płomienne manifesty praktyków i banalizujące ujęcia wiedzy potocznej - jeśli to jest rzeczywiście wiedza. Czasami wypowiedzi w tym tekście są niesprawiedliwe - wynika to z chęci przedyskutowania raz jeszcze, wydawałoby się już jednoznacznie określonych przez naukowość, kwestii. Teraz jednak - w tym tekście - dyskutuje się tutaj bardziej na sposób soliloquiów niż na sposób akademicki. Jeśli są to wypowiedzi trafne - to być może wynika ten fakt z tymczasowej prawdy, z momentu intelektualnego, w jakim się kilka osób znalazło. Nie oznacza to jednak, że stwierdzenie ma obiektywny wymiar. Oto więc kilka uwag, które wszystkim się przyglądają, a do niczego nie spieszą.

### **Edukacja i teatr - czy można to połączyć?**

Zestawienie obok siebie tak różnych fenomenów jak teatr i edukacja budzi pewien niepokój. Taka bliskość bowiem jest niebezpieczna, istnieją wszak osobne i rozbudowane tradycje nazywania tego, co jest teatrem i tego, co edukacją. Niekiedy tradycje te w zakresie definicji epistemologicznych i pragmatycznych proponują zbliżone rozwiązania i roztacza się wówczas przed nami obraz cudownej harmonii. Wtedy przy edukacji słyszymy na przykład o przypominaniu sobie wrodzonej wiedzy, o wydobyciu na zewnątrz ukrytej wrażliwości i kreatywności, zaś przy teatrze opowiada nam się choćby o oglądaniu samych siebie czy misterium docierania do najgłębszych poziomów człowieka. Gdyby iść tym tropem, widać by było wspólnotę celów, w których chodziłoby o odkrycie w człowieku tego, co najistotniejsze, tego co już gotowe i doskonałe, a czeka tylko na odsłonię.

Niekiedy jednak teatr i edukacja prowadzą w różne strony, niemal sprzeczne. Ludzie teatru, tworzący sztukę conceptualną, alternatywną lub „czystą” nie godzą się na bliskość ich dokonań z edukacją i związanymi z nią nauczaniem, kształceniem, uwalnianiem itp. Dla takich twórców określenie teatr edukacyjny jest deprecjonujące, odbierające status „wysokiej” sztuki na rzecz „niskiego” dydakty-

zmu. W ich ujęciu wartość zjawiska teatru edukacyjnego brałaby się ze swoistego „nadmiaru” artystycznych środków wyrazu, które zaanektowane przez pedagogów służą tymczasowym tylko celom. Dla idealistów dramatu zestawienie teatru i edukacji jest więc aktem przemocy, w którym zabiera się coś sztuce, daje zaś pedagogice. Oczywiście nie wszyscy ludzie teatru tak rozumieją sprawę, niektórzy teatr edukacyjny widzą jako wartość pozytywną.

Pedagodzy z zarzutami idealistów teatru się nie zgadzają. Dla nich nie istnieje sztuka „czysta”. A nawet jeśli istnieje, to nie przesądza to ich chęci zastosowania do procesu edukacyjnego technik teatralnych. Pedagog wie, że teatr ma środki tak sugestywne, że warto je stosować w różnych momentach nauczania i kształcenia, że umiejętnie stosowane rozbudzają w człowieku wrażliwość estetyczną i sferę wartości. Ludzie edukacji odróżniają zresztą to, co jest dramą, z osobną i rozległą tradycją angielską, od tego co bardziej lub mniej związane jest z teatrem. Dla pedagogów teatr edukacyjny jest określeniem pozytywnym, które wzmacnia i uatrakcyjnia proces dydaktyczny.

Oprócz tego jeśli jeszcze szerzej ujmijemy sprawę od strony sceny, wtedy teatrem edukacyjnym będzie każdy niemal spektakl, bowiem w pewnym sensie każde przedstawienie czegoś może nauczyć, coś przed nami odkryć, a więc może nas w pewnym stopniu wyedukować. Co więcej, za teatr edukacyjny można uznać również proces pracy reżysera i aktora, proces poszukiwania kontekstów i znaczeń dla tekstu, dobór konwencji prezentacji. Równie szeroko można mówić o teatrze edukacyjnym ze stanowiska pedagoga. Są wszakże tacy, którzy najmniejszy choćby element dramy czy teatru, bez względu na to czemu służą, nazywają właśnie teatrem edukacyjnym.

Na wstępie więc trzeba by się określić za jaką teorią dramatu, teatru i pedagogiki się opowiada. Wówczas dopiero można coś sensownego mówić o teatrze edukacyjnym. Ponieważ jednak w dyskusjach o definicjach bardzo łatwo odejść od zasadniczego przedmiotu sprawy na rzecz mówienia o subtelnościach i abstrakcjach, niech wystarczy tutaj zamiast właściwych definicji kilka marzeń czym mógłby teatr edukacyjny być. Te marzenia są bardziej kreatywne od przekonania do tego, czym teatr edukacyjny jest. Czym więc mógłby być? Może środkiem do kreowania postaw otwartości i nieschematyczności? Może zachętą do odwagi i wiary we własne możliwości? Jeszcze mógłby pozytywnie nastrajać do rzeczywistości... Inspirować do aktów estetycznych... Może przez to pozwoliłoby to człowiekowi pełniej kontaktować się na poziomie społecznym, interpersonalnym i wreszcie z samym sobą?

### **Radosna teoria i smutna praktyka**

Nakreślone przed chwilą szczytne założenia teoretyczne bardzo opornie przekładają się na praktykę życiową. Oto bowiem temat bardzo szeroki: teatr edukacyjny w szkole. Pierwszą odpowiedzią na tę kwestię są dumnie przez dyrektora szkoły wyrzeczone słowa: „Tak, tak edukację bardzo szeroko prowadzimy, mamy nawet kółko teatralne.” Dyrektor szkoły rzeczywiście może być dumny. Oto znalazł



kogoś, kto za darmo, poświęcając swą energię i prywatny czas, odbywa z dziećmi zajęcia teatralne. Czy jednak są to rzeczywiście działania edukacji teatralnej? Czy istnienie kółka teatralnego nie wynika z trzech zasadniczych powodów...? Pierwszy, że nauczyciel chce się wykazać przed dyrekcją; być może pracuje na wyższy stopień w hierarchii szkolnej, później zaś z radością o „teatryku” zapomni. Drugi powód to taki, że wszak w szkole trzeba obsłużyć imprezy okolicznościowe, te zaś winny być „okraszone” wdzięcznymi pieniami chóru szkolnego i recytacjami kółka. Trzecim powodem istnienia kółka teatralnego w szkole może być administracyjno-urzędowa chęć wykazania się dyrekcji szkoły prowadzeniem działań edukacyjnych. Taki fakt wspomóże wszak dobre imię szkoły i zapewni lepsze miejsce w rankingu szkół.

W wymienianiu wszystkich powodów brakło najważniejszych. Co się stało z nieskrępowaną aktywnością dzieci? Gdzie podzieli się zapaleńcy, którzy dla idei lub z niezbywalnej potrzeby serca realizują się w oddawaniu innym swej pasji? Gdzie zniknął postulat podmiotowości ucznia i kreatywności nauczyciela? A na koniec: czy rzeczywiście mówimy tu o teatrze edukacyjnym? Czy raczej o edukacji teatralnej... Niestety dyrektor trochę sprawę uprościł...

Dla dzieci sprawa jest prosta: zdarza się teatr! Nie tylko podczas kółka teatralnego, ale także lekcji teatralnych we własnych klasach szkoły lub ich wyjazdowego odpowiednika. Jakaż jest jednak tego najczęstsza postać? Oto przyjeżdża trupa teatralna, często w nagłówkach swojego logo używa nazwy „teatr edukacyjny”, wchodzi przeważnie do sali języka polskiego i po piętnastominutowym montażu na oczach uczniów widnieje w całej okazałości ów teatr edukacyjny ze szmatką zamiast kotary, brzęczącą lampą klasową jako reflektorem i zakątkiem między szafą a oknem jako garderobą. Rzeczywiście po takich prezentacjach uczeń zna teatr od podszewki. Może być też inaczej: teatralnicy rozkładają swoje rzeczy w auli lub sali gimnastycznej i proponują swą pracę dwustu lub trzystu uczniom siedzącym na podłodze. Ta sytuacja ma swoje prawa, gdyż szkoła, skoro już płaci za program, to chce nim za jednym razem objąć jak największą liczbę osób, aby czasem nie trzeba było za jakiś czas znowu brać „tych artystów”. Kto w takiej sytuacji zastanawiałby się nad komfortem oglądania programu, kiedy to trzeba pilnować oszołomionych niecodziennymi warunkami dzieciaków? Ludzi prezentujących program zbytnio o zdanie się nie pyta, gdyż kto by się tam przejmował życzeniami w stylu: ograniczona liczba uczestników, zaciemniona sala, przygotowanie dzieci do udziału w lekcji teatralnej... Najlepiej w takim razie jechać do teatru edukacyjnego niczym na wycieczkę. Zawsze to nie będzie zajęć w szkole, można zrobić małą grandę w ciemności na widowni lub porzucać różnymi przedmiotami w aktorów...

A mówiąc serio... W niejednokrotnie jeszcze gorszej sytuacji znajduje się teatr edukacyjny, proponujący szkole program profilaktyczny. Tak ważne zadania jak programy antyalkoholowe czy antynarkotykowe lub projekty o przemocy trafiają do niechętnych lub wręcz wrogo nastawionych środowisk uczniowskich. Jak bowiem można dotrzeć do trzystuosobowego tłumu z przesłaniem profilaktycznym? Niektórzy nauczyciele komentują takie zdarzenia słowami: „ale jednak była cisza!” Tak jakby cisza na widowni miała być jedynym wymiernym efektem trafności programu, jakby sfera głośno wyrażanych emocji nie była istotna. Gdyby na widowni

znajdowało się sto osób, byłoby miejsce i na ciszę, i na głośne reakcje, i na rozmowę, może także dyskusję.

Nieufność szkoły wobec teatru edukacyjnego wynika również z winy samych teatralników. Jeśli występ w szkole jest dla nich rutyniarstwem, „robieniem kasy” czy „orką na ugorze”, to trudno oczekiwać entuzjazmu u widzów. Młody człowiek bardzo szybko wyczuje, kiedy przyjeżdżający doń teatr robi program serio, a kiedy tylko udaje. Z takiej fałszywości na scenie bierze się potem agresja u widzów. Jak zresztą widz ma zareagować na człowieka, który udając narkomana, epatując strzykawkami i grypsując wyuczonym językiem, wmawia wszystkim, że to program przeciw uzależnieniom?

### **Małe pocieszenie**

Po tych wszystkich uszczypliwościach przydałby się jakiś balsam na blizny. Przecież teatr edukacyjny nie jest chyba skazany na wieczny dyskomfort? Może więc pewną szansą byłoby stworzenie dla niego specjalnych warunków istnienia?

Weźmy za przykład warsztaty teatralne... Mogą odbywać się choćby przez tydzień, nawet i w klasie szkolnej (teraz wszakże dostosowanej do zajęć przez np. wyniesienie ławek i tablicy) po kilka godzin dziennie. Takie zewnętrzne zorganizowanie przestrzeni wspomaga realizację celów teatru edukacyjnego. Teraz rzeczywiście jest czas, aby ukazać uczestnikom problemy postawy i figury postaci, zachęcić do pracy nad coraz lepszym wysławianiem się, może nawet dykcją, jest wreszcie czas, aby zainspirować do wyrażania własnej niepowtarzalności. Oczywiście teatr edukacyjny nie chce przez ten przykładowy jeden tydzień robić z uczestnika warsztatów aktora, nie chce nawet wmawiać komuś, że aktorstwo to najwartościowsza z dróg życiowych. W zamian za to warsztaty ukazują możliwości tkwiące w ludziach. Pozwalają się odkryć, uwolnić spętane energie, dają sygnał do wyzwalającej zabawy. Ważne przy tym wszystkim jest również i to, że mając pewien rytm i plan zajęć, obejmują pracę z ciałem, tekstem i dążą do pokazu rezultatu scenicznego spotkań warsztatowych. Dążą, co nie znaczy, że odsłona jest elementem koniecznym. Warsztaty pokazują raczej, co można robić dalej czy też później z prezentowaną podczas zajęć techniką. Czy zastosować ją do zachowań życiowych (wyprostowana postawa, pewny wzrok, wyraźny sposób mówienia przydatne w poszukiwaniu dobrej szkoły lub pracy), czy może stanowić zaczątek umiejętności aktorskich ukazywanych w castingach do szkół teatralnych (taka niekiedy przyświeca motywacja młodym ludziom biorącym udział w zajęciach warsztatowych), czy też może być poręcznym sposobem urozmaicania lekcji szkolnych (powód, dla którego to nauczyciele uczestniczą w warsztatach).

Pozytywną stroną teatru edukacyjnego jest również tworzenie autorskich programów kształcenia, w których dramat i teatr stają się ważnym i nieodzownym składnikiem. W tym momencie dobrze widać przejście od teatru edukacyjnego do edukacji teatralnej. Działania takie prowadzą do powstawania tzw. klas teatralnych w ambitniejszych ośrodkach dydaktycznych. Przy takim nastawieniu będzie wtedy czas na teorię i historię dramatu, będzie miejsce na poznanie specyfiki teatru

i wreszcie może na tworzenie amatorskich zespołów teatralnych. Lepiej byłoby, aby istniały poza szkołą, gdyż w stosunku do niej jako instytucji młodzież nie ma raczej pozytywnych skojarzeń i mogłoby to przeszkadzać w sensownej pracy teatralno-edukacyjnej. Jeśli jednak już wszystko, co z edukacją teatralną związane musi odbywać się w szkole, można na te cele zaadaptować tak niby nieatrakcyjne miejsca, jak piwnice lub strychy. Młodzież będzie wniebowzięta.

Szkoła średnia w tak pojmowanej edukacji teatralnej sytuuje się chyba lepiej niż szkoły dla dzieci młodszych. Młodzież pogimnazjalna wykazuje większą dojrzałość i chęć pracy nad sobą. Nie należy się wcale dziwić, iż na tym polu młodzieży rywalizują ze sobą, chcą się pokazać, zaistnieć jako zupełnie nowe (bo teatralne, sceniczne) postacie, niektórzy z nich być może planują już karierę. Gorzej w tym zakresie objawia się szkoła podstawowa i gimnazjalna, choć przy sprzyjających warunkach edukacja teatralna mogłaby się i w nich rozwijać równie efektywnie. Te warunki nie są może aż tak trudne do osiągnięcia, po prostu więcej pracy, więcej poświęcenia i... być może większa satysfakcja.

Jeszcze inaczej wygląda edukacja teatralna w środowiskach akademickich. To co wynika z zajęć obowiązkowych, przyjmowane jest przez studentów z pewną rezerwą. Trudno się zresztą im dziwić, jeśli przedmiot, w programie niektórych studiów akademickich zwany „kulturą żywego słowa”, jest przez prowadzących i studentów traktowany jako typowe „michałki”, a więc zajęcia, na których miło i szybko upływa czas. Inny znowu przedmiot (częsty na studiach polonistycznych) „Tradycje teatru, kina i sztuk wizualnych” (lub zwany podobnie) bardzo często realizowany jest jako cykl wykładów lub pokazów wideo, z pełnym odrzuceniem zajęć praktycznych.

Wyjściem z opisywanego impasu bywa proponowanie fakultatywnych warsztatów teatralnych, realizowanych przez profesjonalistów. I tu jest miejsce na dobry teatr edukacyjny. Wówczas zaowocować to może prywatną właściwie decyzją studenta (co związane jest z jego prywatnymi pieniędzmi, którymi opłaca kurs) i uczęszczaniem na takie zajęcia. Wielkim szczęściem dla uczelni jest pojawienie się studenckiego zespołu teatralnego, znaczy to bowiem nie tylko, że są w ośrodku naukowym ludzie sztuki, ale i również i to, że oto mają oni do kogo kierować swe spektakle i to, że całe środowisko może się czegoś od pasjonatów tych nauczyć. A więc jakieś to pocieszenie jednak jest...

### **Co w teatrze edukacyjnym się komunikuje?**

Przy dyskusjach o teatrze edukacyjnym wiele mówi się o komunikacji. Rzeczywiście sprawa to niebagatelna, gdyż dotyka zasadności istnienia omawianych tu działań.

Komunikację tę można widzieć na kilku płaszczyznach i poziomach. Płaszczyzna pierwsza to kontakt werbalny, druga to środki pozawerbalne. Problemem jest już komunikacja słowna, w działaniach teatru edukacyjnego trzeba bowiem poświęcić sporo czasu na zbudowanie wspólnego języka z uczestnikami zajęć. Pojawiają się wszak ludzie o różnych oczekiwaniach, wyobrażeniach i umiejętnościach, wszy-

scy zaś pracują w tej samej grupie warsztatowej. O ile komunikacja werbalna jest zasadniczo dominująca w każdej dziedzinie edukacji (także i edukacji teatralnej), o tyle inspirującym czynnikiem wydaje się być porozumiewanie poza słowne, bardziej wiążące się ze sztuką i sceną. Niewątpliwie nie jest to łatwa sprawa, warto chyba jednak próbować, zważywszy na przygodę poznawczą, jaka się przy tym rozgrywa. Wszak niezwykle mocno rozwija to wyobraźnię, ożywia poczucie czasu i przestrzeni, zmusza do porzucenia stereotypowych zachowań.

Zarówno w płaszczyźnie komunikacji werbalnej, jak i pozawerbalnej teatr edukacyjny zdaje się oddziaływać na poziomie wiedzy, sfery przeżyć i emocji, dotykać rejonów estetyki i wreszcie obejmować zagadnienia świata wartości. Aby jednak akt komunikacyjny mógł uchodzić za pełny, nie można zapomnieć o odbiorcy komunikatu, kodzie, kanale, kontekście i samym komunikacie. Wszystkie te czynniki wymagałyby odrębnego omówienia, na co nie ma tu miejsca. Ważne jest to, iż skomplikowanie i wieloaspektowość aktu komunikacji w teatrze edukacyjnym wywołuje pewne ograniczenia, a może nawet kryzys całego procesu...

Widać ten problem na przykład w procesie samorealizacji człowieka, którą w pewnym okresie stymulować może także i teatr edukacyjny. Weźmy taką sytuację: prowadzący zajęcia z nieznanymi mu wcześniej ludźmi przypadkowo dotyka rzeczy, zjawisk, problemów, nad którym nie ma kontroli ani on, ani sam uczestnik. Wówczas dochodzi do interesującego, aczkolwiek niebezpiecznego związku, w którym prowadzący przejmuje rolę terapeuty, uczestnik zaś pacjenta. Czy prowadzący spotkanie edukacyjne zawsze jest na to przygotowany? Czy rzeczywiście powinien szybko odejść od drażliwego punktu i wrócić do mniej dyskusyjnego momentu zajęć? A może to jest właśnie chwila na prawdziwie ważną pracę edukacyjną w psychologicznym, a może nawet duchowym wymiarze? Kto jednak zdecyduje się być psychologiem lub duchownym? Kto weźmie na siebie taką odpowiedzialność? Prowadzący zajęcia często przyjeżdża z zewnątrz, porusza kłopotliwą sprawę i wyjeżdża... a człowiek, którego problem dotyczy – zostaje... Czy będzie umiał sobie poradzić? Oto niepostrzeżenie wchodzimy w jeszcze jedną strefę teatru edukacyjnego, czyli na grunt terapii... Kraina to w aspekcie teoretycznym pedagogom dobrze znana, teatralnikom trochę mniej i jeśli idzie o jakąś tradycję w tym zakresie w Polsce, jest to sprawa chyba jeszcze nie dość wyzyskana. Zauważyć jednak trzeba, iż coś już w tej materii zrobiono (J. Fedorowicz, W. Retz). Jednym z głównych zadań jakie czekają teatr edukacyjny o terapeutycznym nachyleniu, wydaje się być znalezienie odpowiedniego języka do opisu podejmowanych działań. Co rozumieć pod słowem edukacja? Kto jest tu edukowany? Chory, niepełnosprawny, outsider, inny?

Z samorealizacją związana jest również intymność i prywatność, która nie chce widoku publicznego, która choć dotyczy rozwoju, nie łączy się ze sferą tego, co można nazwać lub pokazać. Problemy i zadania trzeba tu rozwiązać samemu. Tylko samotność, skupienie i indywidualny namysł może tu spowodować ruch naprzód, a może zresztą do tyłu, na zewnątrz lub w głąb siebie. Tam teatr edukacyjny nie ma już wstępu. Chyba, że edukujący i edukowany to będzie ta sama osoba.



## Teatr edukacyjny i drwiący uśmieszek?

Teatr i edukacja - czy te światy dadzą się połączyć? Co w zestawieniu tym jest ważniejsze? Na co położyć nacisk? Co wreszcie zrobić z pewnym szczególnym uśmiechem u rozmówców, kiedy wypowiadamy słowa „teatr edukacyjny”? Jedni – teatralnicy - uśmiechają się, gdyż niektórzy z nich uważają, że teatr edukacyjny jest działalnością drugiej jakości, gorszego sortu, może nawet chałturą. Drudzy – pedagodzy – uśmiechają się, gdyż to przecież trzeba być lekko postrzelonym, aby tak poważną działalnością jak pedagogika zajmować się w tak niepoważny sposób jak „teatryk”...

Może pewnym wyjściem z sytuacji byłoby mówić jednym i drugim: „Teatr edukacyjny to mariaż amatorstwa i profesjonalizmu, dlatego warto to robić”. Taki paradoks ma uzasadnienie, ponieważ dobry pedagog z miłości do drugiego człowieka sięga po wszelkie techniki, umożliwiające lepsze wzajemne zrozumienie, z profesjonalizmu zaś wynika jego chęć pracy nad doskonaleniem swego warsztatu, z którego wszak się utrzymuje. Paradoks ma również rację bytu, jeśli mówi go ktoś ze stanowiska człowieka teatru, gdyż to z miłości do swego widza przedłuża się z nim kontakty poprzez pracę edukacyjną, z profesjonalizmu zaś dba o to, aby ów widz zobaczył teatr żywy, interesujący i stawiający coraz nowe zadania.

Spełnienie postulatu o mariażu amatorstwa i profesjonalizmu w tworzeniu teatru edukacyjnego nie jest łatwe. Szczególnie odpowiedzialne ma w tym zakresie zadanie człowiek podejmujący się takiego zadania. Jak kogoś takiego nazwać? Nauczycielem..., wychowawcą...? - za bardzo to szkolne i pedagogiczne. Reżyserem..., aktorem..., - za bardzo wiąże się z teatrem. Przewodnikiem... mistrzem...? - to także niedobre, gdyż zbyt mocno wiąże się z hierarchią. Podobne trudności przychodzą w momencie nazywania kogoś, kto decyduje się być drugą stroną owego estetyczno-edukacyjnego aktu. Czy jest to uczeń..., student...? - przecież teatru edukacyjnego nie możemy ograniczyć tylko do sytuacji szkolnej. Czy jest to przeciętny widz..., oglądacze teatru...? - nie, gdyż dzisiejsza publiczność nie lubi być edukowana. A więc może adept..., akolita...? - to zbyt mocno zakłada jakąś drogę wtajemniczeń i brzmi lekko pretensjonalnie.

A więc jak nazwać ludzi, którzy uczestniczą w fenomenie teatru edukacyjnego? Może nazywać ich w zależności od celów, jakim służy ich spotkanie. W szkole podstawowej, gimnazjalnej i średniej, kiedy zależy na realizacji programu nauczania, będzie to układ nauczyciel i uczeń. W teatrze, w którym grają „tę znaną sztukę, którą każdy szanujący się kulturalny człowiek znać powinien” pojawia się sytuacja „wielki aktor” i „mały widz”. W szkole teatralnej lub podczas cyklicznych warsztatów teatr edukacyjny staje się niezwykle ważną relacją mistrz i adept.

Może wreszcie być i tak, że podział na edukującego i edukowanego jest tymczasowy, ograniczony do krótkiej chwili, po której sytuacja się odwraca i to uczący staje się pouczanym? Może byłoby to Wielkie Spotkanie na bazie całkiem małego spotkania jeszcze przed momentem obcych sobie ludzi?

Takie odpowiedzi są jednak niepełne i nie do końca prawdziwe. Zdaje się, że zjawisko teatru edukacyjnego nie szybko pozwoli się nazwać... Może nigdy... Byłoby to piękne...

---

### ***Meditations of a pragmatist and quandaries of an idealist***

Reflections on the phenomenon of educational theatre presented in this article are of casual and essayistic nature, and aim at showing different aspects of the problem.

In the first part of the article the author contemplates the feasibility of combining theatre with education. The question seems to be fairly legitimate as attempts to merge theatre with education have both positive and negative effects.

The second part reveals alarming practices of adapting theoretical principles of educational theatre to the school life. However, those to blame for such state of affairs are not only actors, teachers or pupils.

The third part presents one of the postulates of educational theatre – drama and theatre technique, which, in the author's opinion, generates the most positive effects. In the fourth part the author focuses on the problem of communication and interpersonal relations in educational theatre.

The final part of the article touches upon the problem of underrating the value of educational theatre, which is still not fully accepted by many artistic and teaching circles. The author of the article proposes to change this situation.

*Translated by Wojtek Klepuszewski*

JAN WYRWAS

*Od dramatu liturgicznego do misterium  
albo podróż do teatru źródeł*

---

O Autorze

---

*Jan Wyrwas - niegdyś animator i reżyser alternatywnego teatru Jer. Od 1980 roku do stanu wojennego członek Ogólnopolskiej Rady Programowej Młodego Teatru. W latach 1985 - 88 kierownik artystyczny koszalińskiego teatru Dialog. Z wykształcenia m.in. historyk idei. Zajmuje się zagadnieniami z obszaru szeroko rozumianej historii form; eseista. Mieszka w Koszalinie.*



Na frontonie świątyni boga Apollina w starożytnej Grecji było wyryte zdanie: „Poznaj samego siebie”. Kultura europejska, której dwa nurty, grecki i judeochrześcijański, przenikały się i dopełniały (jak przypomina nam choćby Jan Paweł II w słynnej już encyklice „*Fides et ratio*”), przejęły to zdanie jako zadanie, które ludzkość i każdy człowiek z osobna winien realizować. Ponieśli je filozofowie, ponieśli artyści. Pierwsi, którzy z założenia ograniczają się do intelektu, sprowadzili je na peryferie. Drudzy, których z konieczności intelekt nie ogranicza, niosą ten nakaz dalej. I chyba najlepiej realizuje go dzisiaj poezja i teatr.

Poznać samego siebie, to znaczy odpowiedzieć na pytanie „Kim jestem?”, pytanie, na które próbuje odpowiedzieć artysta i jego sztuka. Aby jednak udzielić przekonującej odpowiedzi na to pytanie, trzeba nasamprzód odpowiedzieć na pytanie: „Skąd jestem?” Skąd pochodzę, jakie są moje początki, jaki jest mój ród? Dotyczy to również każdego artysty, każdej sztuki. Być może sztuki teatru w szczególności.

Należałoby zatem wybrać się w tę podróż, już nie w przestrzeni, ale w czasie, i nie w młodzięcym, ale w dojrzałym wieku, może nawet na starość, jak Odyseusz z opowieści Dantego<sup>13</sup>, z nadzieją jednak, że uda nam się jeszcze raz powrócić.

Początki nowożytnego teatru europejskiego, tak jak początki kultury, były ściśle chrześcijańskie, religijne, liturgiczne, paraliturgiczne. Dramat świecki nie istniał w średniowiecznym świecie. Odrodził się dopiero wtedy, gdy w XV w. studiowano i naśladowano już klasyków greckich i łacińskich.

Poprawnie mówić o tych początkach, to przynajmniej w kilku zdaniach przybliżyć rzeczywisty obraz średniowiecznego świata. I nie tylko dlatego, że wiele łądów było jeszcze wówczas nieznanych, ale przede wszystkim dlatego, że był on w założeniu, w modelu, w wyobrażeniu bardzo odmienny od naszego. Przekonuje o tym C. S. Lewis w swej książce *Odrzucony obraz*<sup>14</sup>. My powiemy tylko tyle, że rzeczywistość była wtedy widziana przez pryzmat idealistycznego i dychotomicznego podziału człowieka i świata. Idealizm platoński, już pod postacią neoplatonizmu, przejęty przez św. Augustyna i wprowadzony w nurt świeżej tradycji judeochrześcijańskiej porządkował wszystko zdecydowanie i jasno. A porządek był głównie wertykalny: Niebo, a właściwie Niebiosy, bo było ich dziewięć, Ziemia i Piekło. Liczył się tylko świat boskich idei i to, co do niego prowadzi, „tchnienie

<sup>13</sup> Dante posługuje się pohomerycką wersją dalszych losów Odysa, lecz nadaje jej nowe znaczenie. Podczas swej wędrówki po „Piekło” /Pieśń 26./ spotyka Odyseusza, który dopowiada dalszy ciąg swoich przygód. Gdy wyrwał się w końcu od Kirkie zezwierzęcającej ludzi, nie mogła już zaspokoić go i powstrzymać ani zasłużona miłość Penelopy, ani miłość do syna, ani też litość nad starym ojcem. Wewnętrzny żar spalał go ku dalszej wędrówce, ku Nieznanemu... Wraz z garstką równie starych jak on towarzyszy wyrusza na otwarty ocean poza kraniec ówczesnego świata, poza słupy Heraklesa. Płynąc przez pięć miesięcy w stronę południowo-zachodnią ujrzeni na horyzoncie „niezwykłą górę” (mając na uwadze kosmologię ówczesnego świata, zapewne Czyśćcową) po drugiej stronie Ziemi. W tym samym momencie gwałtowny wiatr z Antypodów przewraca okręt, a śmiałkowie spadają w otchłań.

<sup>14</sup> C.S. Lewis, 1986, *Odrzucony obraz*, przeł. W. Ostrowski, Warszawa



zycia” przeciwstawione „prochowi ziemi”. Człowiek, jak mawiał Platon, to dusza rządząca ciałem, poskramiająca ciało. Świat ziemski miał być zatem uporządkowany tak, aby do świata boskich istnień dotrzeć jak najprędzej. To udawało się, jak wiemy, bardzo nielicznym. Barbarzyńcy nie stali się z dnia na dzień ani też z wieku na wiek idealistami, a tym bardziej świętymi. I tak projektowany przez „inżynierów dusz” świat pod koniec XII wieku nie wyglądał z naszej perspektywy zbyt ciekawie. Pojawiły się jednak pierwsze jaskółki (Abelard, kultura trubadurów).

Dopiero jednak w XIII wieku nastąpiła rewolucja. Prawdziwa, choć bez barykad. A stało się to za sprawą głównie dwóch ludzi: św. Franciszka z Asyżu i Tomasa z Akwinu, który też wkrótce został świętym. Nagle tę marność, ten proch ziemi zaczyna chwalić i wielbić *Pieśń duchowa* św. Franciszka, która jest zapowiedzią całkowitego zarzucenia dychotomicznego podziału świata. Postawa afirmacji świata jako dzieła Stwórcy rozprzestrzenia się po całym Zachodzie: „Błogosławiony jesteś, Panie mój, we wszystkim, co stworzyłeś nam!”

Niebawem teologiczne i filozoficzne zręby tego nastawienia wypracuje Tomasz, który przyswoi chrześcijaństwu empiryczny system Arystotelesa. A jest to postawa poznawcza, w której funkcjonujemy do dziś.

Gdyby ludzie XIII i następnych wieków trzymali się nadal idealizmu poznawczego Platona, prawdopodobnie wszystko co nas otacza, a w jakimś stopniu i my sami, wyglądałoby zupełnie inaczej. To za sprawą tych i podobnych im postaci twórcze umysły XII i XIII stulecia podjęły się zadania (w przyszłości niestety zaniechanego przez spirytualistów i nominalistów), spisania wieczystego przymierza pomiędzy naturą, wiarą i rozumem.

*Manifestatio*, „wyjaśnienie” czy „rozjaśnienie”, jak zauważa Panofsky, jest naczelną i normującą zasadą wczesnej i dojrzałej scholastyki.<sup>15</sup> Opierając się na tej zasadzie Bonawentura broni przedstawień religijnych, uznając je za dopuszczalne „ze względu na [ich] prostotę, emocjonalną trwałość [i] zaangażowanie pamięci”. Jak widzimy, argumentacja typowo dydaktyczna.

Ten właśnie rodzaj mentalności ludzi XIII wieku, który odczuwa potrzebę wyjaśniania wiary przez odwołanie się do wyobrażeń, a rozjaśnianie wyobrażeń przez odwołanie do zmysłów, stoi u początku wybuchu kulturowego „boomu” na sztukę, w którym mnożenie światów wyobrażonych, bo już oderwanych od religijnego podłoża, trwa aż do czasów obecnych.

Tam, gdzie umysł humanistyczny będzie wymagał maksimum harmonii, umysł scholastyczny wymagał maksimum czytelności. Akcentował i akceptował często niczym nie uzasadnione wyjaśnianie tej funkcji przez formę.

<sup>15</sup> I druga zasada tego okresu: „umiejętność godzenia pozornie nie dających się pogodzić sprzeczności”. Ówczesne autorytety: Objawienie, nauki Ojców Kościoła, nauki filozofów, nierzadko były ze sobą w sprzeczności. (Słynne dzieło Abelarda: *Sic et Non*) A jednak musiały współistnieć. Często nie było innego wyjścia, jak przyjąć je takimi jakimi są, a następnie interpretować, dopełniać dopóty, dopóki nie nastąpiło ostateczne uzgodnienie, pogodzenie, bo dyskurs nie doprowadzony do końca zawsze jest zagrożony schizmą. Por. E. Panofsky, 1971, *Architektura gotycka i scholastyka*, w: *Studia z historii sztuki*, Warszawa, ss. 41 i nn.

Spójrzmy dla przykładu na katedry, miejsca, w których odbywały się liturgiczne spektakle i misteria. W swych najdoskonalszych realizacjach są one rzeźbiarskim „uzupełnieniem” albo „uczytelnieniem” *Złotej legendy* czy *Zwierciadła historii*. I tak obliczono, że na portalach i oknach katedry w Chartres, którą nazwano „ucieleśnionym duchem średniowiecza” przedstawiono sześć tysięcy postaci. Można powiedzieć: *dramatis personae* Starego i Nowego Testamentu. Albo, jak przyjęło się z czasem mówić: „Biblia pauperum”.

Znaki, gesty, postacie, zdarzenia wszystkim znane, przez wszystkich oczekiwane. Jest konkretne miejsce i czas, w którym wszystko się zaczyna. Tak jak wtedy, po raz pierwszy, w Jerozolimie...

Punktem wyjścia, miejscem, od którego rozpoczyna się liturgiczny teatr, jest święto Wielkanocy, czyli odtworzenie ukrzyżowania i zmartwychwstania Chrystusa. Im wyraźniej krzyż wysuwał się na czoło w kanonie symboli wiary zachodniego chrześcijaństwa, tym pilniejsza stawała się potrzeba unaocznienia wiernym aktu odkupienia, który się na nim dokonał<sup>16</sup>.

Porządek adoracji krzyża w Wielkim Tygodniu wiązał się z poszczególnymi fazami Męki Pańskiej. Z poranną *Adoratio crucis* łączyło się w Wielki Piątek *Deposito crucis*, czyli złożenie na ołtarzu zasłoniętego krzyża. Dzwony milkną, aż do porannych godzin Niedzieli Wielkanocnej. *Elevatio crucis*, czyli podniesienie krzyża, symbolizowało Zmartwychwstanie.

Zgodnie z przekazem ewangelicznym pierwszymi świadkami zmartwychwstania są trzy Marie (typ: *Visitatio Sepulchri*, czyli Nawiedzenie grobu). Przypomnijmy: *A pierwszego dnia po szabacie, wczesnym rankiem, gdy było jeszcze ciemno...*, niewiasty wybierają się do grobu. Martwią się, kto im odsunie kamień? Na miejscu zastają kamień odsunięty, wewnątrz grobu leżą tylko białe płótna, a na kamieniu czeka na nie Anioł...

*Regularis Concordia*, dzieło niejakiego Aethelwolda, biskupa Winchesteru (X w.), który na rozkaz króla przełożył na angielski i objaśnił benedyktyńską Regulę, zawiera pierwsze historyczne, można powiedzieć „wskazówki reżyserskie”, dotyczące wczesnośredniowiecznego dramatu liturgicznego. Włączone w obrzęd liturgii brewiarzowej jutrzni z Niedzieli Wielkanocnej, są następujące:

„Podczas trzeciego czytania niech się czterej bracia ubiorą. Jeden z nich, przyodziany w albę, niech wejdzie, uda się do grobowca i siądzie tam cicho z gałązką palmową w ręku. Trzej pozostali niech wejdą w czas trzeciego responsorium, odziani w kapy, niosąc w ręku kadzielnice, i wolno, jakby czegoś szukali, niech zbliżą się do grobu. Wyobrażają oni trzy niewiasty, które nadchodzą z wonnościami, by natrzeć ciało Jezusa. Skoro siedzący u grobu frater, przedstawiający anioła, ujrzy

<sup>16</sup> To szczególnie wyakcentowanie ofiary Odkupieńczej i krzyża, jako jej obrazowego znaku charakterystyczne jest dla zachodniego chrześcijaństwa, chrześcijaństwo wschodnie akcentuje Zmartwychwstanie rzeczywistego (cielesnego) Chrystusa. Różnice w akcentach mają też swoje rozliczne konsekwencje teologiczne. A nacisk na materialną cielesność (widzialność) Zbawiciela tkwi u źródeł teologicznego uzasadnienia kultu ikony.

*nadchodzące niewiasty, niechaj słodkim głosem zaśpiewa: >Kogo szukacie w grobie, o chrześcijanki?<...”*<sup>17</sup>[c.d. w przypisie: 17].

Tak oto schemat łacińskiego nabożeństwa dla wszystkich krajów zachodu zetknął się z teatrem.

Wkrótce w korespondencji z tekstem ewangelii włączono tzw. „wyścig do grobu”, który zapowiadał pierwsze elementy teatralnej groteski. Piotr i Jan, powiadomieni przez powracające niewiasty, spieszą do grobu. Piotr, dużo starszy, utyka i pozostaje w tyle. Jan, choć przybył pierwszy, daje mu pierwszeństwo. Wyrazista gestykulacja, dla wszystkich zrozumiała, przybliży i akcentuje tekst podawany w formie uroczystego śpiewu. Mamy tu przykład pierwszej, a raczej przypomnianej pantomimy. Z czasem, gdy obrazy te już jako samodzielne misteria zostaną oddzielone od liturgii, a widowiskiem zajmą się zacy i waganci, nieśmiało załączki groteski przybiorą cechy rysowanej grubą kreską parodii, gdzie Piotr-skała jednoczy w sobie aż nadto cech ludzkich, okaże się, iż wcale nie stroni od butelki, a w biesiadach niebian pełnił będzie funkcję niebieskiego klucznika. Trop ten rozwinie się w przyjaźno-żartobliwe traktowanie świętych w pokrewnym typie widowiska, tzw. miraklach.

Wróćmy jednak do początkowych scen. Trzy niewiasty oddaliły się tymczasem z miejsca akcji; chyba, że pozwolono im pozostać w pobliżu i z zaciekawieniem śledzić ów „najsłynniejszy wyścig”. Około 1100 roku pojawia się scena z „mercatorum”, tzn. kupcem, kramarzem, dająca pierwsze rozległe możliwości teatralizacji. Informacja podana przez ewangelistę Marka, że „*Maria Magdalena, Maria - matka Jakuba i Salome w drodze do grobu nakupiły wonności, by namaścić ciało Jezusa*”, otwiera dostęp do ukrytych zasobów tradycyjnego teatru ludowego, to znaczy wywodzącego się z rodzajowych obserwacji życia. Z obszarów tych przeniesiony sprzedawca, kramarz zabiega niewiastom drogę i gestykulując wymownie poleca im swoje towary. Niski stolik, waga albo tylko zwykły kosz z korzeniami i mazidłami, zaznaczają miejsce akcji pierwszego „świeckiego” intermedium, interludium. Z czasem mercator nabierze wyrazistej postaci aptekarza, uczonego, aby w późniejszym widowisku pasyjnym przemienić się w nieopanowanego choleryka, który wobec lamentujących niewiast wybucha potokiem takich wymyślań, aż bezradne niewiasty milkną. Aż aniołowie muszą go uciszać, aby Marie mogły udać się spokojnie w dalszą drogę, a czterowerszowy dialog między Aniołem właściwym i trzema

<sup>17</sup> „...Na co one niech jednym głosem odpowiedzą: >Jezusa Nazareńskiego, ukrzyżowanego, o niebiański!< Zaczem znowu on: >Nie ma Go tu, zmartwychwstał, jak powiedział. Idźcie i obwieście wszystkim, że powstał z grobu<. Zaczem trzy niewiasty niech zwrócą się w stronę chóru ze słowami: >Alleluja, Pan zmartwychwstał!< Zaczem anioł siedzący u grobu niech przywoła niewiasty z powrotem słowami antyfony: >Chodźcie, zobaczcie miejsce, gdzie Pan leżał, alleluja!<. Niech wstanie, uniesie zasłonę z ołtarza i pokaże im, że m i a s t z a k r y t e g o k r z y ż a [podkr. red.] leżą tam już tylko płótna. Zaczem ujrawszy to, niechaj niewiasty złożą w grobowcu naczynia z wonnościami, wzięwszy płótna niech je rozwiną przed duchowieństwem na znak, że Pan zmartwychwstał i nie jest już w nie spowity. Niech przy tym śpiewają antyfonę: >Zmartwychwstał Pan, który za nas umarł, alleluja!<. Niech złożą płótna na ołtarzu. A po skończeniu antyfony niech przeor, dzieląc wesele z powodu triumfu naszego Króla, co zwyciężył śmierć powstając z martwych, zaintonuje hymn „Te Deum laudamus” przy jednoczesnym biciu wszystkich dzwonów.”

Mariami mógł wybrzmieć w wielkanocny poranek - tak samo „w *St. Gallen* i w *Wiedniu*, w *Strasburgu* i *Pradze*, we włoskim klasztorze *Sutri* i w *Padwie*, w angielskiej katedrze w *Lichfield*, w hiszpańskim klasztorze *San Domingo* w *Silos*, w szwedzkim *Linköping* i pod ostrołukowym sklepieniem katedry w *Krakowie*”, podsumowuje całe to dzianie się Margot Berthold w swej „globalnej” *Historii teatru* <sup>18</sup>.

Okres wypraw krzyżowych (XII w.) poszerzył wiedzę na temat otoczenia i tła Grobu Świętego. Ambicją każdego co bardziej światłego biskupa stało się jak najwierniejsze powtórzenie jerozolimskiego pierwowzoru. W Bibliotece Watykańskiej zachował się jedyny w swoim rodzaju dokument <sup>19</sup>, tekst udramatyzowanego nabożeństwa wielkanocnego, które odbyło się w roku 1160 w bazylice Grobu Świętego. „*Tekst ten pokrywa się dokładnie ze scenariuszami liturgicznymi rozpowszechnionymi od Sycylii po Skandynawię, od wybrzeży Atlantyku po Wisłę.*”

W XIII wieku, jak wspomniano, następuje zawirowanie. Nowe impulsy wprowadzają na scenę żywiołowość, ludowość i paschalną radość, choć jeszcze poddaną wymogom liturgii. Chodził wtedy po świecie ten, którego wielu uważało za „drugiego Chrystusa”, ponieważ dosłownie realizował ewangeliczny wzór. Mówiono też o nim wprost – szaleniec, po francusku „jongleur”, igrzec, błazen Boży. Zdarza się czasem słyszeć o św. Franciszku, bo o nim jest mowa, że był jednym z twórców dramatu średniowiecznego, a tym samym współczesnego. Franciszek z Asyżu – zauważa w swym wnikliwym szkicu o świętym Chesterton <sup>20</sup> - widział każdą rzecz dramatycznie, to znaczy oddzielnie od jej oprawy, nie w całości jak obraz, lecz w działaniu jak sztukę teatralną. „*Był mistykiem jasnego dnia i czarnej nocy, a nie mistykiem zmroku.*” Całe jego życie było szeregiem dramatycznych scen, dramatycznych okoliczności. Być może dlatego tak bardzo wrył się w pamięć i wyobraźnię ludzką. „Był duszą cywilizacji średniowiecznej, zanim ta zdołała przybrać swój kształt.”

Zanim Giotto – który przecież pochodził z tych samych stron, z Umbrii – namalował swoje obrazy, Franciszek już odegrał ich sceny. „*Ten wielki malarz, który natchnął duchem ludzkim malarstwo europejskie, sam chodził po natchnienie do świętego Franciszka.*”

## Intermedium

Pewna, dobrze znana, XIII-wieczna francuska legenda *Tumbeor Nostre Dame* opowiada o wesołku - akrobacie, który znudzony światem, rozdaje posiadane pieniądze, szaty i konia, i wstępuje do klasztoru. Co noc skrada się do kaplicy w krypcie, gdzie stoi posąg Matki Bożej. Tam zdejmuje habit, spina paskiem cienką koszulę i zamiast modlitw składa Maryi w hołdzie swoje akrobatyczne popisy. Fika kozły francuskie, hiszpańskie, bretońskie, „przebiera nogami w powietrzu”, chodzi na rękach aż do całkowitego wyczerpania. Przeor klasztoru, zawiadomiony o osobliwych poczynaniach nowicjusza, podgląda go skrycie i oto jest świadkiem cudu:

<sup>18</sup> Margot Berthold, 1980, *Historia teatru*, przeł. D. Żmij – Zielińska, Warszawa, s.188.

<sup>19</sup> *Ordin. Ad usum Hierosolymitanum anni 1160*, [w:] M. Berthold, tamże, s. 191.

<sup>20</sup> G. K. Chesterton, 1995, *Święty Franciszek z Asyżu*, przeł. A. Chojecki, Warszawa



z niebios zstępuje Maryja i rąbkiem szaty łagodnie wachluje omdlałego wesółka. Poruszony do głębi przeor bierze w ramiona akrobatę i przyjmuje go w poczet braci zakonnych. Z jego też polecenia „Tumbeor Nostre Dame” nadal „pełni służbę i powinność” przed posągami Madonny...

A w teatrze liturgicznym dzieje się również tak, że w miejsce dotychczasowego znaku krzyża pojawia się sam Chrystus, jako pełnoprawny uczestnik scenicznych wydarzeń. Sceniczny ceremoniał przekształca się w dającą się zmieniać dowolnie „grę”. Teatr zaczyna pulsować własnym życiem.

Funkcjonujące dotąd osobno obrazy paraliturgiczne skupiają się wokół głównej postaci. Misterium wielkanocne wzbogaca się o wydarzenia powielkanocne: od spotkania Chrystusa z Marią Magdaleną, z apostołami w Jerozolimie, w drodze do Emaus, aż do zstąpienia do otchłani – co otwiera niewiarygodne wprost możliwości zmian i uzupełnień – po uwolnienie Adama i Ewy, ogarniając w ten sposób dzieło odkupienia.

Misterium staje się osobnym, artystycznym obrzędem już obok wielkanocnej liturgii.

Wraz z rozprzestrzenieniem się po krajach Zachodu „igrców Bożych” coraz swobodniej rozbrzmiewał też radosny śmiech. Nosił on nazwę „śmiechu paschalnego”. I choć, jak podaje Michaił Bachtin<sup>21</sup>, istniał on od czasów najdawniejszych (najstarsza tradycja pozwalała w dzień Wielkanocny na śmiech i nieskrępowane żarty w kościele), to tak naprawdę znalazł on swoje ujście dopiero w wielkanocnych misteriach; tam, gdzie treść religijna przeplatała się z motywami świeckimi. Nic też dziwnego, że i motywów tych było coraz więcej.

Obok radości wielkanocnej była też radość bożonarodzeniowa, bożonarodzeniowy śmiech. Sztukom osnutym na wątkach pobożnych legend, widowiskom pasyjnym i misteriom od zarania towarzyszyły cykle widowisk związanych z Bożym Narodzeniem. Ich załącznikiem były również trzy Marie i pytanie: „*Quem quaeritis*” (Kogo szukacie?). Tutaj skierowane do pasterzy, spieszących w noc wigilijną do żłóbka. A ponieważ nurt ten powstał nieco później i nie był skrepowany liturgią, stąd też śmiech był swobodniejszy, a przez zetknięcie z pogańską tradycją noworoczną nabierze wkrótce charakteru witalnego, a nawet anarchizującego. Zanim to jeszcze nastąpi, w XIII wieku z inspiracji franciszkańskiej widowisko rozgrywające się u stóp ołtarza przyjmuje kształt stajenki betlejemskiej. Obrzęd paraliturgiczny przekształca się w teatr, gdy na scenę wystąpi przeciwnik: król Herod, uosobienie zła. Wokół niego rozwinie się wkrótce cała inwencja kompilatorów pastorałkowych sztuk.

Na przykład w jasełkach pochodzących z Orleanu u boku Heroda zasiadał jego syn, Archelaos. Król, rozgniewany wykładnią uczonych w piśmie, rzucał na ziemię księgę prorocką. Ojciec i syn w pantomimicznej scenie gniewu – wyobraźmy sobie taką scenę! - wznoszą swoje miecze ku gwiazdzie, która, ciągnięta na sznurkach przez kościół, zwiastuje narodziny nowego króla...

<sup>21</sup> M. Bachtin, 1975, *Twórczość Franciszka Rabelais'a a kultura średniowiecza i renesansu*, przeł. A. i A. Goreniewie, Kraków, ss. 133 i nn.



Nie da się ukryć, że rozwój tych widowisk szedł własnymi drogami, które Kościół często potępiał, niższy kler zaś, głównie franciszkański, często popierał. Bo jak nie miał tego czynić, skoro to właśnie ich Założyciel, św. Franciszek, wystawił po raz pierwszy jasełka betlejemskie z królami i aniołami, w sztywnych i komicznych szatach średniowiecznych, w złotych perukach, zamiast aureoli. Wtedy to, podczas pierwszego przedstawienia, jak głosi legenda, zdarzył się cud. Dzieciatko, które było drewnianą kukielką bambino, opowiadano, że gdy Święty ucałował je, a ono znalazło się w jego objęciach – przez chwilę – ożyło.

Dla ludzi wieków średnich rzeczywistość nie miała charakteru wyłącznie materialnego, świat wyobrażony stawał się światem realnym, więc i o legendy było łatwiej.

Wraz z ekspansją języków narodowych aspekt dogmatyczny schodził na coraz dalszy plan, ustępując miejsca wyobrażeniom ludowym, szopkom betlejemskim i pastorałkom, które w pieśni i obyczaju przetrwały do dziś. Temat rodzenia się nowego i odnowienia łączył się ściśle w planie wesołej degradacji z tematem śmierci starego, z obrazami błazeńskiej, karnawałowej detronizacji. Niektóre formy tej radości nabrały cyklicznego charakteru, niekiedy bardzo odległego od religijnego źródła, jak np. „święto głupców” (gdzie na krótko, dzień, dwa, tydzień, świat stawał niejako na głowie). Jego późnym francuskim wariantem staną się procesje karnawałowe.

Było jeszcze wtedy tzw. „święto osła”, nawiązujące do funkcji tego symbolu w Starym i Nowym Testamencie <sup>22</sup>.

Obrońcy „święta głupców” w XV-wiecznej apologii artykułowali swoje racje w ten sposób: „...*głupota (błazeństwo), która jest naszą drugą naturą i wydaje się człowiekowi przyrodzona, mogła się swobodnie wyżyć chociaż raz w roku. Beczki z winem pękają, jeśli się ich od czasu do czasu nie odkrywa i nie wpuszcza do nich powietrza. My wszyscy, ludzie, jesteśmy źle skonstruowanymi beczkami, które pękają od wina mądrości, jeśli wino to będzie znajdować się w stanie ciągłej nabożności i bojaźni Bożej. Trzeba wpuścić do niego powietrza, aby się nie zepsuło. Dlatego pozwalamy sobie w określone dni na blaznowanie (głupotę), by potem z tym większą gorliwością powrócić do służby Pańskiej.*” <sup>23</sup>

Tę dydaktyczną i mądrościową funkcję z czasem najprecyzyjniej wyraził papież Leon XIII w słynnej encyklice *De rerum Novarum*: „Ponieważ Kościół składa się z boskiego i elementu ludzkiego, ten ostatni powinien zostać ujawniony z całkowitą otwartością i rzetelnością, jak powiedziano w „Księdze Hioba”: *Nie potrzebuje Bóg naszej obludy.*”

U kresu tej, z konieczności fragmentarycznej, podróży do źródeł teatru posłużę się refleksją wspomnianego już C. S. Lewisa. Na poszczególne misteria, podob-

<sup>22</sup> „Święto osła” ustanowione na pamiątkę ucieczki N. Maryi Panny na ośle do Egiptu. W jego centrum nie była Maryja ani Jezus, ale właśnie osioł i jego krzyk „Hinham!”. A że osioł pojawia się w Biblii częściej (osłica Balaama, osioł betlejemski czy z Niedzieli Palmowej) święto obchodzono w różnych okresach. Osioł symbolizuje pokorę, ale też materialno-cieleśną ograniczoność człowieka. Nie można też tu nie pamiętać o postaci osła w legendach o św. Franciszku. (Bachtin zwraca ponadto uwagę na znaczenie tej postaci w literaturze rosyjskiej, m. in. w *Idiocie* F. Dostojewskiego; por. M. Bachtin, j. w.)

<sup>23</sup> Fragment cyt. za: M. Bachtin, tamże.

nie jak na średniowieczne książki, należy patrzeć tak, jak patrzymy na katedry, w których dzieło wielu różnorodnych okresów zostało zmieszane i wywołuje całkowity efekt, godny podziwu, ale nigdy nie przewidziany ani zamierzony przez któregośkolwiek z kolejnych budowniczych. Wiele pokoleń, każde w sobie właściwym duchu i w swym własnym stylu, przyczyniało się do powstawania tych historii... „Oryginalność, którą uważamy za oznakę bogactwa, mogłaby im się wydawać wyznaniem ubóstwa (...) I paradoksem jest, że właśnie ta rezygnacja z oryginalności wydobywa oryginalność naprawdę posiadaną.”

Opuszczając kościół, kaplicę, kryptę grobową, misterium wychodziło ze swym posłannictwem w świat. Było też „twórcą” pierwszego podium scenicznego, pierwszego teatru w znaczeniu architektonicznym czy przestrzennym. Podczas gdy dramat liturgiczny odwoływał się do symboli, obszerna sztuka misteryjna, rozwijająca się na ogół głównie w środowisku mieszczańskim, rekonstruuje świat wizualny za pośrednictwem obszernych dekoracji. Ten „naturalizm” był w tamtych czasach próbą realizmu i postępu artystycznego. A rekonstrukcji świata plastycznego sekundoowało pojmowanie czasu i przestrzeni przez dramaturga i reżysera.

Na kilku metrach kwadratowych sceny odbywała się kosmiczna wędrówka przez Piekło – Ziemię – Niebo. Największe osiągnięcia ludzkiego geniuszu dramatycznego – *Boska Komedia*, teatr Szekspira czy *Fausts* Goethego – są tej wędrówki pamięcią, one również przemierzają te sfery.

Na zakończenie kilka zdań o śladach dramatu religijnego w polskiej tradycji. Śladów tych zachowało się niewiele. Ale pierwsze pochodzą już z XII wieku, czyli z czasów dla tej sztuki najdawniejszych. Odpowiadają głównie typowi *Visitatio Sepulchri*. W tej bardzo skromnie zachowanej tradycji obrzędowych dramatyzacji jest jednak coś, co wydaje się być (jak zauważa Julian Lewański<sup>24</sup>) osiągnięciem wyłącznie polskim. Jest to opis dramatyzacji Ostatniej Wieczerzy w kolegiacie Marii Magdaleny w Poznaniu; dramatyzacji choć w bardzo pozmienianej formie, ale wystawianej do czasów współczesnych.

Najważniejszym jednak polskim zabytkiem, swoistym ukoronowaniem całej tej misteryjnej drogi, jest *Historyja o chwalebnym Zmartwychwstaniu Pańskim* w opracowaniu kaznodziei krakowskiego, paulina Mikołaja z Wilkowiecka, z XVI wieku.

A skoro dotarliśmy już tak daleko (albo już tak blisko), nie sposób nie wspomnieć o współczesnych próbach wystawiania staropolskich dramatów religijnych.

Te najważniejsze: Leona Schilera, najpierw *Pastoralka w trzech sprawach* z 1922 roku, a rok później słynna premiera *Wielkanocy. Historii o Męce Najświętszej i Chwalebnym Zmartwychwstaniu Pańskim w trzech sprawach*. „Zastąpienie cielesnej postaci Chrystusa sugestią – pisał Tymon Terlecki – stwarzaną przez dwa symetrycznie ustawione i ku sobie zwrócone, symetrycznie poruszające się i przyklekające, modlitewnie wpatrzone Anioły, stanowiło pierwsze triumfalne zwycięstwo

<sup>24</sup> J. Lewański, 1959, *Wstęp* [do:] *Dramaty staropolskie, Antologia*, cz. I, Warszawa

nad iluzjonizmem scenicznym, przygotowało i zapowiadało ujęcie zjaw w Działach”<sup>25</sup>.

Następna, dopiero w 1961 roku, słynna premiera w Teatrze Nowym *Historii o chwalebnym Zmartwychwstaniu Pańskim* w inscenizacji Kazimierza Dejmka. „Pomysł” Dejmka, aby aktorzy wygłaszali, obok tekstu głównego, tekst didaskaliów, okazał się kluczem do ożywienia dramatu, przyznawali zgodnie ówcześni recenzenci.

W 1974 r. wystawia Dejmek *Dialogue de Passione* albo *Żalobną tragedię o Męce Pana Jezusa* z drewnianą rzeźbą maltretowaną przez oprawców, zamiast odgrywanej postaci Chrystusa. Jak pisał Zbigniew Raszewski: „...właściwym tematem spektaklu było ludzkie zaślepienie wobec wartości atakowanych i zawsze bezbronnych”.

I wreszcie *Gra o Męce i Zmartwychwstaniu Pańskim*, która wróciła, jak te niegdyśjsze pierwowzory, w architektoniczną przestrzeń sakralną. Wystawiono ją w Bazylice Archikatedralnej św. Jana w Warszawie. W programie do spektaklu Julian Lewański pisał: „...Przyszłedł tedy czas, aby przypomnieć, że pod strzelistymi sklepieniami XIV i XV wieku, corocznie, spełniały się spektakle teatralne z dokładnością i punktualnością co do godziny.” A był wtedy rok 1981.<sup>26</sup>

---

### ***From the liturgical drama to the mystery plays, or a journey to the origins***

This sketch, although based on facts, has a form of an essay, which inevitably involves subjectivity. It is intended to be a journey to the origins of the European theatre, which were religious, liturgical and paraliturgical.

The way these origins differ from our present reality is presented in the context of the intellectual aura of the Middle Ages (especially the 13<sup>th</sup> century). A special emphasis is put on the cultural influence of such figures as Saint Francis of Assisi or Saint Thomas Aquinas.

The first elements of European theatre (ritual dramatizations) can be found in Easter celebrations (the main one being *Visitatio Sepulchri*, i.e. the *Quem Quaeritis* trope).

---

<sup>25</sup> Fragmenty cyt., za: W. Sulisz, 1990, *Staropolski dramat religijny w polskim teatrze współczesnym. Wokół interpretacji Kazimierza Dejmka*, [w:] *Popularny teatr religijny w Polsce*, p. red. J. Sławińskiej i M. B. Stykowej, Lublin

<sup>26</sup> Dla ścisłości trzeba dodać, że w grudniu 1982 r. powrócił Dejmek w Teatrze Polskim raz jeszcze do staropolskich tekstów, wystawiając *Grę o Narodzeniu i Męce*; rezygnuje tu z wszelkich intermediiów, ograniczając się do rdzenia starej dramaturgii.

The formation and development of various forms of theatre from the liturgical drama to the mystery plays, with the gradual influence of secular elements (in interludes), is viewed in the perspective of the liturgical and symbolic core – the cross and the figure of Christ, which is acted out. The circumstances and consequences of these changes are then juxtaposed.

Finally, there is some additional information about the 'traces' of liturgical drama in Poland and the reminder of the most important attempts (stagings) to revive it in the present times.

This kind of theatre was educational in its nature and, owing to the historical and political background of Christian Europe, had no boundaries.

*Translated by Wojtek Klepuszewski*

LUCYNA MAKSYMOWICZ

**Od zabaw dramatycznych  
ku wyrażaniu siebie i komunikacji**

---

O Autorze

---

*Lucyna Maksymowicz jest adiunktem w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Edukacyjno-Filozoficznym Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku. Od wielu lat współpracuje z grupą Teatru STOP z Koszalina. Interesuje się rozwijaniem kompetencji osobistych i społecznych (szczególnie komunikacyjnych i językowych) dziecka poprzez sztukę, edukację artystyczną i inne formy zajęć twórczych.*

*Jest autorką kilku artykułów związanych z edukacją teatralną, między innymi: „Możliwości terapeutycznego oddziaływania zabaw teatralnych na dziecko”, (w:) M. Kielar-Turska i B. Muchacka (red.), *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Kraków 1999; „Drama jako samodzielna metoda pedagogiczna wspomagająca rozwój ucznia i nauczyciela”, (w:) R. Parzęcki (red), *Współczesne przemiany kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli*, Bydgoszcz 1998.*

*W planach wydawniczych Wydawnictwa Pomorskiej Akademii Pedagogicznej na 2001r. przewidziane jest opublikowanie książki L. Maksymowicz pt. „Drama jako metoda wspomagająca rozwój osobowości dziecka w wieku szkolnym”.*



Tradycyjna szkoła często określana mianem „szkoły milczenia” (mów, kiedy cię pytają), tłumi u uczniów potrzebę komunikowania się, wyrażania siebie, ujawniania własnych zainteresowań, poglądów czy wątpliwości. Edukacja w reformowanym systemie oświaty wymaga od nauczyciela spełnienia wielu warunków, wśród których jest również poszukiwanie nowych metod porozumiewania się z uczniami.

Musimy mieć świadomość, że twórczość, spontaniczność, autentyczność, troska o innych, zdolność do miłości, tęsknota do prawdy to istniejące w zarodku możliwości, a zadaniem wychowawcy jest pozwolić, pomóc czy też zachęcić młodego człowieka do urzeczywistnienia i zaktualizowania tego, co istnieje w zarodku. Sprzyjające warunki mają szansę zaistnieć, gdy w szkole / świetlicy, internacie.../ pojawi się „inny nauczyciel”. Różnie jest on w literaturze określany /facylitator, inspirator /, ostatnio coraz częściej animator. Jego rola powinna polegać nie tylko na nauczaniu /choć przekazywanie faktów jest też zadaniem ważnym/, lecz przede wszystkim na stwarzaniu właściwych warunków do aktywizacji uczniów: rozbudzania w nich ciekawości, chęci poznawania, rozwinięcia umiejętności uczenia się, w tym samodzielnego opanowywania materiału. Wychowanie kreacyjne nie polega na ćwiczeniach i treningach. Jego istotą jest - jak słusznie zauważyła R. Miller - *"ingerencja w powstawanie samego potencjału rozwojowego, tworzenie nowych kompetencji i sprawności, nowych zdolności, zainteresowań i dążeń, przekształcanie potrzeb niższego rzędu w potrzeby wyższego rzędu"*.<sup>27</sup>

Moje doświadczenia aktorskie w grupie Teatru STOP<sup>28</sup>, a także kilkuletnia działalność instruktorska w teatrze małych form potwierdzają, że nauczyciel może pomagać uczniom w opanowywaniu umiejętności ekspresyjnych i innowacyjnych poprzez wykorzystanie rozwijającej się w naszym kraju metody dramy. Techniki dramowe mogą być obecnie wartościowym sposobem pracy zarówno w działaniach integracyjnych klas młodszych, jak również w nauczaniu blokowym starszych klas szkoły podstawowej, gimnazjum czy liceum.

Termin drama - zapożyczony z języka angielskiego - określa *„techniki teatralne wykorzystywane do celów edukacyjnych”*<sup>29</sup>. Podejmowanie roli, improwizowanie i cały bogaty zestaw środków i strategii mogą być wykorzystane do nauki różnych przedmiotów oraz przygotowania do pełnienia ról społecznych. W ostatnich latach zauważa się powolną ewolucję w rozwoju dramy od metody pomocniczej w nauczaniu języka polskiego, poprzez nauczanie innych przedmiotów do dram o charakterze społecznym, etycznym - **jako samodzielnie tworzonych sytuacji edukacyjnych dla zaspokojenia potrzeby młodzieńczej ekspresji, wyrażania swoich poglądów i siebie we wspólnym działaniu dramowym**. W takim też kontekście sytuuję własną propozycję warsztatów dramowych. Zaproponowany przeze

<sup>27</sup> Miller R. (1981): *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. Warszawa, s. 143

<sup>28</sup> Grupa teatralna powstała w 1980 r z inicjatywy studentów WSP w Słupsku, do dziś kierowana przez Mirosława Glinieckiego. Obecnie w skład zespołu wchodzi nie tylko aktorzy (współpracują przedstawiciele również innych grup teatralnych) czy muzycy, lecz również pedagodzy.

<sup>29</sup> Machulska H. (1997): *Drama - jej istota, techniki i strategie*. W: H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach 4-6*. Warszawa, s. 9

innie w autorskim programie<sup>30</sup> pięciodniowy cykl zabaw, ćwiczeń i gier dramowych został skonstruowany tak, aby jednoczyć sferę fizyczną, psychiczną, duchową i społeczną ucznia. Główne pojęcia tego programu, to: integracja odczuć i myślenia, poczucie własnej tożsamości oraz samoświadomość. Podstawą zajęć jest wspomaganie rozwoju dziecka (uczestnika) poprzez zwrócenie jego uwagi na samego siebie i na własne możliwości, a dzięki temu zwiększanie poczucia własnej wartości. Sprzyja temu tworzona przez prowadzącego (animatora) atmosfera zajęć: dobrowolność udziału bez ocen i rywalizacji, akceptacja i szacunek ze strony innych osób. W ostatnim dniu zajęć zapraszamy do siebie przyjaciół, aby przedstawić im improwizowane przedstawienie - nietypowe, bo pokazywane tylko raz. Wybrane scenki, jakie powstają w czasie tygodnia wspólnych zajęć, zostają połączone tak, aby przedstawić istotne dla uczestników problemy ze szkolnego życia. Dla podkreślenia inności realizowanych przeze mnie zajęć w ostatnim dniu wprowadzam określenie „twórcza drama”. Zdaję sobie sprawę, że takie zestawienie może budzić sprzeciw, bo czy drama może nie być twórcza?

Pojęcie to zostało jednak oficjalnie zaaprobowane przez pedagogów dramy<sup>31</sup> dla określenia specyficznego procesu tworzenia improwizacji (przedstawienia improwizowanego). Dialog jest tworzony przez uczestników (aktorów) bez względu na to, czy treść jest wzięta z dobrze znanego opowiadania czy jest to wymyślona fabuła. Tekst nie jest zapisywany ani zapamiętywany. Za każdym graniem opowieść staje się bardziej szczegółowa i lepiej zorganizowana, ale w swej naturze pozostaje improwizacją i nigdy z założenia nie jest przeznaczona dla widowni, co nie wyklucza możliwości spotkania z publicznością życzliwą (wychowawca, rodzice, zaproszeni przyjaciele). Uczestnicy są raczej prowadzeni (animowani) niż reżyserowani, a celem prowadzącego jest optymalny rozwój grających.

Drama jako metoda pedagogiczna wyrosła z praktyki ludzi teatru, łączących pasje artystyczne z pedagogicznymi. Przenieśli oni do praktyki pedagogicznej terminologię z tej dziedziny sztuki. Jest to przyczyną wielu kłopotów i niejasności w nazewnictwie. Zresztą nawet w Anglii - uważanej za kolebkę dramy - istnieją jej różne odmiany. „Jedni nauczyciele prowadzą ćwiczenia, zabawy i gry dramowe, inni opracowują spektakle teatralne, a jeszcze inni pełną dramę”.<sup>32</sup> Od kilku już lat stosuję techniki dramowe w pracy z dziećmi i młodzieżą (w tym z osobami głuchymi, z lekkim upośledzeniem umysłowym). Zajęcia te organizowane były między

<sup>30</sup> Niepublikowana praca doktorska *Drama jako metoda wspomagania rozwoju osobowości dziecka w wieku szkolnym*, Uniwersytet Gdański 2000

<sup>31</sup> Definition of creative drama accepted by the Children's Theatre Association of America in 1977: "Creative drama is an improvisational, nonexhibitional, process-centered form of drama in which participants are guided by a leader to imagine, enact, and reflect upon human experiences. Although creative drama traditionally has been thought of in relation to children and to young people, the process is appropriate to all ages" (McCaslin, *Creative drama in the classroom*. New York, London 1984, p.9).

<sup>32</sup> Dziedzic A., Pichalska J., Świdorska E. (1992): *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. Warszawa, s. 11

innymi w słupskim Ośrodku Teatralnym RONDO.<sup>33</sup> Z równym powodzeniem wykorzystuję je również na zajęciach ze studentami i nauczycielami.

Obserwacja negatywnych zmian zachodzących w polskiej szkole podstawowej zainspirowała mnie przed kilkoma laty do poszukiwania innych metod i form pracy z dziećmi. Wciąż brakuje takich sposobów wychowawczego oddziaływania, które odpowiadałyby najnowszym osiągnięciom myśli pedagogicznej, traktującej rozwój ucznia w sposób całościowy. Konieczne jest podejście holistyczne. Rozwój ciała bez rozwoju umysłu lub rozwój emocji bez norm etycznych może stworzyć więcej problemów niż ich rozwiązać. Wzbogacić kogoś można tylko poprzez skoordynowane oddziaływanie, mające na celu wyzwalanie wszystkich jego utajonych możliwości. „Człowiek, który staje się bardziej kompetentny w sprawach społecznych, może być groźny dla innych, jeżeli jego normy etyczne nie zostaną jednocześnie podniesione na wyższy poziom. Podobnie człowiek, który pogłębia swoje doznania religijne, może stać się obojętny na cierpienia innych, jeśli jednocześnie nie wzrośnie jego wrażliwość interpersonalna”.<sup>34</sup> Współczesna szkoła wciąż ma tendencję do rozwijania każdej z tych funkcji osobno.

Pisząc ten artykuł, chciałam zwrócić uwagę na wartości płynące z wykorzystywania w procesie edukacji technik teatralno-dramowych. Współcześnie zatracono ich właściwy sens. Wykorzystywane są w większości tylko przez polonistów, a doskonale sprawdzić mogłyby się w bibliotekach, świetlicach, internatach. Prowokacyjnie użyta przeze mnie nazwa ostatniego dnia warsztatów - „twórcza drama” - ma zwrócić uwagę na coś więcej niż dramę, a jeszcze nie teatr w pełnym tego słowa znaczeniu. Ma za zadanie przypomnieć założenia uznanych twórców teatrów szkolnych (L. Komarnicki czy J. Dorman)<sup>35</sup> i uświadomić nam, że pewne metody są wciąż aktualne, wymagają tylko dopasowania do nowych warunków rzeczywistości szkolnej.

Tak popularna współcześnie w polskiej literaturze drama nie znajduje wielu zwolenników wykorzystywania jej w praktyce. Być może przyczyna tkwi w samym pojęciu, które ma wiele definicji, co skutecznie utrudnia zrozumienie istoty zajęć. Być może nauczycielom potrzebne jest wsparcie w postaci przypomnienia, że mają prawo dokonywać innowacji i własnej interpretacji pewnych technik dla konkretnej grupy. Proponowane przeze mnie warsztaty dramowe „5x5” są właśnie tego przykładem.

Wielki Słownik Oksfordzki definiuje dramę jako „*sztukę teatralną, sztukę dramatyczną, serię zdarzeń o charakterze dramatycznym*”; definiuje ją jako *dramatyczną*, gdyż jest „*przekonywająca, teatralna i zastanawiająca*”. Starożytni Grecy używali słowa drama w trochę innym znaczeniu, rozumiejąc ją jako przeżywanie

<sup>33</sup> Zob. Maksymowicz L. (1999): *Możliwości terapeutycznego oddziaływania zabaw teatralnych na dziecko*. W: M. Kielar-Turska, B. Muchacka (red.), *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*. Kraków oraz Gliniecki M., Maksymowicz L. (red.), *Teatr a dziecko specjalnej troski*. Słupsk 1999

<sup>34</sup> Mann J., Otto H.A. (1981): *Potencjał człowieka*. W: K. Jankowski (red.), *Psychologia w działaniu*. Warszawa, s. 22

<sup>35</sup> Zob. Dorman J. (1981): *Zabawa dzieci w teatr*. Warszawa; Komarnicki L. (1926): *Teatr szkolny. Ogólne założenia*. Warszawa

i właśnie w tym kontekście analizuję znaczenie tego pojęcia dla rozwoju dziecka. „Dobra drama dla mnie jest stworzona z myśli, słów i gestów wymuszonych podczas drogi do, bądź w jej trakcie, albo wylaniających się ze stanu desperacji” - pisał Kenneth Tynan w *Deklaracji*, definiując dalej sztukę teatralną jako „uporządkowaną sekwencję wydarzeń, która prowadzi jedną bądź więcej osób biorących w niej udział do sytuacji problemowej (desperackiej), która musi zawsze być wytłumaczona i powinna być, jeśli to możliwe, rozwiązana”.<sup>36</sup> Z pewnością te dwa zdania są ważne dla zrozumienia istotnej natury dramy. Jeśli nauczyciela rzeczywiście interesuje rozwój osobowości powierzonych wychowanków, powinien stwarzać jak najwięcej sytuacji, które prowokują ucznia do bycia aktywnym, do osobistego zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego. To właśnie drama w sensie pobudzania i uwalniania energii dziecka może być niezmiernie cennym środkiem dydaktycznym. Nie jest to jednak w pełni zrozumiałe dla tych nauczycieli, którzy własne doświadczenia z dramą wiążą jedynie z powstaniem skończonego produktu - przedstawienia, a energia uczestników kierowana jest z reguły jedynie na osiągnięcie artystycznych efektów pokazu. Wkład dramy w rozwój dziecka spychany jest na plan drugi. Z pewnością należy stwarzać okoliczności, sprzyjające powstawaniu przedstawień, doprowadzaniu tej pracy do końca, prawdopodobnie z publicznością, ale małą i życzliwą, lecz nie wolno przeoczyć tego, że właśnie samo tworzenie dramy jest niezwykle istotne dla rozwoju dziecka. Dlatego nie powinniśmy być zainteresowani samym efektem finalnym, lecz tym, co do niego prowadzi - jego przeżywaniem. Właściwie prowadzone zajęcia dramatyczne, zakończone improwizowanym przedstawieniem (jeśli taka jest potrzeba uczniów) dla wybranych przyjaciół, z pewnością wzmocnią wartość przeżycia. Zadaniem nauczyciela jest wykorzystanie dramy według własnych potrzeb i możliwości, a więc jak najbardziej jest wskazane wykorzystanie jej również w pracy teatru szkolnego, użycie jej w taki sposób, który najbardziej pomoże w wyzwaniu, jakim jest zachęcenie dzieci do rozwijania własnych zainteresowań. Wiele ćwiczeń, gier czy odpowiednio dobranych technik dramatycznych może pomóc młodym ludziom w rozwiązywaniu problemów związanych z kreowaniem postaci w przedstawieniu teatralnym.

Cel zajęć dramatycznych nigdy się nie zmienia, zmieniają się jedynie czynności, w miarę jak dziecko dojrzewa. U najmłodszych dominuje potrzeba zabawy (która jest prawdziwą pracą), potrzeba poznawania legend, baśni i prawdziwych zdarzeń rozgrywających się wokół nich, które jednocześnie mogą stanowić inspirację do tworzenia ich własnych „sztuk teatralnych”. W literaturze określa się to mianem **zabaw dramatycznych**, w których dziecko bada swój własny wszechświat, naśladując zachowania i cechy charakteru tych, którzy je otaczają. Jest to jedna z pierwszych jego prób ekspresji w formach dramatycznych, nie może być ona jednak mylona z dramą lub interpretowana jako przedstawienie. Zabawa dramatyczna jest z natury fragmentaryczna, istnieje tylko przez chwilę. Nawet jeśli jest powtarzana, nie ma charakteru próby. Jest ona raczej powtórzeniem twórczego przeżycia dla

<sup>36</sup> za: Heathcote D. (1981): *Drama as Challenge*. W: J. Hodgson (Ed.), *The Uses of Drama*. London, s.157



odniesienia radości z samego faktu tworzenia.<sup>37</sup> Właściwie trudno określić moment, w którym zabawa dramatyczna przekształca się w bardziej skomplikowaną grę dramową. Zostało stwierdzone, iż **gra dramatyczna** pomaga dziecku rozwinąć się od istoty czysto egocentrycznej do osoby zdolnej do dzielenia się i kompromisów. W zabawie dramatycznej dziecko tworzy swój własny świat, w którym ujarzmia rzeczywistość. Używa świata wyimaginowanego do rozwiązywania prawdziwych problemów życiowych, z którymi do tej pory nie było sobie w stanie poradzić. Dziecko powtarza, ponownie odgrywa i przeżywa te doświadczenia. Przy zapewnieniu odpowiedniego miejsca, wyposażenia i atmosfery, w której dziecko czuje się wolne i może swobodnie wyrażać siebie, zabawa dramatyczna staje się naturalnym i zdrowym przejawem ludzkiego rozwoju. Dziecko może bowiem naśladować dorosłych, jest zachęcone do intensywnego odgrywania sytuacji życiowych, do dramatyzowania związków i przeżyć, do wyrażania swoich najistotniejszych potrzeb, do uwalniania tłumionych impulsów, do odgrywania ogólnie przyjętych ról, do prób rozwiązywania problemów i eksperymentowania z rozwiązaniami.

Wraz z postępującym rozwojem psychicznym dziecka jego aktywność osiąga wyższy stopień, przybiera nowe formy, bogaci się jakościowo. Stopniowo, w miarę rozwoju orientacji w otaczającym świecie, aktywność dziecka przechodzi w świadomą celu twórczość. Na tym etapie można już mówić o **zabawie twórczej**, która jest syntezą dotychczasowej działalności dziecka, syntezą absorpcji świata i wyrażania siebie, a więc połączeniem życia wyimaginowanego i życia rzeczywistego. Zdaniem psychologów brak takich zabaw grozi dziecku zaburzeniami psychicznymi, brakiem równowagi i zagubieniem samego siebie. Ważna jest taka organizacja zabaw twórczych, w których dzieci mogłyby wykazać dużo własnej inwencji. Jest to możliwe, gdy dziecko zaczyna już uogólniać przyjęte na siebie role (będąc w roli policjanta dziecko nie przedstawia rzeczywistego policjanta, jakiego zna czy widziało na ulicy, lecz „policjanta w ogóle”, znajdującego się w określonych stosunkach z innymi ludźmi).

**Bycie w określonej roli** wymaga od dziecka umiejętności wyodrębnienia w człowieku czy przedmiocie, którego rolę gra, charakterystycznych cech, tylko im właściwych. To wyodrębnienie i uogólnienie dokonuje się właśnie w trakcie tworzenia roli. Działanie w roli innego człowieka, utożsamianie się z nim stwarza możliwość głębszego zrozumienia sytuacji i oceny postępowania.

Termin odgrywanie ról, używany w działaniach edukacyjnych odnosi się zawsze do przyjmowania ról, mających szczególne znaczenie dla uczestnika zajęć. Należy jednak dodać, że celem proponowanych warsztatów dramowych (zabaw, ćwiczeń i gier) czy też teatru szkolnego nie jest rozwiązywanie indywidualnych, emocjonalnych lub też społecznych problemów (tym zajmuje się psychodrama i socjodrama prowadzona przez specjalistów), choć niewątpliwie pośrednio mogą takie funkcje pełnić. Odgrywanie ról jest dla ucznia tym, czym dla dziecka jest zabawa dramatyczna. Wydaje się, że granie jest na swój sposób przedłużeniem zabawy dramatycznej. R. Courtney pisze wręcz „*zabawa, granie i myśl są ze sobą po-*

---

<sup>37</sup> Zob. McCaslin N. (1984): *Creative Drama in the Classroom*. New York-London



wiązane. Są mechanizmami, za pomocą których jednostka testuje rzeczywistość, pozbywa się lęków i opanowuje swoje środowisko. Zabawa jest zasadniczym instrumentem rozwoju. Bez zabawy nie ma normalnego życia kognitywnego u dorosłych, zdrowego rozwoju życia uczuciowego i pełnego rozwoju siły woli<sup>38</sup>.

Wprowadzone w tym artykule pojęcie twórczej dramy (creative drama) w literaturze anglojęzycznej funkcjonuje od 1977 roku, za sprawą Children's Theatre Association of America. Jest bardzo bliskie mojemu - jako instruktora teatralnego i pedagoga - rozumieniu dramy, w przeciwieństwie do funkcjonującego w polskiej literaturze terminu, który jest utożsamiany przede wszystkim z dramą jako metodą pomocniczą w nauczaniu innych przedmiotów (język polski, języki obce, historia).

**Twórcza drama** jest często określana zamiennie jako **tworzenie zabawy** (play making). Jest to możliwe, ponieważ oba pojęcia odnoszą się do dramy nieformalnej, która jest tworzona przez uczestników. Jak sugeruje nazwa - tworzenie zabawy - działanie to wybiega poza zakres i cele sztuki dramatycznej. Może ono wykorzystać opowieść, która ma początek, środek i koniec. Z drugiej strony może badać, wyrażać lub rozwijać idee i uczucia poprzez grę dramatyczną. Zawsze jednak jest to drama improwizowana. Dialog jest tworzony przez uczestników (aktorów) bez względu na to, czy treść jest wzięta z dobrze znanego opowiadania, czy jest to wymyślona fabuła. Tekst nie jest zapisywany ani zapamiętywany. Za każdym graniem opowieść staje się bardziej szczegółowa i lepiej zorganizowana, ale w swej naturze pozostaje improwizacją.

W miarę jak dziecko dorasta, a jego zdolność wysławiania się rośnie, zmniejsza się potrzeba odgrywania sytuacji, a zwiększa się zapotrzebowanie na jej planowanie. Zaczyna liczyć się także forma opowiadania. Chociaż w dalszym ciągu dzieci używają własnych słów oraz własnych gestów, aby wyrazić emocje wyzwolone przez opowiadanie, wyraźnie obserwuje się dążność do bardziej umiejętnego organizowania przedstawianego materiału. Jest to moment, w którym przekraczamy barierę z tak zwanej strony nieformalnej na formalną. **Zostaje jakby rzucone wyzwanie, aby nie tylko czuć, ale także umieć przekazać myśli, uczucia i przeżycia drugiej osobie.** Wydaje się, że najpierw skłaniamy dzieci, aby czuły i pojmowały, a następnie, żeby uświadomiły sobie swoją wiedzę, by wreszcie skierować je w kierunku jasności ekspresji, aby nie tylko odgrywały swoje pomysły, lecz umiały je organizować. I zapewne właśnie w tym tkwi aspekt edukacyjny działań ucznia - aktora, osiągany przez połączenie spontanicznej twórczości z określoną dyscypliną języka teatru. Dla młodego człowieka jest to również atrakcyjny sposób rozwijania i doskonalenia kompetencji komunikacyjnych.

Przedstawiając możliwości wykorzystywania dramy w procesie edukacji, pragnę ustosunkować się do relacji dramy i teatru szkolnego. We współczesnej polskiej szkole dzieci bardzo rzadko mają możliwość uczestniczenia w zajęciach dramatycznych. Dlatego rozpoczynając pracę w teatrze szkolnym lub kole dramatycznym, powinniśmy rozpoczynać od dramy. W teatrze szkolnym aktorem jest uczeń, a naszym celem jest i tu wspomaganie jego rozwoju, a nie produkcja sztuki za

<sup>38</sup> Courtney R. (1974): *Play, Drama and Thought*. New York, s.204

wszelką cenę. Jeśli dzieci wcześniej nie miały okazji nauczyć się wyrażać własnych uczuć i myśli w zabawach i grach dramowych, nie będą w stanie interpretować proponowanych przez nauczyciela tekstów. Takie wyzwanie powinno nadejść, gdy będą gotowe, aby je przyjąć. Musimy również mieć świadomość, że siedmiolatek może nie być jeszcze gotowy, aby interpretować sądy innych ludzi, gdy tymczasem siedemnastolatek zdecydowanie powinien to robić. Czy więc sztuka w teatrze szkolnym ma być wzięta z książki, czy stworzona z własnych doświadczeń dzieci, zależy nie od przekonań nauczyciela, lecz od umiejętności i potrzeb uczestników. Nie jest to problem nowy, bowiem już w 1922 roku J. Cierniak (redaktor naczelny "Teatru Ludowego") zainicjował fachową dyskusję na temat sceny szkolnej. W tym samym czasie Lucjusz Komarnicki stworzył w prywatnym gimnazjum żeńskim w Warszawie tzw. laboratorium teatralne, w którym „gra, raczej improwizatorska, odbywała się po niewielkiej liczbie prób, jednak bez szkody dla tekstów, bo te były albo bardzo łatwe (niewielkie utwory: wiersze, pieśni, montaże), albo stanowiły dzieło wykonawców. Komarnicki zrywał więc z wielkim repertuarem oraz tradycją naśladowania przez uczniów aktorów zawodowych.(...)Twierdził, że zadaniem pedagoga - reżysera jest stworzenie uczniom możliwości zaspokajania ich artystycznych potrzeb poprzez odzyskanie tego, co utracili porzucając zabawy dziecięce, podczas których następowało wyladowanie się wrodzonego popędu do dramatyzacji”.<sup>39</sup>

Inny uznany twórca teatru dziecięcego, J. Dorman wielokrotnie podkreślał, że teatr dzieci nie jest szkołą aktorstwa, lecz terenem życia, na którym szczególnie swobodnie można się bawić i rozwijać. „Teoretyczny punkt wyjścia p. Dormana - pisał S. Szuman - który traktuje teatr dziecięcy w szkole powszechnej jako formę przejściową między zabawą iluzijną, a nadbudowującymi się na tym wyżyciu formami teatru szkolnego, uważam za bardzo trafny. Realizacja teatru zabawy przez dzieci w tej formie, jaką miałem sposobność oglądać, również mnie przekonuje, jako że chodzi w tym nie o efekt dla widza, lecz o przeżycia i osiągnięcia dzieci, dające im swoisty, a ważny teren rozwojowych możliwości”.<sup>40</sup> Jak widać, zagadnienia związane z wykorzystywaniem technik teatralnych jako środka wspomagającego rozwój osobowości są wciąż aktualne i należą do problemów diskutowanych w ciągu niemal całego naszego stulecia. Dzięki temu pojawiały się też różne koncepcje i określenia funkcjonowania teatru dziecięcego: **teatr samorodny** - jako miejsce swobodnej ekspresji dziecka (por. Budzyński, Cierniak)<sup>41</sup> czy **zabawa w teatr** (Dorman). Te bardzo interesujące refleksje i praktyczne osiągnięcia wspomnianych osób nie zdołały jednak wyeliminować czy ograniczyć skłonności wychowawców i zespołów szkolnych do naśladownictwa teatru zawodowego, które niestety pozostało aż do dziś.

Proponowane przeze mnie warsztaty dramowe niewątpliwie łączą się z założeniami teatru samorodnego czy zabawy w teatr. Może tym razem jednak nowe pojęcie, jakim jest drama - nie związana bezpośrednio z teatrem, a z zabawą,

<sup>39</sup> Grzegorek L. (1972): *Poznajemy teatr*. Warszawa, s.155

<sup>40</sup> Za: Jurkowski H. (1981): *Wstęp*. W: J. Dorman, *Zabawa dzieci w teatr*. Warszawa, s.7

<sup>41</sup> Budzyński W. (1922): *Teatr bajek*. „Teatr Ludowy”, nr 3; Cierniak J. (1927): *Nasz cel i nasze drogi*. „Teatr Ludowy”, nr 1

spontanicznością, twórczością - sprawi, że nauczyciele zrozumieją istotę wspomagania rozwoju osobowego dziecka właśnie poprzez przeżywanie właściwie organizowanych sytuacji dramatycznych (także teatralnych).

Zdaniem G. Boltona<sup>42</sup> tyle jest sposobów prowadzenia zajęć dramatycznych, ilu jest nauczycieli. Zauważalna różnica polega jedynie na używaniu innych technik i akcentowaniu innych elementów. Pozostają jednak wspólne cele w edukacji dramatycznej, do najważniejszych zalicza się:

- pomaganie uczestnikom w zrozumieniu siebie samych i świata, w którym żyją;
- pomoc w zrozumieniu, kiedy należy lub nie należy przystosować się do otaczającego świata i jak to zrobić.

Zainteresowanie światem rozwija się u dziecka wcześniej niż chęć poznania siebie. Wraz z upływem lat wykazuje ono coraz więcej zaciekawienia samym sobą i własnymi reakcjami, dlatego tak ważne jest stwarzanie w procesie edukacji sytuacji sprzyjających nabywaniu przez ucznia umiejętności:

- poznawania siebie;
- oddziaływania na swoje otoczenie;
- podporządkowania mu się, gdy zachodzi taka potrzeba (samokontrola i poznawanie zasad współżycia w zespole);
- współtworzenia wraz ze swoim otoczeniem określonych wartości.

Nikt z ludzi nie żyje w pustce społecznej i dlatego ani człowiek w ogóle, ani konkretna jednostka nie mogą być rozumiane jedynie na podstawie analizy wyposażenia i funkcjonowania ich ciała i psychiki, lecz muszą być one analizowane z punktu widzenia konkretnego życia, jakie prowadzą. Wagę tego spostrzeżenia potwierdza pojawienie się w literaturze przedmiotu pojęcia **drama rozwojowa** (developmental drama).<sup>43</sup> Zajmuje się ona badaniem wzorców rozwojowych w ludzkiej grze. Drama jest aktywnym pomostem między światem wewnętrznym a otoczeniem. Rozwój ten jest obserwowany w trakcie wzajemnie oddziałujących na siebie płaszczyzn osobowej i kulturowej. Badania te zazębiają się z innymi dziedzinami: z psychologią i filozofią na płaszczyźnie osobowej oraz socjologią i antropologią na poziomie kulturowym. Pomimo udziału tych pokrewnych dziedzin, centrum zainteresowania w badaniach nad dramą rozwojową stanowi zawsze akt dramatyczny.

Zainteresowanie rozwojem osobowym ucznia poprzez przyswajanie umiejętności teatralnych i improwizacyjnych spowodowało, że uznano dramę za precyzyjne narzędzie nauczania, które funkcjonuje lepiej, kiedy jest postrzegane jako część procesu uczenia się i kiedy jest mocno osadzone w całości programu nauczania. Drama nie jest więc już uważana za kolejną formę edukacji artystycznej lecz wyjątkowy instrument nauczania, istotny nie tylko w rozwoju języka, ale również nieoceniony jako metoda zgłębiania innych obszarów tematycznych, w których najważniejsze będzie nie szkolenie aktorów, lecz rozwijanie ludzi. I tu pojawia się szczególne wyzwanie dla nauczyciela.

<sup>42</sup> Bolton G. (1984): *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. London

<sup>43</sup> Courtney R. (1982): *Re - Play: Studies of Human Drama in Education*. Toronto, s. 157

W dramie nauczyciel w pewien sposób cierpi na odwrócenie jego zwykłej roli, roli tego, który wszystko wie najlepiej. Zazwyczaj to on zna z góry odpowiedź na każde zadane pytanie. W dramie jest inaczej. Nauczyciel może mieć więcej doświadczenia życiowego, z którego czerpie, ponieważ żyje dłużej, ale kiedy dochodzi do interpretacji pojęć, punkt widzenia dziecka liczy się bardziej niż nauczyciela. Dziecko często nie ma możliwości odwoływania się do doświadczeń, bowiem ono odkrywa pewne rzeczy dopiero poprzez sytuacje tworzone w scenkach dramatycznych i tu oferuje nauczycielowi swój punkt widzenia, a ten pokazuje swój. Żaden z nich nie będzie dobry lub zły. Każdy punkt widzenia będzie inny, ponieważ ludzie są różni. Przyjęcie roli przyglądającego się przewodnika dla wielu nauczycieli okazuje się zbyt trudne. W toku swojego wykształcenia nabyli przekonania, że to oni zawsze muszą wiedzieć najlepiej. Prowadzenie zajęć dramatycznych wymaga od nauczyciela zmiany nastawienia i zejścia z piedestału. W literaturze określa się ten stosunek jako drogę partnerską. W moim przekonaniu jest to szczególna umiejętność patrzenia na młodego człowieka z uwagą i zaangażowaniem, z pewnego rodzaju pokorą. Ten szczególny związek pomiędzy nauczycielem, oferującym dzieciom swoje własne doświadczenie i dziećmi, oferującymi swojemu nauczycielowi ich własne, świeże spojrzenie na otaczające je rzeczy, przynosi ogromną korzyść obydwu stronom. Tylko taka sytuacja uwalnia dziecko, tj. pozwala na wniesienie całego siebie, a nie tylko osobowości, której oczekuje nauczyciel. Tworzy się wówczas serdeczna więź, atmosfera swobody, jakiej prawdopodobnie nauczyciel nie może uzyskać występując w roli wszytkowiedzącego, a także pewna intuicyjnie odczuwana dyscyplina. To wzajemne szanowanie i zaufanie do siebie zachęca dzieci do większej dojrzałości, odwagi w wysławianiu się i wyrażaniu własnych opinii, a także do bardziej realistycznego podejścia do świata ludzi dorosłych. Wzmaga samowiedzę, troskę o innych, integrowanie się i umiejętność reagowania w świeży sposób na każdą nową sytuację.

W świetle powyższych spostrzeżeń możemy zaryzykować twierdzenie, że im wcześniej i wszechstronniej włączymy sztukę dramy w proces edukacji dziecka, tym głębszy i trwalszy będzie jej udział we wspomaganiu rozwoju jego osobowości. Zdaniem H. Reada wychowanie przez sztukę ma sprawić, że człowiek będzie umiał żyć w sposób spontaniczny i twórczy. Ma umożliwić mu osiągnięcie harmonii życia zmysłowego, uczuciowego i intelektualnego. Ta harmonia została zachwiana w świecie współczesnym, stąd potrzeba szczególnego kształtowania strony uczuciowo-wyobraźniowej. H. Read porównuje człowieka do ptaka, którego lot odbywa się za pomocą jednego skrzydła. Aby lot ten był naprawdę harmonijny, trzeba połączyć odrębne elementy natury człowieka: intuicję i intelekt, wyobraźnię i rozumowanie. W imię tych postulatów powinna nas zainteresować edukacja poprzez dramę, bowiem harmonię lotu zapewnić może tylko sztuka, narzędzie integralnego rozwoju wszystkich sił młodego człowieka.



---

## ***From dramatic plays to self-expression and communication***

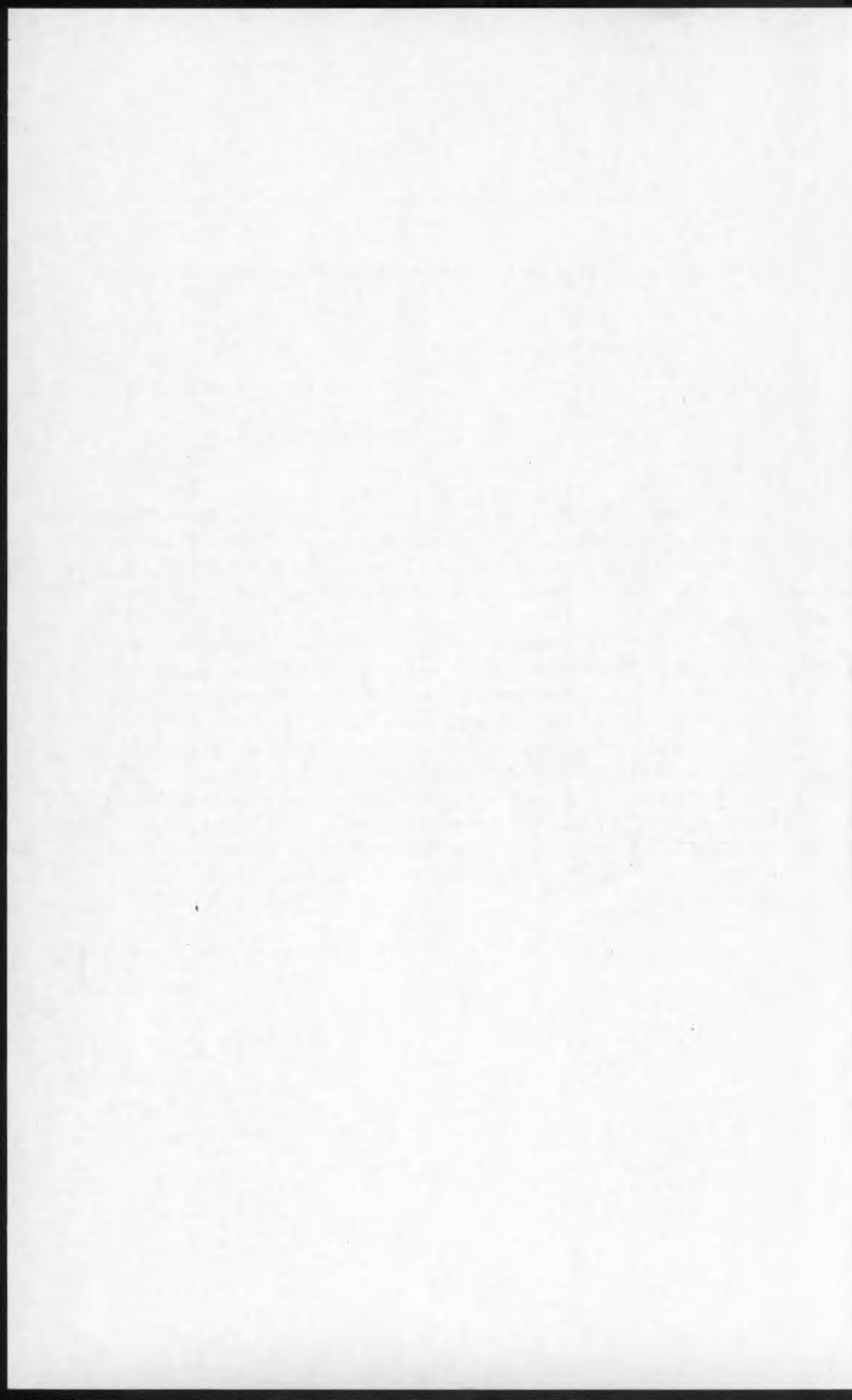
*In the sun that is young once only,  
Time let me play and be  
Golden in the mercy of his means.  
/Dylan Thomas/*

Creative drama may be regarded as a way of learning, a means of self-expression, a therapeutic technique, a social activity or an art form. Children are helped to assume responsibility, accept group decisions, work together, develop new interests and seek new information. Drama is the most completely personal, as well as the most highly socialized, art form we have.

Dramatic play helps the child develop from a purely egocentric being into a person capable of sharing and give and take. In dramatic play the child creates a world of her own in which to master reality, tries in this imaginative world to solve real-life problems that she has been unable to solve. During the drama and theatre workshops I observe that through this activity the child is given an opportunity to imitate adults, encouraged to play out real-life roles with intensity, to dramatize relationships and experiences, to express his own most pressing needs, to release unacceptable impulse. As N. McCaslin ( *Creative drama in the classroom*) said '*If encouraged, by providing the place, the equipment, and an atmosphere in which the child feels free to express himself, dramatic play is a natural and healthy manifestation of human growth*'(p.9).

*Translated by Lucyna Maksymowicz*





ZOFIA WÓJCIK  
ZBIGNIEW WÓJCIK

## *Przez zabawę do...ludzi*

---

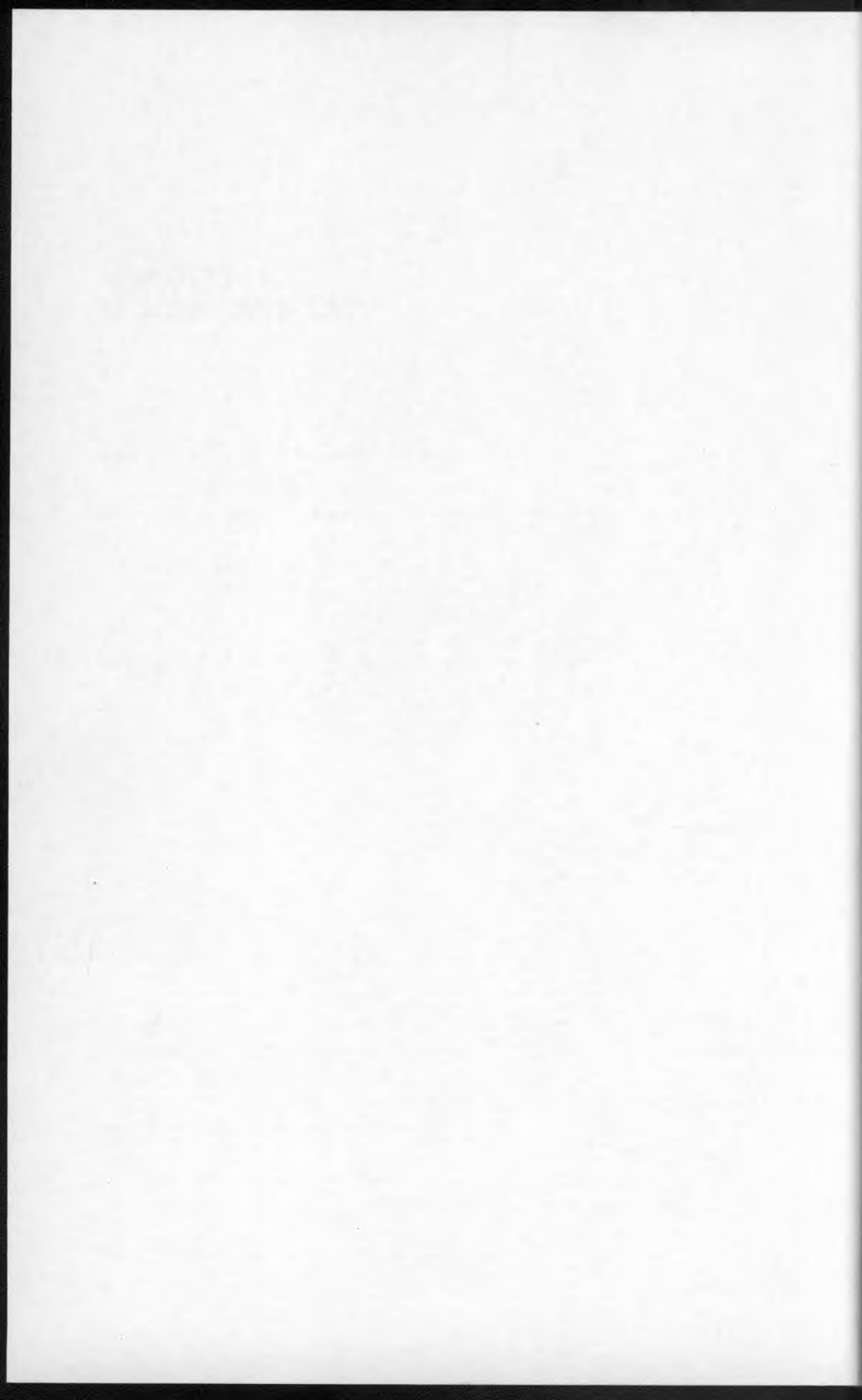
*„Teatr dziecięcy  
nie powinien być przygotowaniem do „zawodowej kariery”,  
jest natomiast bardzo ważnym przygotowaniem do życia wśród ludzi.  
Nikt nie może poczuć się zwolniony z odpowiedzialności  
za trwanie i właściwy kierunek  
rozwoju teatru dziecięcego”  
(„Scena” IX, 1999)*

## O Autorach

---

*Zofia i Zbigniew Wójcikowie – nauczyciele, instruktorzy teatralni. Od lat prowadzą wiejskie przedszkole, gdzie stworzyli Teatr Bronisze. Zbyszek jest duszą teatru i reżyserem, Zosia scenarzystą i scenografem. Ich dzieci także polknęły teatralnego bakcyła – Balbina jest muzykiem, a Bartek aktorem i ... elektroakustykiem. W ich Teatrze działa kilka grup dzieci w wieku 4 – 20 lat. Wszyscy oni bawią się w teatr, co daje doskonale rezultaty.*

*Z.Z. Wójcikowie, współpracując z wydawnictwem Didasko prowadzą od kilku lat cykl warsztatów teatralnych „Zabawa w teatr”.*



Od ponad dwudziestu lat wraz z mężem pasjonujemy się teatrem dziecięcym. Swoją edukację teatralną zaczęliśmy z małymi 5-6 letnimi dziećmi (i do dziś ją kontynuujemy). Tu należy dodać, że obydwójce jesteśmy nauczycielami i pracujemy w małym, podwarszawskim przedszkolu.

Początki naszej teatralnej przygody były klasyczne - za wszelką cenę dążyliśmy do osiągnięcia efektu „prawdziwego teatru”. Marzyliśmy o imponujących dekoracjach, cudownym kostiumie i wielkich dramatach. Żalowaliśmy często, że nasze dzieci są tak małe, że nie można z nimi tych dramatów realizować. Zazdrościliśmy nawet nauczycielom, pracującym w liceach, gdyż (tak sądziłam!) z nastolatkami można zrobić **kawał wielkiego teatru**. A tymczasem trzeba było (z konieczności) korzystać z bajek Dziadziusia Brzechwy... cudownych zresztą, ale trącących myślką. Bardzo szybko przekonaliśmy się, że nie tędy droga, gdyż:

- wielkie dekoracje przekraczały możliwości materialne i techniczne małego przedszkola. Efekt był często... żaloszny;
- szycie kostiumów, oprócz tych samych barier, było bardzo czaso... i pracochłonne;
- marny warsztat aktorski dzieci zbyt kontrastował z dekoracjami i kostiumami „nad stan”.

Bo oczywiście jest, że większość czasu i pracy zabierało przygotowanie oprawy plastycznej spektaklu. Było to męczące i zniechęcające...A dzieci? - no cóż. Uważaliśmy, że pamięciowe opanowanie tekstu jest wystarczającym warunkiem, żeby „wystawić” przedstawienie.

Aż pewnego dnia... brzmi to jak początek bajki, ale to było jak bajka... A więc pewnego dnia nasze przedszkolaki obejrzały „Śpiącą królownę” w wykonaniu „aktorów scen warszawskich” – mierne przedstawienie objazdowej trupy. Zainspirowało ono jednak bardzo żywiołową dziecięcą zabawę w śpiącą królownę. Przysłuchiwaliliśmy się zabawnym tekstom, obserwowaliśmy komiczne sytuacje, związane z niezgodnością zdań kilkunastu reżyserów i... nagle nas olśniło! Skoro jest to atrakcją dla nas, którzy znają na co dzień spontaniczne zabawy dzieci to jakąż atrakcją będzie dla innych?! Szybko zaczęłam zapisywać „kwestie” uczestników zabawy i notować zaistniałe sytuacje. Po niewielkim „wyczyszczeniu” powstał pierwszy własny scenariusz naszego Teatru. Zbyszek, mój mąż, zapalił się do niego. Postanowił, w ramach przygotowania bajki pod przedszkolną choinkę, zrealizować go z dziećmi 5-6-letnimi. Aby zachować nastrój dziecięcej zabawy, trzeba było zrezygnować z tradycyjnego kostiumu i dekoracji. Teatr musiał zaistnieć „tu i teraz”, tak jak to się naprawdę zdarzyło. A więc - stylizowane „koszuliny”, brak dekoracji i oryginalne, dziecięce wypowiedzi.

Tak powstała „Zabawa w Śpiącą Królownę”, nasz pierwszy wielki sukces. Od tego czasu zaczęła się prawdziwa teatralna przygoda. Zbyszek odkrył w sobie zainteresowanie reżyserią, ja – pisanie tekstów i scenografią.

Od tego również czasu porzuciliśmy dotychczasowe ambicje sceniczne na rzecz prostoty scenograficznej i zabawy dziecięcej. Zaczęliśmy traktować **teatr jako środek, a nie jako cel**. Odkryliśmy bowiem, że w pracy z dziećmi najważniejszy

jest proces tworzenia, a nie ostateczny efekt. „Otwieranie” dzieci, inspirowanie, wyzwalanie wyobraźni, wspólne ustalenia i analizowanie sytuacji oraz wspólna zabawa i edukacja stały się podstawą naszej pracy. Dzieci odchodziły z przedszkola, ale nie z Teatru. Ich i nasze potrzeby i wymagania rosły. Szukaliśmy ciągle nowych form (nie po to, aby znaleźć tę najlepszą, ale po to, by poznać ich jak najwięcej). Próbowaliśmy bawić się ruchem, światłem, muzyką, słowem i przedmiotem. Bawiło nas to tak samo jak nasze dzieci, których ciągle przybywało.

Wielokrotnie „wyważaliśmy dawno otwarte drzwi”, ale samodzielne odkrywanie tajemnic teatru sprawiało nam olbrzymią frajdę. Dziś mamy w Teatrze kilka grup dziecięcych i młodzieżowych w wieku od czterech do dwudziestu lat. Pracują w kilku grupach i dni tygodnia czasem brakuje, aby spotkać się ze wszystkimi. Lubią przychodzić do przedszkola. Traktują te spotkania jak relaks, jak odejście od codzienności, a czasem jak wizytę u psychoanalityka. Często bowiem, zamiast pracy nad spektaklem czas mija na rozmowach: o szkole, o problemach, o kłopotach, o filmie, o życiu... W przedszkolu jest ich azyl.

Bo nie chodzi nam jedynie o edukację artystyczną, rozumianą jako kształcenie aktora. Teatr traktujemy jako element wszechstronnego pobudzania i wspierania rozwoju dziecka, otwarcie go, wykształcenie w nim twórczej postawy. Nasza zabawa w teatr rozbudza pozytywne postawy społeczne, takie jak zaufanie, odpowiedzialność, pracowitość. A przy okazji wychowuje dzieci na wymagających i dojrzałych odbiorców szeroko pojętej sztuki.

Cały czas rośniemy i bawimy się z naszymi dziećmi. I przestaliśmy żałować, że nie możemy realizować Wielkich Dramatów. Co więcej: współczujemy młodzieży, która trafiwszy do licealnej grupy teatralnej uczy się na pamięć tekstu Uznanego Kłasyka i naśladując zawodowych aktorów odtwarza powierzone role. Odnosimy wrażenie, że ktoś pozbawił te dzieci etapu przejściowego: odkrywania i poznawania siebie oraz tajemnic teatru.

Dziś mamy już swoją młodzież. Ona nigdy nie porzuciłaby procesu tworzenia na korzyść odtwarzania. Ona nigdy nie wyrzekłaby się dochodzenia do końcowego efektu przez zabawę. Wraz z nimi i z ich rodzicami tworzymy prawdziwą rodzinę. Bo o rodzicach dzieci nie wolno zapominać. To oni ponoszą trudy związane z dowożeniem maluchów na zajęcia i planowaniem dodatkowych zajęć szkolniaków. To oni poświęcają swój czas, dowożąc nas na przeglądy i włączając się z nami w organizację teatralnych imprez. To w końcu oni są zmuszani do poświęcenia, gdy trzeba wybrać pomiędzy występem dziecka a wyjazdem do „cioci Jadzi” na wesele.

Jakże często rodzice dzieci pomagali przygotować salę, piekli ciasta, rąbali drewno na ognisko czy transportowali zespół i sprzęt swoimi samochodami. Jakże często jechali po dziecko na obóz czy kolonie na drugi koniec Polski, aby zdążyć na próbę generalną. Ileż razy dostosowywali terminy swoich wczasów do teatralnego kalendarza. I nigdy nie narzekali. Czuli się silnie związani z naszym Teatrem i z nami. Spotykamy się z nimi również w prywatnym życiu. Większość z nich traktuje nas jak starych, dobrych przyjaciół, choć są o wiele, wiele od nas młodszy. Jesteśmy dumni, że udało nam się stworzyć tę wielką, teatralną rodzinę. A to wszystko dzięki „Zabawie w teatr”.



Wielokrotnie proszono nas o poprowadzenie warsztatów teatralnych z obcymi nam dziećmi i młodzieżą (w różnym wieku i na różnym poziomie rozwoju umysłowego) i za każdym razem metoda zabawy w teatr sprawdziła się. Można zatem wyciągnąć wniosek, że nasza metoda jest uniwersalna, że jest językiem porozumienia pomiędzy wszystkimi ludźmi bez względu na wiek czy poziom umysłowy.

Zauważyło to również wielu instruktorów. Coraz częściej na festiwalach teatralnych obserwujemy tendencję do spontanicznej scenicznej zabawy dziecięcej. Własny scenariusz gra tu bardzo ważną rolę: dużo swobodniej bawimy się swoimi tekstami niż cudzymi. Te „cudze” teksty, zwłaszcza klasyka, powinny stanowić jedynie inspirację do własnego spektaklu.

O'Neill, wspaniały pedagog angielski, powiedział kiedyś „**Jak będę chciał zobaczyć Shawa pójść do teatru narodowego, a tego, co pokaże mi teatr dziecięcy nie zobaczę nigdy i nigdzie więcej**”.

\*\*\*

Z wywiadu, jaki przeprowadziła Magdalena Konopka, studentka Kolegium Nauczycielskiego w Warszawie z naszymi dziećmi z najstarszej grupy.

Pytanie: *Co ci dała zabawa w teatr?*

**Marta** (19 lat): „Zawsze byłem bardzo zamknięta i nieśmiała. Przez lata w teatrze otworzyłam się na ludzi. Nie wstydę się siebie. A dodatkowo nauczyłam się opiekować maluchami, co jest mi teraz bardzo potrzebne, bo mam małego brata”.

**Ptyś** (14 lat): „Nauczyłem się samodzielności i dyscypliny. Teraz, gdy od paru lat jeżdżę latem na obozy i kolonie to mi się to przydaje. Umiem sobie pościelić łóżko, jem co dają i zawsze zdążam na czas”.

**Monika** (16 lat): „Zwiedziliśmy kawał Polski, byliśmy parę razy za granicą. To, ilu ludzi poznałam, ile zobaczyłam i nauczyłam się to jest zasługa teatru. I jeszcze to, że łatwo uczyć się na pamięć – zarówno wierszy na polski jak i dat czy wzorów”.

**Majka** (14 lat): „Nauczyłam się sensownie rozmawiać i mieć swoje zdanie (...) i nie wstydę się go powiedzieć”.

**Kasia** (17 lat): „Teatr w ogóle nas ukształtował, to znaczy nasze charaktery. Jest moim życiem (...)”.

**Iwona** (17 lat): „Nie wyobrażam sobie, co bym robiła z wolnym czasem. W zespole, oprócz mnie, są jeszcze dwie moje siostry i brat, a nasi rodzice to przyjaciele cioci i wujka (p. Wójcików). Ostatnio wyjechaliśmy razem na wczasy. I jeszcze jedna rodzina. Było nas razem czternaścioro! To dopiero paczka! Wujek był naszym ratownikiem, a ciocia opowiadała maluchom bajki – zmyślanki przez cały dzień (...)”.

**Antek** (13 lat): „...A ...a ja to się jąkam i nikomu to nie przeszkadza. I mnie lubią, nawet bardzo. Ja tu się czuję wspaniale. No i mam większą kulturę, niż te głąby z mojej klasy, co nigdzie nie chodzą tylko w kółko to wideo (...)”.

**Bartek** (19 lat, syn p. Wójcików): „Teatr nauczył mnie pewności siebie i wyrażania siebie w różnych formach. Umiem wyreżyserować spektakl (robiłem to w swojej szkole) i mam wiele pomysłów podczas prób. Grać też lubię i ponoć umiem (!). Ale aktorem nie będę. Rodzice nauczyli mnie być twórczym, a aktor zawodowy to od-twórca. W teatrze nauczyłem się też drugiej mojej pasji: elektroniki. Ojciec jest atechniczny i ktoś musiał to wziąć na siebie. Nowa konsola i instalacja elektryczna to moje dzieło. Zdałem na mechatronikę”.

**Agata** (14 lat): „Mogę się teraz przyznać, bo teatr nauczył mnie szczerości, że miałam paskudny charakter. Byłam niekoleżeńska, chytra i przechwalałam się bez prze-rwy. Teraz mam same koleżanki w zespole. Trochę to bolało, ale było warto (...)”.

---

### *Through play towards ... people*

For nearly twenty years my husband and I have been devoted to children's theatre. We started our theatrical education with five and six-year-olds. We are both teachers and work in a small nursery school.

For us, theatre is a means, not an end, for we have both realised that the most important factor in working with children is the creative process, rather than the final effect. 'Opening' the children, inspiring them and unfastening their imagination, co-operation in analysing various tasks, joint play and education have become the basis of our work. The children would leave the nursery school, but they were still involved in our theatre activities. Their expectations and needs grew, and so did ours. We kept looking for new forms (not in order to find the best one, but to explore as many as possible). We tried to experiment with movement, light, music, word, and objects. We enjoyed it as much as did the children we worked with. And there were more and more of them.

We often stated the obvious, but our own, independent way of discovering the secrets of theatre was indeed thrilling. Today we have several theatre groups of children as well as teenagers at the age ranging from four to twenty. They love visiting the nursery school and they treat our meetings as a form of relaxation, leaving the everyday reality behind, and sometimes as psychotherapy. In fact, instead of concentrating on theatrical matters, we often talk about school, problems, films, and life... They consider the nursery their asylum... We continue growing and playing with our children.

*Translated by Wojtek Klepuszewski*

ALICE ØSTERBØG

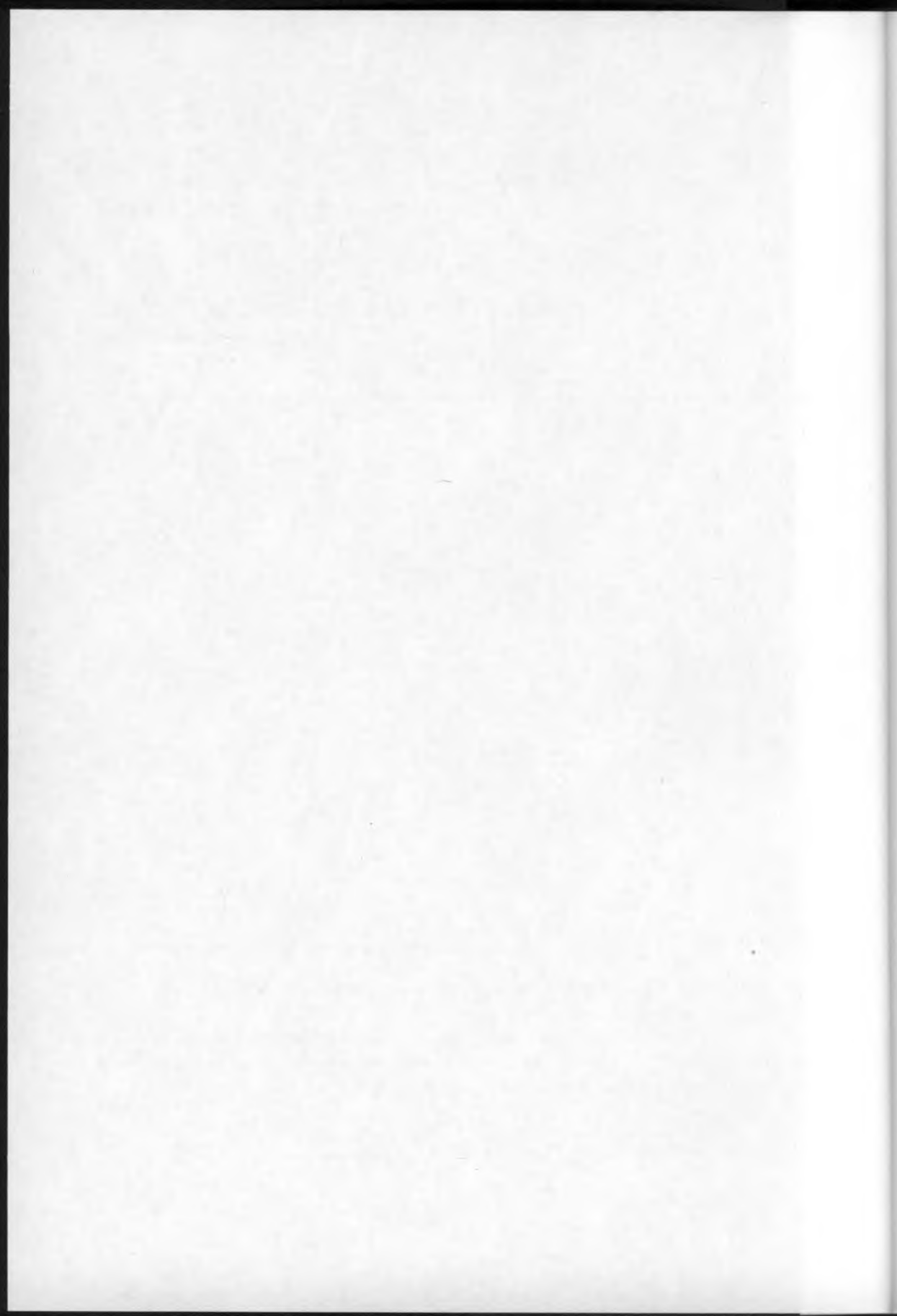
*Drama in the danish secondary school  
- a little presentation*

---

O Autorze \_\_\_\_\_

*Alice Østerbøg* nauczycielka literatury i dramy w gimnazjum na Bornholmie /Bornholms Amtsgymnasium/.

*Doskonaliła swoje umiejętności pisania scenariuszy przedstawień w lalkowym teatrze DRAK w Tjekbia. Jest członkiem grupy przygotowującej szkolne dramy w starym teatrze w Rønne. Okazjonalnie aktor amator.*



The connection between drama and education always impresses some wonderful associations upon me about the perfect situation wherein those people full of a thirst for knowledge and a widening of their horizons use the artistic expression of theatre to help them achieve their ends. As I see the work with theatre as the fantastic possibility of identification with oneself in the aim of transcending to another person or just a new state of mind, I see this confrontation as a way to grow, and that is the idea of education too.

➤ Growth

But in order to grow into a full personality, wider in all directions, I see the subconscious helping the conscious to open up to take in new experiences from others and from deeper parts of oneself, thereby doing what was impossible just moments before. Transcending narrow reality on the wings of corporal or verbal metaphors.

➤ Motivation and risk

In order to meet success in the area of theatre, one often must depend upon the motivation of the actors/students to risk something belonging to their inner selves. The more motivation they have, the better. I sometimes envy special-needs teachers or theatre people who work with socially or physically disabled people. Their souls are already scarred open just enough to let others get a glimpse of their vulnerabilities. They already seem to be in the 'risky zone' of their personality and may even have a sort of urge to dig deeper in order to find a safe basis upon which to build the rest of their lives. I may be romanticizing... I probably am ...

➤ My students

The reason is that my occupational arena is that of the nice and orderly Danish Secondary School. There, I deal with nice, intelligent, or at the very least resourceful pupils. They function well in their daily lives. They have reasonable material conditions and generally work well. Sound young people from 16 – 19 years, the ages where they ought to be prepared for everything - as everything in this modern world is supposed/ expected to happen!

➤ Two sorts of drama

-At my Gymnasium, I teach drama to an optional class ending with a practical and theoretical exam after one year.

-Outside classes, I have a group of specially interested pupils called 'Free drama' who mostly wish to perform specific plays. Depending on many things (for example, the amount of help from my colleagues), we make different sorts of performances. Musicals in cases where one of the music teachers takes the initiative to do the orchestra, chorus and singing rehearsals. I feel lucky to have so much room for new inventions, creativity and willingness to risk... But risk what?

➤ 'Free drama'

I started 'Free drama' about 15 years ago, prompted by a group of pupils who wanted me to change 'creative drama' into 'real performable classical plays'. A great experience. Great plays. All perfect at our level. I was then normally only teaching French and Danish literature, where I had already used drama as a way of using text in many ways.



Since then, every year has meant a new play, a new exciting experience, and I've been hoping to improve my pedagogical drama skills in different areas and ways, but what happens?

➤ The students of today

Young people seem to have changed from the time I started teaching until now. They are of course very much like young people have always been, in terms of the normal vulnerability of teenage adolescence, that has great capacities in it.

How do they deal with this vulnerability in daily life? Do they use its possible creativity in drama? Do they use drama to investigate the source of their insecurity? Or do they rather use the tried and tested social conformity as a way of hiding the angst of being excluded from the chosen community?

In Drama, they more and more seem to prefer defined roles to be the masks to hide behind. Instead of the mask as an extra possibility of pushing forward the unrecognized forces of their minds and bodies. Rather the mask as a safe protection against uncertainty in a world that increasingly places a greater premium upon efficiency than on creativity, prefers order to experiments, having an image is more important than having feelings.

➤ Musicals

In our present modern society, including our school, computers are given more value than artistic work. They pretend to cover all of our needs for individual and social growth.

Musicals are now the great hit because they are big and have that 'show off' quality. Like in official theatres many people come to look in safety behind the flowing music of the well-defined songs that don't question anybody's hope for happiness. And the pupils adore it because it's close to their daily life where they are constantly surrounded by music that covers and prevents the embarrassing silence of reflection.

But as my primary interest lies in the process of the young pupils's work during the rehearsals, I see my job as a provocateur trying to find the multi-faced personality behind the mask – and make it come forward in the whole expressive body.

➤ The drama class

My Gymnasium drama class is interesting in quite another way in comparison to the "Free drama" group. As Drama is an optional subject, I need 7 pupils to make a class. Normally in our school there are between 10 and 18 pupils per class. Drama is a new subject that I - with extra exams - was allowed to "import" to our school 6 years ago, as we are the only one on the island. In Denmark the subject has been experimented with since about more than 25 years ago. But now it's officially recognized and a renewal of the school-system.

I even put into my PR- brochure: 'The exam is the most interesting and exciting aspect of the drama class!!!!' I'll explain why. It also explains why other subjects use this examination-form as a model for future experiences.

➤ Examination is the best procedure:

A maximum of five pupils have to prepare a performance of 25 minutes during the lessons of the spring semester. After that they explain, on the basis of former experiences and theoretical knowledge, why they chose to do what they did. The last thing is the individual preparation (20 minutes) of a dramaturgic proposition and discussion of a little piece of a play, or another text, depending on the praxis and theories taught eventually during the autumn semester.

➤ Practice

The first part of the exam is all chosen and prepared by the students. Helped and inspired by the teacher. Interestingly enough, they often insist on doing it themselves as if it were a secret project that the teacher should be excited to see in the end of the school year in front of an invited public. However, this is often very irritating for a teacher wishing to help them with better direction, as the inexperienced pupils have only the autumn's collective performance and theory to relate to, which is of course a small basis to stand on. But seeing the pride of the students doing all things from acting to making light, scene management - listening to all the ideas before arriving at the expression that is theirs, is so very interesting to me. The students unite their theoretical knowledge of theatre of all ages with the eventual play and ideas they try to put together.

Our school is supposed to support reflection on the basis of knowledge. Here is an area where the pupils can prove their capability of deducing theatrical creativity from that exercise and really showing with body and soul what they have understood.

➤ Individual in group

The quality of the projects varies of course, but hardly the energy of performing. And where else in a traditional school system do you see this last aspect? This sort of group-exam has its roots in the socialist youth of the Danish 70's where the young 'revolutionary' teachers believed in solidarity as a foundation for the growth of the society. It is interesting to experience how this ideology can pass directly across to the super-individualistic kids of today, preparing them for the team-building required to manage the corporate entities in business of tomorrow.

What I want to say is this: we teachers often have problems with egocentric kids, spoiled by the split family-life and the 'fights for survival' in the public institutions, who originally believed in the fundamental creativity of the kids letting them do what they want, but finally seeing them 'flip' because they don't meet the challenge of limitation.

That's how I see those little exam-groups. The students really like the limitations of persons and time to challenge the abundance of possibilities. So much that they prefer their own solutions after hours of experimenting and discussions of other ideas, and have problems changing them. Listening is a very important discipline in theatre, I tell them. But maybe we here see one of the aspects of artistic work: the believing - in the result...?

The fact is that the finally prepared expression – the performance – is what is judged by the alternate censor-teacher coming from another school - and the local teacher - together. The message of the moment is what counts - like always in theatre. And they are invited to bring the 'fan-club' in to make it a 'real' performance where the public has its necessary role.

➤ Explanation

All the ideas and thoughts behind the performance are then judged after the show. Here, all the groups together have the possibility of developing their different changes - the eventual transformation of the historical background of the play - principles for costumes - technical effects etc. etc... And they better have been thinking before ...

➤ Theory

The plain theoretical question is individual and a traditional security belt for the individual to be heard. I find that fine. The thrill of the result of the group-work risks to make the group members forget that the marks are as individual as their later career. And they each get one for each discipline. They may behave dominating or evaporating during the explanation like they have done during rehearsals. So now it's time to show their original attitude to a small text, that they have to use for scenic propositions in relation to the age of the original manuscript... 25 minutes of preparation. 25 minutes of talk.

➤ Conclusion

Without having the goal of making theatre-workers out of the pupils of the drama-class, they are invited to get a deeper understanding and respect of the professional theatre (we see professional theatre too to analyze good performances). They try as much as possible of the different elements of the theatrical work. They try their active sensibility to the history they have heard about during history - and Danish-lessons. But acting is their favorite work.

Often the pupils are shy girls wishing more courage to be outgoing in different daily situations. And they succeed. They have experienced the support of the necessities of theatre: the members of the group, the interactive discipline, the theories.

And all of a sudden the teacher's good old ideals of spontaneous creativity in Drama switches over to the satisfaction of seeing the masks fit.

And all the questions are still open.....

---

## ***Drama w duńskiej szkole średniej*** **- streszczenie**

Związek między dramą i edukacją zawsze wywołuje u Autorki skojarzenia z perfekcyjną sytuacją, w której ludzie żądni wiedzy i chęci poszerzania swoich

umiejętności, właśnie poprzez środki artystycznego wyrazu (teatralne) mogą pokonywać własne słabości, jednocześnie rozwijając się. Teatr stanowi według niej fantastyczną możliwość przeistaczania, identyfikacji z innymi ludźmi, przyjmowania innego sposobu myślenia. Wszystko to niewątpliwie sprzyja rozwojowi, a taka jest przecież idea edukacji.

Autorka artykułu możliwości wszechstronnego rozwoju osobowości upatruje w świadomym otwarciu się na nowe doświadczenia i przeżycia, jakie oferują nam inni i jakich my doznajemy w tworzonych sytuacjach teatralnych. Wydarza się coś – jak sama pisze – co jeszcze przed chwilą byłoby niemożliwe. Przekraczanie określonej rzeczywistości poprzez obrazowe lub słowne metafory.

Alice Osterbog pracuje w duńskiej szkole średniej z młodzieżą w wieku 16-19 lat, a więc w okresie, w którym powinni być przygotowani na wszystko, co we współczesnym świecie może się zdarzyć. W gimnazjum prowadzi zajęcia fakultatywne z dramy, które kończą się praktycznym i teoretycznym egzaminem po roku nauki. Oprócz tego ma grupę uczniów o specjalnych zainteresowaniach dramatycznych, którzy przygotowują specyficzne przedstawienia (np. muzyczne).

Prowadzenie zajęć z tak zwanej „wolnej dramy” (free drama) rozpoczęła 15 lat temu, zainspirowana przez grupę uczniów, którzy dążyli do rozwinięcia twórczej dramy i przekształcenia w prawdziwe przedstawienie. Wtedy uczyła tylko literatury, a dramę wykorzystywała jako sposób pracy z tekstem w różnych wariantach. Od tego czasu każdego roku tworzyli nowe przedstawienie, a ona sama starała się doskonalić pedagogiczne umiejętności w wykorzystywaniu dramy w różnych dziedzinach i na różne sposoby.

Zdaniem Autorki współcześni młodzi ludzie zmienili się od czasu, kiedy rozpoczynała pracę w szkole. Oczywiście, jak wszyscy dorastający w tym wieku nastolatki, są bardzo wrażliwi, ale nie zawsze umieją i chcą wykorzystać dramę do odkrywania źródeł własnego zagrożenia, często preferują postawę konformisty, bojąc się wykluczenia z wybranej społeczności?

Jak pisze Autorka, w dramie uczniowie, przyjmując określone role, mogą się ukrywać pod różnymi maskami, nawet jeśli do nich nie pasują. W codziennym zaś nieznanym świecie zdecydowanie wolą przywdziewać „bezpieczne maski”, być bardziej skutecznymi niż twórczymi, preferują raczej sprawdzone schematy niż podejmowanie ryzyka eksperymentowania, posiadany wizerunek wydaje się im ważniejszy niż uczucia.

Aby można było prowadzić fakultatywne zajęcia z dramy w duńskim gimnazjum, wystarczy siedmiu chętnych uczniów. Normalnie w szkole jest od 10 do 18 uczniów w danej klasie. Drama jako nowy przedmiot - z extra egzaminem - została włączona do zajęć 6 lat temu, przy czym w Danii eksperymentalnie była wprowadzana już 25 lat temu. Obecnie oficjalnie funkcjonuje w szkolnym systemie. Wydaje się, że właśnie egzamin po roku nauki jest szczególnie wartościowym aspektem prowadzonych zajęć dramatycznych. Autorka jest przekonana, że taka forma egzaminu mogłaby być w przyszłości wykorzystywana również na innych przedmiotach, w artykule wyjaśnia dlaczego.

Maksymalnie pięciu uczniów przygotowuje przedstawienie (około 25-minutowe) w trakcie lekcji w semestrze wiosennym. Po prezentacji wyjaśniają i uzasadniają na podstawie zdobytych wiadomości, dlaczego ich spektakl przybrał taką, a nie inną formę. Indywidualnie zaś przygotowują sceniczną propozycję (20-minutową) - fragmentu sztuki lub innego tekstu, w zależności od tego, co w danym semestrze było omawiane, wraz z dyskusją na ten temat.

Pierwsza część egzaminu jest przygotowywana samodzielnie przez uczniów, możliwa jest jednak pomoc czy inspiracja nauczyciela. Często jednak uczniowie upierają się, aby móc zrobić wszystko samodzielnie. Jakkolwiek jest to często irytujące dla nauczyciela, który chciałby wesprzeć wskazówkami niedoświadczonych uczniów, to jednocześnie cieszy, kiedy widzi się ich dumę i radość z tego, że samodzielnie wyreżyserowali całe przedstawienie, wykonali dekorację, oświetlenie, że wykorzystali wiedzę, jaką wcześniej otrzymali na zajęciach teoretycznych. Poprzez twórczość teatralną uczniowie mogą udowodnić i naprawdę pokazać „ciałem i duszą”, co wynieśli z zajęć, co zrozumieli.

*Tłumaczenie Lucyna Maksymowicz*



## STANISŁAW MIEDZIEWSKI

### ***W stronę poezji pedagogiki - gawęda o kilku próbach teatralnych***

---

#### O Autorze

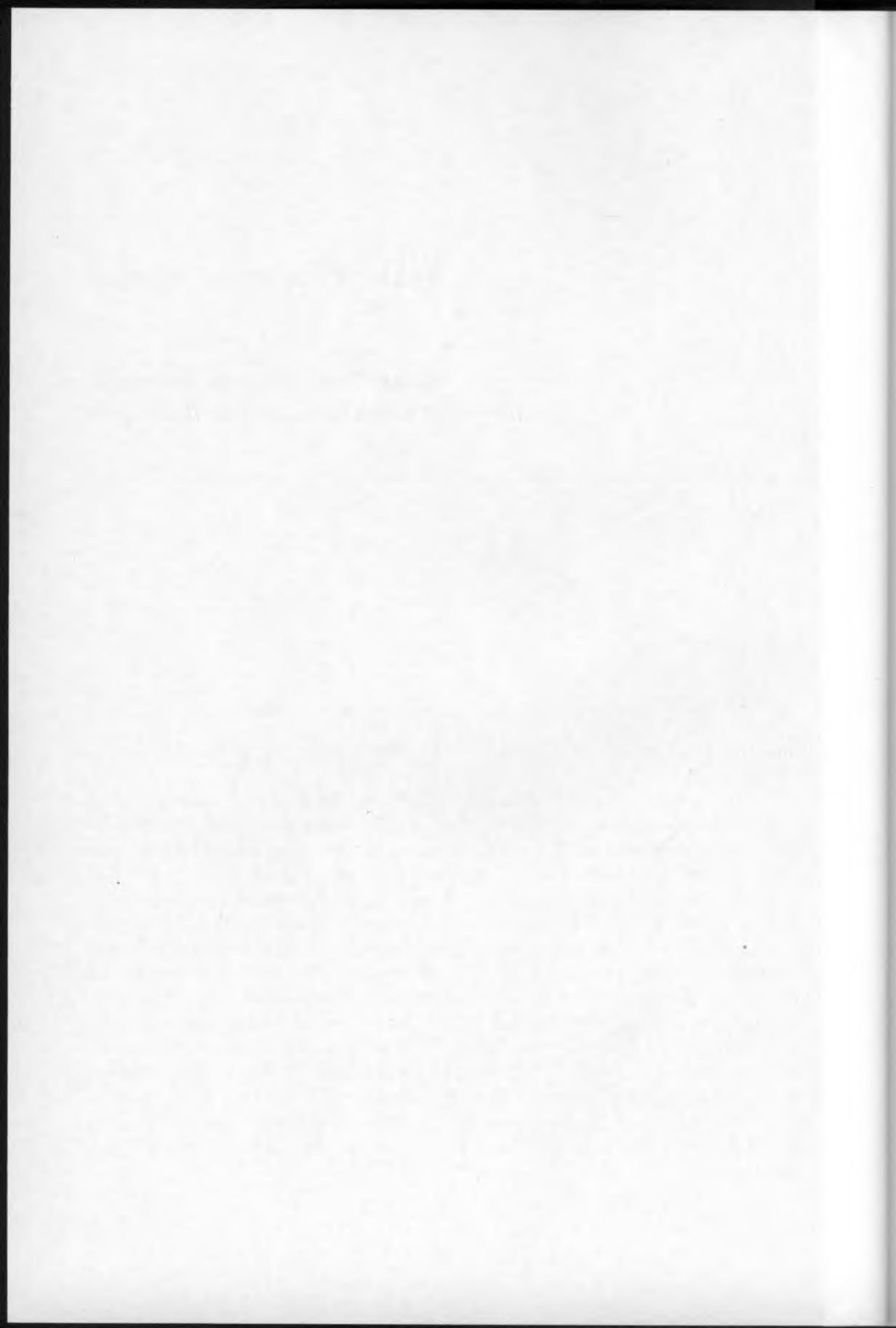
---

*Stanisław Miedziewski* pracuje w Teatrze Rondo Słupskiego Ośrodka Kultury w Słupsku.

*W latach osiemdziesiątych XX wieku współpracował z teatrem Blik w Koszalinie, a następnie teatrem STOP w Słupsku. Także realizował przedstawienia w teatrach miejskich w Białymstoku, Toruniu, Elblągu, Słupsku, a także w Rosji w Teatrze Studio w Archangielsku. Brał udział w stażu brechtowskim w Berliner Ensemble. Prowadził zajęcia warsztatowe wspólnie z aktorem Mieczysławem Giedrojciem w Art.- Centre w Cambridge oraz we Francji i w Parchowie koło Bytowa.*

*Formą, która go pasjonuje jest teatr jednego aktora. Stworzył wspólnie z wybitnymi wykonawcami tego gatunku (Mieczysław Giedroń, angielska aktorka Caryl Swift, Marcin Bortkiewicz) wiele interesujących przedstawień, bardzo dobrze przyjętych przez publiczność i krytykę, nagradzanych na wielu festiwalach w kraju i zagranicą – „Nos” wg Gogola, „Bobok” - Dostojewskiego, „Kalamarapaksa - rzecz o Witkacym”, „Noc Walpurgii” wg „Czarodziejskiej Góry” Tomasza Manna, „Satana” wg „Doktora Faustusa” Tomasza Manna.*

*Jest autorem realizowanych w Teatrze Rondo projektów: Edukacja przez teatr - lekcje teatralne dla młodzieży oraz kompozycji ekscentrycznych z cyklu Witkacy pod strzechy.*



Błażej Pascal w Trzecim liście *Prowincjałek* uskarża się na metody walki jezuitów w teologicznym sporze z jansenistami: „(...) w ten sposób utrzymali się dotąd: to za pomocą katechizmu, w którym dziecko potępia ich przeciwników, to za pomocą procesji, w której łaska wystarczająca wiedzy w triumfie łaskę skuteczną, to za pomocą komedii, w której diabły porywają Janseniusza.” Mądrzy i skuteczni jezuita urządzali teatralne katechizacje w kościele św. Ludwika w Paryżu, przy czym **posługiwali się swymi wychowankami.**

W 1651 roku w Macon odbyła się procesja przeciw jansenistom: „(...) dorodny młodzieniec przebrany za dziewczynę włókl za sobą związanego i pocieszonego biskupa; młodzian miał w ręku napis łaska wystarczająca, biskup łaska skuteczna. Tłum osób [w dzisiejszym rozumieniu zaangażowana widownia] ciągnął za tym pochodem, obrzucając biskupa szyderstwami.”

**Teatr edukacyjny** par excellence. Sytuacja, w której **teatr** przestaje być iluzją, stając się realnością, **która się ukazuje. Skuteczność** tej sceny - osiągnięte porozumienie- zbudowane zostały na poruszeniu wyobraźni widowni.

Teatr edukacyjny... kategoria dydaktyczna... specjalnie wyodrębniona działalność teatralna... jakbyśmy zapomnieli, że „sztuka zawsze poucza”, cytując Mikołaja Gogola. W obecnej sytuacji społecznej w pracy reżyserskiej z młodzieżą stoję przed koniecznością akcentowania konkretnych idei ważnych w kształtowaniu pożądanых postaw, przede wszystkim pogłębiania wrażliwości na duchowy aspekt ludzkiego losu i bezinteresownego poszukiwania odpowiedzi na pytanie - **kim jestem.**

Traktując swoją pracę jako **zadanie**, często doznaję poczucia dyskomfortu, wynikającego z sytuacji opresyjnej wobec adresatów moich działań- wychowanków, których nazywam adeptami sztuki, publiczności, do której kieruję niesłyszalne apele. Coraz to daje się odczuwać wdzierający się element groteski, jak w dramacie Tadeusza Różewicza:

„OJCIEC

*Ale, ale co ojciec wspominał o Dzikku.*

DZIADEK

*Dzidek mówił, że zrezygnował z dalszej walki o swoje ideały. Życie wydaje mu się pustynią...*

OJCIEC

*Kiedy to miało miejsce?*

DZIADEK

*Przed godziną.*

OJCIEC

*[...] Ta nasza młodzież jest taka zamknięta. Mimo ciągłych ankiet i testów w czasopiśmie. [...] Nie można znaleźć wejścia, wyjścia. Po prostu „roboty”.*

*Gdyby się udało przeprowadzić sztuczne karmienie pięknem, pięknoscia.*

*Absolutnie nie chcą czerpać pełnymi garściami ze skarbcza wartości nieprzemijających.*

*Więc zmusić!*

*Wprowadzić przez gumową rurkę pewne ilości piękna.*" Grupa Laokoona, odsłona IV

Zakładamy, że stanowczością i odwagą sprzeciwiemy się erozyjnej podaży rynku kultury „ułatwionej” i „wychodzimy w pole, aby walczyć”. I chociaż dążenia nasze są jak walka Trojan, zawsze na początku realizacji danego projektu staram się sprowokować młodych ludzi do ustalenia zagrożeń, czyhających na ich dusze.

Zaczynam od prowokacyjnego ataku na ich fascynacje tym, czym są karmieni np. przez telewizję lub pisma młodzieżowe, wskazując na miałość i bezwartościowość tychże. Po pewnym czasie intensywnych zmagani ideowych dochodzimy do nacechowanej pewną dozą emocji konstatacji tego, przeciw czemu chcemy działać. Wynikiem dyskusji w grupie, przeczytanych opinii poważnych autorów (np. Maria Janion, Stanisław Lem) staje się literacka wypowiedź młodzieży skonstruowana z krótkich wniosków- hasel, układająca się w swojską formę rapowego recytatywu:

TRASH

TRASH MAN

ŚMIEĆ

CZŁOWIEK ŚMIEĆ

ZGLAJSZALTOWANIE

NIWELIZACJA

MALTRETOWANIE

MARNOWANIE

BEZCENNEGO CZASU LUDZKIEGO

NICESTWIENIE KUNSZTU

WE WSZYSTKICH SZTUKACH

BRAK WARTOŚCI

BRAK WARTOŚCI ESTETYCZNYCH W MUZYCE

BRAK WARTOŚCI

BRAK WARTOŚCI W JEDZENIU

BRAK

BRAK JAKICHKOLWIEK WARTOŚCI W CZŁOWIEKU

Powstała wyliczanka, którą w czasie pracy z uczniami wykorzystuję jako materiał do ćwiczeń na tempo-rytm, udratyzowanie niescenicznego tekstu, uwagę-koncentrację, improwizację itp. Stawiam zadanie: tworzymy sytuację dramatyczną dla naszego tekstu, podkreślam niescenicznego. Zaczynamy od improwizacji, której celem jest nadać abstrakcyjnemu pojęciu „śmieć - człowiek śmieć” jakiś kształt zmysłowy, ruchowo-muzyczny.

Improwizacja jest grą i jak każda gra wymaga reguł. Im bardziej są one rygorystyczne, tym swobodniejsza gra. Najważniejsze nie wyjść poza granice tekstu, by same idee tekstu rozwijały się w działaniu. Warto na czas improwizacji skupić się na tekście i zapomnieć o sobie. Problemem jest znalezienie właściwej relacji między słowem a gestem, bez uciekania się do pomocy znanych konwencji teatralnych.

Postawione zadanie zostało zrealizowane przez uczestników projektu w postaci wizji o charakterze wariacyjnym na temat „człowiek śmieć”. I tak, dwójka aktorów wykonała etiudę, której tematem było poszukiwanie czegoś dosłownie w kublach na śmieci. Początkowo mieliśmy do czynienia z ilustracyjnym potraktowaniem idei tematu, ale w miarę poszukiwań zatracał się charakter rodzajowej ilustracji na rzecz dochodzenia ukrytej pod obrazem istoty rzeczy. Pojawiły się rytmy, dźwięki, całe ruchowe frazy, dające w efekcie wrażenie jakby zwierzęcości postaci. Widzieliśmy ludzi szczury. Następna para uczniów rozwinęła temat z kublami w stronę gotowej metafory. Te same kubły, w których tkwią wgniecione dwie sylwetki. Bezruch, napięcie ciał aktorów, przedłużająca się w czasie ekspozycja stworzonego obrazu, dały silną jakość teatralną wyraźnie powstałą z inspiracji wcześniej poznanych dramatów Samuela Becketta (analizowaliśmy *Końcówkę* i *Komedie*) oraz obrazów Francisca Bacona (obejrzelśmy cykl *Ukrzyżowania*). W tej etiudzie, omawiając ją później, wskazaliśmy na sceniczną konkretyzację emocji wcześniej doznanych podczas lektury dramatów i oglądania obrazów. Kontrast między aktorską intensywnością przedstawianych figur ludzkich a neutralnością ich scenicznego tła (bezruch kublów, spokój ciemnych kotar, rozproszone światło, które nie modeluje, nie rzeźbi, jest bezosobowe) stał się wizją samotności człowieka rzuconego w świat, „rozpiętego na samym swoim istnieniu, umęczonego nim, zgubionego w pustce rzeczywistości” – śmiecia.

W etiudach, które zrealizowaliśmy – zauważa jeden z aktorów – nie ma nic, co byłoby dla widza piękne. Słuszna uwaga. Dominującą kategorią estetyczną w naszych pracach jest brzydota. Siła tworzonych obrazów jest wynikiem swoistego **uwznioślenia brzydoty**. W ten sposób ratujemy piękno naszych przedstawień przed tym co sentymentalne. Zwracam uwagę na to, że sztuka, która nas zajmuje zawiera w sobie element humoru i okrucieństwa. Pamiętamy uwagę Fiodora Dostojewskiego, że „budzenie współczucia jest tajemnicą humoru.” Natomiast okrucieństwo to tyle co rzeczywistość, obraz dokładny, bez kłamstwa. Wracamy do malarstwa. Popatrzmy ... Rembrandt ... malujący mięso ... , Goya malujący portrety rodziny Karola IV ..., wreszcie Bruegel, gdy pokazuje nam idealne krajobrazy i wprowadza w nie jakichś realnych chłopów, tworząc jakże okrutny dysonans ..., czy ten wszystkim znany *Upadek Ikara*, w którym wszystko wobec nieszczęścia nieporuszenie idzie swoim trybem ... . **literaturę, malarstwo, muzykę nasi wychowankowie powinni nie tylko polubić, ale i uczynić swoimi sojusznikami.** Chciałbym oswoić duszę moich uczniów, może przyszłych artystów, z myślą, że każdy człowiek tworzący sztukę, do jakiegokolwiek epoki by on nie należał, odkrywa przed nami nowe karty istnienia. Korzystajmy z tego. Przez sztukę uczymy się przebywania w czasie.

Realizując postulat spontanicznego działania, jak zauważył Tadeusz Kantor, „jako podstawowego warunku wszelkiej aktywności artystycznej”, oddaję się wraz z zespołem poszukiwaniom nowych form, które rysują się początkowo dość mgliście. Wychodzę od wprawdzie rutynowych, ale bardzo pożytecznych ćwiczeń grupowych na uwagę – koncentrację słuchową, kształtującą u młodych ludzi umiejętność współpracy z partnerami, a wreszcie potrzebną w sytuacjach życiowych do słuchania i słyszenia innych.



Ćwiczenie I: siadamy wszyscy w półkolu. Jest to wygodne rozmieszczenie w przestrzeni, ponieważ wszyscy widzą się nawzajem. Pierwszy uczestnik zaczyna śpiewać jakąś znaną melodię. Siedzący obok podchwytuje melodię i tak po kolei jeden za drugim zaczynają śpiewać. Jeżeli ktoś nie zna melodii lub słów, powinien śpiewać muzyczną frazę, którą usłyszał.

Ćwiczenie II: improwizacja bez słów. Najbardziej odważny uczestnik tworzy własną wariację śpiewanej wcześniej melodii, wymyślony przez siebie motyw muzyczny. Drugi podchwytuje ten motyw. Potem trzeci, czwarty, itd. Zadanie polega również na tym, aby nie wchodzić na znajome muzyczne motywy, starać się tworzyć własną melodię, nawet naiwną, która jest wynikiem wzajemnego, uważnego słuchania partnerów. Ważnym jest, aby zachować harmonię – współbrzmienie dźwięków.

Ćwiczenie III: stawiamy przed sobą krzesło. Ktoś z boku wystukuje jakiś rytmiczny pasaż. Siedzący obok powtarza to co usłyszał i dodaje swój rytmiczny układ. Trzeci powtarza wystukane przez dwóch poprzedników rytmy i dodaje swój, itd. Muzyka i rytm tak samo lekko mobilizują uwagę ćwiczących, wprowadzają nastrój gotowości do podjęcia zadań trudniejszych – **twórczości** czyli **konstruowania**, w procesie uczenia się słownictwa, form, treści, korzystania z inspiracji.

„*Młodość to dziki labędz*” mówi Percy Bysshe Shelley. Wybierając propozycję literacką jako rodzaj impulsu – pretekstu do pracy z młodzieżą teatralną, staram się traktować ten fakt jako okazję sprowokowania jakże pożądanego napięcia intelektualnego i duchowego. Jako ten, który ma inne doświadczenie, większy zasób erudycji, staję w ewidentnej sytuacji konfliktu między tym, który „wie lepiej”, czyli kimś w rodzaju profesora Pimki, a „dzikimi labędziami”.

Tym razem powodowany własnymi planami artystycznymi wskazałem na opowiadanie Fiodora Dostojewskiego *Bobok*, w przekładzie Marii Leśniewskiej, ze zbioru *Opowieści fantastyczne*. Pracę zaczęliśmy od indywidualnego, intymnego kontaktu z utworem – **czytania**. Konflikt pojawił się już na samym początku. Okazało się, że bardzo różnie rozumiemy to czytanie. W czasie dyskusji, z właściwą dla młodości dezynwolturą, zostały odrzucone w większości obowiązujące postawy czytelnicze, np. co autor chciał powiedzieć, czy też dosłowne tłumaczenie tekstu (dzieciństwo już minęło!). Wszakże chcemy zrobić coś świadomie. Nasza **wyobraźnia** staje do swoistego pojedynku z propozycją autora. Formułujemy cel pracy. Stworzenie autonomicznej wypowiedzi teatralnej, która nie będzie ilustracją utworu literackiego przy zachowaniu wierności tekstowi, lecz próbą parafrazy, **przekładu** na język zupełnie innej sztuki – **teatru**. Jest to podstawa w kształtowaniu świadomości estetycznej młodych adeptów. Czytanie tekstu literackiego **po swojemu**, nawet inaczej niż by tego życzył sobie autor, w naszej pracy przynosi wiele korzyści. Mamy poczucie, że zaaranżowaliśmy sytuację dynamicznego dialogu. Namawiam swoich uczniów do rewolty, sprzeciwu, twórczego buntu wrażliwości i wyobraźni wobec skończonego dzieła artystycznego, które jest w jakimś sensie niedostępne, zamknięte, broniące swojej tajemnicy. Atak ten to sytuacja, w której uczymy się czytać głębiej, szerzej, a próby nasze są cenne, bo instynktowne. Nie bójmy się zawierzyć **intuicji** młodzieży. Na drodze kształtowania postawy **otwarte-go umysłu** nawet najbardziej wydawałoby się nieodpowiedzialne metody są zasad-

ne. Nawet to, że nasz sposób czytania literatury przypomina bawiących się młodych ludzi na ulicy, którzy domalowują wąsy i okulary panienkom z reklam i politykom na afiszach.

Akcję *Boboka* Dostojewskiego stanowią fascynujące doznania głównego bohatera literata, którego nie chcą drukować. Jego sytuacja psychiczna to próg delirium tremens. Szukając rozrywki jako remedium na zdrowotne kłopoty, trafia na pogrzeb. Po wielu nieprzyjemnych doznaniach na cmentarzu, „miły zakątek, nie ma co”, ułożywszy się wygodnie na płycie nagrobnej, pogrąża się w rozmyślaniach „stosownych do okoliczności”. W pewnym momencie zauważa, że słyszy dochodzące spod ziemi odgłosy toczącego się tam życia. Zmarli grają w karty, klóć się o ważność swoich rang, aż wreszcie to rozprężenie kończy się gigantycznym skandalem.

Tekst dotyczy, konstatujemy, krańcowej sytuacji doświadczenia życia ludzkiego. Dyskusja przechodzi na sytuację, w której żyjemy. Dostrzegamy problem człowieka masowego, ukształtowanego przez ideały miałości kultury popularnej, a więc typ, jak zauważa Ortega y Gasset, „*utworzony z jak najgorszej mieszaniny nieładu, zarozumiałości i zadowolenia z siebie*”. Zgadza się, że najsilniejsze formy tej kultury (np. sukces oglądalności w TV), tępiąc wrażliwość na istotę naszej egzystencji rugują z niej refleksję dotyczącą cierpienia i przemijania. Wszystko wydaje się być dane na zawsze, utrwalone kremem, siłownią, solarium, a nade wszystko dobrą zabawą. Opowiadanie Dostojewskiego uznajemy za szokujące, zuchwałe. Polecam także wyszukanie tekstów innych autorów z różnych epok, podejmujących ten sam temat. Chcę stworzyć platformę dialogu dla tekstu *Boboka* z innymi tekstami. Z przyniesionych propozycji wybieramy do rozmów i ćwiczeń krótki łaciński epigram cesarza Hadrian *Do swojej duszy (Animula vagula blandula)*

„Duszycko, kochana wędrowniczko,  
Ciała gościu i współniczko,  
W jakie ty strony odejdiesz,  
Bładziutka, naga, zziębnięta,  
Gdzie żartować, jak zwykłaś, nie będziesz.”

W czasie rozmowy ktoś z grupy zauważa: „Ależ to przecież jak w II części *Dziadów* Mickiewicza.” Polecam wyszukanie odpowiedniego cytatu.

„Czyśćcowe duszeczki!  
W jakiegokolwiek świata stronie;  
Czyli która w smole płonie,  
Czyli marznie na dnie rzeczki, (...)”

Uświadamiamy sobie wędrówkę tematów, motywów w sztuce. Interesujący nas problem osławiania się z perspektywą ostateczną ludzkiej egzystencji, przez artystyczne zakłęcia literatury, malarstwa, muzyki, teatru, realizujemy przez odkrywanie i tworzenie własnych, dla nas nowych wypowiedzi na ten temat. Metodą w tym działaniu staje się **asocjacja**.

Równolegle z aranżowaniem duchowych i intelektualnych napięć w czasie pracy nad przedstawieniem, stosując grę tekstami literackimi, nie zapominam o praktyce. Cały czas ćwiczę umiejętności warsztatowe moich wykonawców wyko-



namiczny efekt malarski. Poetyckość tej sceny bierze się tu, co mocno podkreślamy, z rzeczywistości a nie tylko z założeń formalnych.

W tym miejscu pojawiła się potrzeba rozmowy o stylu naszego artystycznego przedsięwzięcia. W jakim stylu należy grać tekst Dostojewskiego? Co to w ogóle jest styl? Przysłowie rosyjskie mówi: „im chłop głupszy, tym koń bardziej go słucha”. W ujęciu Konstantego Stanisławskiego, jak przekazuje anegdota, znaczy to, że „im mniej ktoś się troszczy o styl, tym koń – teatr - biegnie sprawniejszym klusem”. Dochodzimy do wniosku, że **styl jest wynikiem a nie punktem wyjścia, jest funkcją tematu**, nie narzuca się materii, on się z niej wylania. Materia jest całość tego, czym dysponujemy w czasie pracy, a więc tekst z ukrytymi znaczeniami, przestrzeń, aktorzy, przedmioty, odwoływanie się do innych sztuk. Stajemy przed najtrudniejszym problemem naszych poszukiwań - istotą **formy**. Czytamy fragmenty *Pani Bovary* Gustawa Flauberta, dla którego styl był obsesją: „Forma nie jest płaszczem narzuconym na ciało myśli, jest samym ciałem myśli”. Wyciągamy z tej edukacji wniosek: **w sztuce wszystko zależy od wykonania**, a więc szczególnie jest wszystkim.

Konstruując nasze przedstawienie, dla podjęcia decyzji, które miałyby walor konieczności artystycznej, po wskazówki i rozwiązania możemy udawać się w rejon najbardziej odległe: poezja, folklor, kultury egzotyczne, malarstwo, taniec, itd. Szukamy kierunków wskazań, korespondujących z **ukrytą zawartością** tekstu, nad którym pracujemy, która domaga się obrazu, rytmu, nastroju. W tekście Dostojewskiego problemem dla sceny jest dosłowność przedstawionej tam rzeczywistości: „Jak to jest? Umarliśmy, a przecież rozmawiamy, a nawet jakbyśmy się poruszali.” Wyraźnie dała się odczuć potrzeba jakiegoś rozwiązania metaforycznego, aby oddać ten stan znieruchomienia i oderwania się od życia. W etiudach ruchowych na ten temat pojawiły się pomysły wprowadzenia przedmiotów, rekwizytów, a nawet części kostiumów uniemożliwiających poruszanie się, symulowane uszkodzenia ciała (ruch kulawy, ruch nieprawidłowy). Ale najbardziej poruszyły i zainspirowały nas opisy tanecznych rytuałów związanych ze śmiercią w różnych kulturach. Oto dwa przykłady: W Bułgarii zaprzeganie do jarzma, sochy lub pnia stosowane było wobec umierających, którzy nie mogli skonać. Miało to ułatwić transformację do przejścia. Pogrzebowy taniec z Kamerunu, którego uczestnicy poruszają się na szczudłach. Ograniczenie podstawy, na której wspiera się tańczący, staje się wizualną metaforą zerwania kontaktu z ziemią. Nowe zadanie: budować spektakl oparty na logice obrazu poetyckiego.

Rozszerzenie przestrzeni pokoju naszego bohatera, zmianę miejsca akcji, uczniowie zrealizowali przez wprowadzenie przedmiotów z „życiorysem” – starych krzesel. Problemem stał się sposób pojawienia się tych przedmiotów i ich rozmieszczenia na scenie. Po wielu próbach zdecydowaliśmy się posłużyć obrazem salonu po śmierci hrabiny w *Damie pikowej* Aleksandra Puszkina: „*Wypłowiałe fotele, pokryte adamaszkiem kanapy stały w żałobnej symetrii wzdłuż ścian (...)*” Szukając sposobu realizacji bezpośrednio utworu scenicznego zauważyliśmy, że w rytmie odzwierciedla się nastrój. Różne kombinacje rytmiczne wnoszenia, wynoszenia, stawiania, przemieszczania, grupowania krzesel pozwoliły w efekcie zbudować



obraz cmentarza, który nie był ilustracją, a stał się zaczątkiem przestrzeni scenicznej, rządzącej się zasadami scenodynamiki, itd., itd.

\*\*\*

*„Wymawiasz nazwisko, ale nie jest znane nikomu.*

*Albo dlatego że ten człowiek umarł, albo że*

*Znakomitością był nad inną rzeką.*

*Chiaromonte*

*Miomandre*

*Petőfi*

*Mickiewicz*

*Młode pokolenia nie interesują się tym co było gdzieś i kiedyś.”*

Czesław Miłosz wydaje się nie wierzyć w możliwości złowienia młodych ludzi w sieci „muzeum imaginacji”. W każdym sezonie artystycznym podejmuje wędrówkę, którą jest moja praca teatralna z młodzieżą. Podróż tę kontynuować da się jedynie przez kształtowanie postawy otwartego umysłu, w której **rola wyobraźni**, „*ten rynek, gdzie Bóg i diabeł ukazują inteligencji swoje konterfekty*”, jak głosi św. Jan od Krzyża, czy jak chce Baudelaire „*jest królową zdolności, królową prawdy, a możliwe, to jedna z prowincji spokrewniona z nieskończonością*” - jest najważniejsza. Młody wiek moich wychowanków to dla nich okres kultury, jedyny czas, w którym można zaszczerpieć przekonanie Goethego, że „*największym szczęściem dzieci tej ziemi jest jedynie osobowość.*”

---

### ***Towards the poetry of pedagogy – a short report on a few rehearsals***

The article contains a casual presentation of the author's pedagogic and artistic experience in the field of educational theatre, and his own system of work that he has been practising for years at Teatr Rondo in Slupsk. The core of this system is a joint, creative shaping of theatre by the use of associations; moulding young artists' personalities by submerging them in the tradition of art; developing imagination by correlating various examples and ideas from literature, art, folklore, music and the material culture in order to achieve new, original artistic effects. The method described in the article treats the participants as artists par excellence.

*Translated by Wojtek Klepuszewski*



JERZY MOSZKOWICZ

*Teatr studencki w Polsce –  
Teatr alternatywnej edukacji obywatelskiej.  
Kilka refleksji*

---

O Autorze

---

*Jerzy Moszkowicz* – założyciel, autor i reżyser Studenckiego Teatru JAN, działającego w latach 1976 - 1990. Zrealizował między innymi „Smoka” wg Szwarca (1978), dwukrotnie „Króla Ubu” wg Jarry’ego (1987 i 1990), „Apelację” wg Andrzejewskiego (1989) oraz wiele przedstawień opartych na własnych scenariuszach, w tym „Przedstawienie galowe” (1979), „Cichą ceremonię żałobną” (1982), „W szponach namiętności” (1985) i inne. Uczestnik i działacz ruchu teatru studenckiego, w latach 1978-1981 członek Rady Teatrów Studenckich.

Od roku 1991 dyrektor Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu. Reżyseruje spektakle teatralne i widowiska telewizyjne dla młodego widza. Jest także dyrektorem Międzynarodowego Festiwalu Filmów Młodego Widza Ale Kino!



Pisząc o relacjach pomiędzy teatrem alternatywnym a edukacją, odniosę się przede wszystkim do teatru studenckiego, a ściślej rzecz biorąc do jego najjaśniejszych momentów, czyli lat siedemdziesiątych i początku osiemdziesiątych. Uczynię tak nie bez kozery. Przede wszystkim dlatego, iż w moim przekonaniu rozmowa o najciekawszych zjawiskach dzisiejszej sceny alternatywnej i jej funkcjach nie jest możliwa bez przywołania tamtego okresu (w kategoriach kontynuacji lub odrzucenia), a doświadczenia społeczne i artystyczne teatru studenckiego stanowią dla dzisiejszych twórców zarówno wyzwanie, jak i istotny element kulturowego dziedzictwa. Wypowiedź poniższa zatem ma charakter swoistej prolegomeny, uczynionej z perspektywy bez mała historycznej, a mającej wprowadzać do ewentualnej dyskusji na temat znaczenia współczesnego teatru alternatywnego dla edukacji młodej inteligencji.

Można stwierdzić, że teatr edukacyjny to po prostu taki, który edukuje, czyli uczy. Ta funkcja jest jednak właściwa teatrowi w ogóle i nie wyróżnia jakiegoś specjalnego gatunku czy rodzaju. Obok doświadczeń natury emocjonalnej i estetycznej każdy spektakl teatralny przynosi bowiem widzowi pewną porcję wiedzy. Lepiej może więc powiedzieć, że teatr edukacyjny to ten, który funkcję kształcenia przedkłada ponad wszystkie inne, czyniąc z niej podstawowy cel swojego działania. Taka uproszczona definicja nadal ma dość szeroki zasięg. Odnosi się na przykład do dramy edukacyjnej, redukującej praktycznie wszystkie inne funkcje widowiska i traktującej spektakl jako wyjątkowo sprawne narzędzie kształcenia. Ale także do typowego przedstawienia lekturowego, charakterystycznego dla polskich teatrów dramatycznych. Faktycznym celem realizacji jest tu ułatwienie pracy poloniście, zastąpienie książki, którą uczeń powinien przeczytać widowiskiem, stanowiącym właściwie sceniczny bryk. Funkcja edukacyjna ma w tym przypadku charakter nadrzędny, chociaż zdarzają się przedstawienia nie pozbawione ambicji artystycznych. Tuż obok znajduje się chałtura szkolna, której funkcja edukacyjna wynika nie tylko z doboru repertuaru i jego uproszczonej interpretacji, ale i z samego faktu wystawiania w szkole, miejscu przynależnym znacznie bardziej wiedzy niż sztuce. Do teatru edukacyjnego zaliczyć należy również teatr szkolny, uprawiany pod kierunkiem nauczyciela przez uczniów. Stanowi on niejako naturalne przedłużenie programu nauczania i wychowania, nawet wtedy, gdy daleko poza ten program wybiega.

Taka oczywista relacja nie zachodziła oczywiście w przypadku teatru studenckiego, przez długie lata stanowiącego najważniejszą i w zasadzie jedyną scenę alternatywną w Polsce. Teatr ten znajdował się blisko uniwersytetu, tradycyjnego centrum nauki i uczenia, a jego twórcami byli studenci lub młodzi absolwenci. Nie uprawiano go jednak ze względu na edukację. Trudno byłoby też słowo „edukacja” znaleźć w wypowiedziach jego twórców czy krytyków. A jednak z perspektywy czasu jaki upłynął od najważniejszych dokonań widać wyraźnie, że jego edukacyjna funkcja wobec młodej inteligencji była równie istotna jak funkcja polityczna czy artystyczna.

Zanim podzielę się refleksjami, stanowiącymi próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób teatr studencki pełnił funkcje edukacyjne, potrzebnych jest kilka

ustaleń, dotyczących relacji pomiędzy terminami „studencki” i „alternatywny”. Teatr alternatywny znajduje się w oczywisty sposób w opozycji wobec struktur społecznych i politycznych czy wobec tradycyjnie pojmowanego i uprawianego teatru lub, szerzej, kultury w ogóle. Kontestacja społeczna idzie zresztą na ogół w parze z kontestacją sztuki i poszukiwaniem nowych środków wyrazu. Alternatywność zaś przejawia się nie tylko w wystawianych przedstawieniach, ale także w miejscu zajmowanym przez taki teatr w strukturach życia społecznego. Miejsce to dobrze określają stosowane i u nas, zamiennie z „alternatywny”, angielskojęzyczne określenia „off” czy „fringe”.

Spróbujmy, w znacznym uproszczeniu, wskazać na mapie polskiego teatru powojennego obszary, do których można dopasować pojęcie teatru alternatywnego. Wydaje się, że do połowy lat pięćdziesiątych taki teatr w zasadzie nie istniał. Na fali odwilży pojawiło się zjawisko kultury studenckiej, wraz z jej najważniejszym przejawem – teatrem. Przez blisko trzydzieści następnych lat, poza nielicznymi wyjątkami, wśród których najważniejsze to twórczość Grotowskiego i Kantora, jedynym poważnym zjawiskiem, stanowiącym alternatywę dla teatru oficjalnego był nurt teatru studenckiego. Wynikało to niewątpliwie ze z jednej strony z potencjału intelektualnego jego twórców, reprezentantów młodej polskiej inteligencji, z drugiej natomiast ze znacznego marginesu swobody wypowiedzi i niezależności, na obszarze którego funkcjonowała kultura studencka. Warto przy tym zwrócić uwagę, że ów margines został wywalczony przez samych artystów. Nie był też dany raz na zawsze, a historia polskiego teatru studenckiego to w dużej mierze kronika walki o prawo do wolności wypowiedzi. W drugiej połowie lat pięćdziesiątych alternatywność teatru studenckiego przejawiała się przede wszystkim w artykułowaniu autentycznych problemów społecznych lub też w operowaniu formą nieobecną w oficjalnej kulturze. W początku lat sześćdziesiątych alternatywę stanowił repertuar; teatr studencki przodował w nadrabianiu zaległości i przyswajaniu polskiej kulturze pozycji wcześniej nieobecnych. Apogeum rozwoju teatru studenckiego to niewątpliwie lata siedemdziesiąte. Wtedy to stał się alternatywny w pełni, kontestując zarówno system społeczny, jak i tradycyjny język teatru. Wtedy to także stał się ruchem, w sensie zarówno społecznym jak i artystycznym. Pojawienie się „Solidarności”, którą teatr studencki powitał jako nadzieję na realizację obecnych w spektaklach utopii społecznych, a potem szok stanu wojennego w sposób zasadniczy wpłynęły na jego sytuację. W tym czasie z jednej strony stracił swoją zwartość i dynamikę, z drugiej jednak idee ruchu rozprzestrzeniły się znacznie poza obszary akademickie. Stało się tak między innymi za pośrednictwem tych jego uczestników, którzy z ośrodków uniwersyteckich trafili do szkół czy do domów kultury i zajęli się teatrem amatorskimi lub szkolnym. O ile bowiem wcześniej w tego typu teatrze celem było naśladownictwo sceny oficjalnej, o tyle w latach osiemdziesiątych miejsce zdobyło tam przekonanie o wartości alternatywności i kontestacji jako istotnych cech teatru nieprofesjonalnego.

Samo pojęcie teatru alternatywnego weszło w użycie na szerszą skalę bodajże właśnie w latach osiemdziesiątych, kiedy oczywiste już było, że ruch teatru studenckiego, a także kultura zwana studencką przechodzą do historii. Zaczęły coraz

częściej pojawiać się zespoły bezpośrednio z tą kulturą niezwiązane, aczkolwiek wyraźnie nawiązujące do jej etosu. Co ciekawe, wiele z nich stanowiły teatry szkolne lub uprawiane z udziałem uczniów szkół średnich w domach kultury. Natomiast coraz mniej grup wywodziło się z klubów studenckich, które praktycznie z tętniących życiem ośrodków kultury alternatywnej przekształciły się w końcu lat osiemdziesiątych najpierw w dyskoteki a później w puby. W latach dziewięćdziesiątych, kiedy w zmienionych warunkach społecznych, a przede wszystkim ekonomicznych, powstał typowy dla systemów kapitalistycznych wolny rynek dóbr kultury, pojęcie teatru alternatywnego w odniesieniu do pewnego sposobu na uprawianie teatru, także zawodowo stało się w pełni uzasadnione, aczkolwiek przybrało nieco inne znaczenie niż w latach siedemdziesiątych. Wydaje się, że dzisiaj teatr alternatywny w Polsce znajduje się przede wszystkim w opozycji do kultury pojmowanej w kategoriach rynkowych. Działa zatem na obrzeżach, zarówno profesjonalnych jak i amatorskich, chętnie podejmuje ryzyko awangardowości, posiada własną publiczność. W odróżnieniu od dawnego teatru studenckiego jest jednak mniej „opozycyjny” i aczkolwiek nie ucieka od elementów krytyki społecznej, to w zasadzie nie podejmuje kontestacji systemu społecznego.

Czy teatr studencki był teatrem edukacyjnym? Trzeba powiedzieć, że jego twórcy niechętnie odnosili się do etykietek typu „polityczny”, „społeczny” czy „edukacyjny” właśnie. Obawa ta brała się z uzasadnionego podejrzenia o próby obniżenia rangi ruchu, a co za tym idzie zawężenia pola jego oddziaływania poprzez zamknięcie w takim lub innym pojęciowym getcie. Tymczasem najważniejsze spektakle owego czasu były przede wszystkim wybitnymi przedstawieniami teatralnymi, głębokimi i wartościowymi artystycznie, dalekimi od propagandowych czy edukacyjnych posterów. Ambicją ich twórców, w wielu przypadkach spełnioną, było pełnoprawne uczestnictwo w kulturze narodowej, postrzeganej w kategoriach silnie romantycznych. Twórcy teatru studenckiego chcieli, za pomocą swojej sztuki, a także i poza nią, kształtować rzeczywistość. Czuli się za nią, za kraj i społeczeństwo odpowiedzialni na sposób szczególny, właśnie dlatego, że byli intelektualistami i artystami. Zasadniczym motywem uprawiania teatru była potrzeba wypowiedzi i potrzeba działania w sprawach społecznych, w bardzo szerokim znaczeniu tego słowa. Sięgano więc po teatr dlatego, że jego język sprzyjał dyskusji. Uciekano się do form bogatych i pełnych teatralnej ekspresji - po to, aby przekonywać widza, apelując zarówno do sfery racjonalnej, jak i emocjonalnej. Mówiono zaś o sobie, o Polsce, o tym co boli i przeszkadza. Były to strefy w dużej mierze zakazane, szczególnie tropione przez cenzorów. Teatr studencki dawał jednak dużą szansę wypowiedzi, jeżeli nie nieskrępowanej, to przynajmniej swobodniejszej niż w innych mediach artystycznych. Był ponadto dobrze słyszany, miał swojego odbiorcę, posiadał, jakbyśmy to dzisiaj określili swoją niszę kulturową. Nisza ta nie była dobrze widziana przez władze, szczególnie kiedy pod koniec lat siedemdziesiątych stało się jasne, że jej polityczne opcje są bardzo dalekie od oficjalnych, za to zbieżne z opozycyjnymi.

Teatr studencki, chociaż jak się rzekło, nie widział siebie jako edukacyjnego, to jednak chciał edukować. Była to edukacja o charakterze wyraźnie alternatyw-



nym. Teatr ten był ruchem ludzi młodych, dopiero kształtujących swoją własną wizję otaczającej rzeczywistości. Oficjalny system edukacyjny w państwie totalitarnym wizję ową starał się budować w oparciu o fałszerstwa, białe plamy, narzucane systemy wartości. Teatr studencki był miejscem edukacji alternatywnej wobec tej systemowej, ponieważ za cel stawiał sobie mówienie prawdy. Był to teatr zakazanych autorów, takich jak Miłosz, Gombrowicz, Barańczak, dysydenci z Rosji i Czech i wielu, wielu innych, ale jeszcze bardziej teatr zakazanych poglądów. Teatr studencki artykułował wizję rzeczywistości nie istniejącą w oficjalnych mediach i w oficjalnej sztuce. Rzeczywistość tę opisywał, próbował ją diagnozować, a przede wszystkim kontestował. Mówił także wielokrotnie o sprawach, które widownia dobrane znała. Bynajmniej jednak nie osłabiało to rangi wypowiedzi. Przeciwnie: umieszczenie prawd funkcjonujących wyłącznie poza oficjalnym obiegiem na legalnej bądź co bądź scenie, nadawało im dodatkowej siły, która sprawiała, że najważniejsze spektakle przybierały charakter wspólnotowych manifestacji.

Teatr studencki był miejscem, do którego przychodziło się, aby prawd tych samemu poszukiwać. Jeżeli u jego początków był niepokój związany ze spostrzeżeniem, że pomiędzy rzeczywistością doświadczaną a jej wizją kształtowaną przez między innymi system oświatowy istnieje przepaść, to następnym etapem wiodącym ku kreacji spektaklu było poszerzanie własnej wiedzy o rzeczywistości i o systemie, wychodzenie poza krąg doświadczenia wyłącznie osobistego. Było to możliwe między innymi dzięki temu, że teatry nie działały w odosobnieniu, lecz łączyły się w specyficznym ruchu społecznym. Jego uczestników łączył ten sam stosunek do rzeczywistości, kształtowany w autentycznym, wewnętrznym dialogu, i sprzeciw przeciwko niej, wyrażane nie tylko za pośrednictwem przedstawień, ale także w innego rodzaju wspólnych manifestacjach. Łączyły również wspólne lektury i fascynacje artystyczne. Wspólnie łatwiej było dochodzić do dzieł i prawd zakazanych. Zespoły teatralne stanowiły pewnego rodzaju grupy samokształceniowe. Nie było w nich narzuconych nauczycieli czy mistrzów. Zarówno do wiedzy jak i do przedstawienia dochodzono samodzielnie. O ile w tradycyjnym teatrze amatorskim niezbędny był tak zwany instruktor, o tyle uczestnicy teatru studenckiego uczyli się i tworzyli sami. Nawiasem mówiąc jeden z wyrazów dążenia do niezależności teatru stanowił w moim przekonaniu fakt, że większość spektakli nie była realizacjami dramatów, ale własnych (choć często odwołujących się do literatury) scenariuszy. Wydaje się, że dążenie do samodzielności brało się mniej z braku czy niedostępności autorytetów, a więcej ze sprzeciwu wobec systemu, który robił wszystko, aby taką samodzielność i realną inicjatywę młodych intelektualistów uniemożliwiać. W kraju, w którym każda swoboda była starannie reglamentowana, a pojęcie samorządności właściwie nie istniało, niewiele ruchów społecznych miało tak autentyczny charakter. Jego twórcy samodzielnie powoływali niekoncesjonowane zespoły, które wewnętrznie zarządzane były w sposób na tyle demokratyczny, na ile jest to możliwe w zespole artystycznym. Sztuka jest zawsze domeną indywidualności, tak było i w tym przypadku. Tutaj jednak indywidualności nie były dekreteowane lecz autentyczne, ich autorytet zaś zależał wyłącznie od prawdziwej siły talentu i umiejętności. Także na zewnątrz ruch teatru studenckiego dążył do samorządności

i niezależności, co w dużej mierze udawało mu się uzyskać. Teatry nie ulegały łatwo cenzurze. Umiały wywalczyć znaczną autonomię wobec władz uczelnianych czy lokalnych, a także wobec organizacji studenckiej. Potrafiły sobie pomagać nawzajem, a ich wspólny głos w wielu kwestiach stanowił o sile i randze ruchu. Można powiedzieć, że uczestnicy ruchu teatru studenckiego, zarówno twórcy przedstawień jak i ich wierni odbiorcy, wspólnie przechodzili kurs edukacji obywatelskiej. Uczono, najogólniej rzecz biorąc, samorządności i podstaw demokracji. Warto przypomnieć, że ten kierunek edukacji nie był dostępny prawie nigdzie indziej w PRL-u.

Dzisiejszy polski teatr alternatywny znacznie różni się od swojego studenckiego poprzednika. Jego odmiennność wynika w dużej mierze z odmienności uwarunkowań. Ma on bodajże szersze zainteresowania, operuje bardziej różnorodnym językiem. Nie mierzy się z opisem i analizą rzeczywistość społecznej czy politycznej, interesując się bardziej losem indywidualnym niż zbiorowym. Nie podejmuje się reformowania systemu społecznego, pozostawiając ten obowiązek politykom. Ciekawie rozwija się w szkołach, gdzie może być istotnym elementem systemu edukacji. Na szczęście nie musi już znajdować się w zasadniczej opozycji do tego systemu. Jednak trochę szkoda, że teatr alternatywny w zasadzie zrezygnował z dyskusji o kształcie przyszłości widzianej w wymiarze społecznym czy politycznym. A przecież przemiany, w jakich uczestniczymy sprawiają, że każdy ma coraz więcej pytań i wątpliwości. Potrzebujemy rozmowy na te tematy, być może zupełnie innej od tej, którą oferują nam mass media. Teatr alternatywny mógłby być dla niej odpowiednim miejscem.

---

***Student theatre in Poland  
Theatre of alternative civic education.  
A few reflections***

Writing about the relation between the alternative theatre and education, I referred first of all to the student theatre, and in particular to its golden age in Poland, that is the 1970s and the beginning of the 1980s. The main reason for doing this was my conviction that it is not possible to talk about the most interesting examples of the alternative theatre and its present functions without mentioning that period both in terms of continuation and rejection, especially that the social and artistic experience of the past is a challenge as well as part of the heritage. Thus, the above comments are a kind of a prolegomenon written from a historical perspective and intended to start a discussion on the importance of contemporary alternative theatre in educating young intellectuals.

/.../ Was the student theatre educational? It must be said that those who created it were unwilling to accept labels such as 'political', 'social' or even 'educational'. This reluctance stemmed from the much-justified suspicion that the importance of the student theatre movement might be reduced and, as a result, leads to the narrowing of its influence by enclosing it in a form of a terminological ghetto.

Meanwhile, the most important performances of the period were first of all outstanding stagings, profound and artistically valuable, rejecting any propaganda or indoctrination.

The ambition of its creators, in many cases successfully achieved, was a rightful participation in the national culture perceived in distinctly romantic categories. Their intention was also to influence and shape the existing reality as, being artists and intellectuals, they felt especially responsible for the country as well as the nation. The fundamental reason for doing theatre was a need for expression and social activity, in the broad sense. So they used theatre, for its language was conducive to discussion. The language used was rich in form and expression in order to appeal to the audience's emotional and intellectual spheres. The prevailing theme was Poland and the most urgent problems of the time.

/.../ Although the student theatre, as it has been said, did not view itself as educational, it did, however, aimed at educating. It was education of a clearly alternative character. It was a movement of young people forming their own vision of the surrounding reality. The official system of education in the totalitarian state tried to create a vision based on lies and deceit, blind spots and imposed systems of values. The student theatre was a place of alternative education, opposed to the official one because its aim was telling the truth /.../

*Translated by Wojtek Klepuszewski*

## JERZY FEDOROWICZ

### *Skini i punki grają Szekspira\**

---

#### O Autorze

---

*Jerzy Fedorowicz* – aktor, reżyser, pedagog. Od dwunastu lat dyrektor Teatru Ludowego w Krakowie. Ze swoim zespołem dwukrotnie gościł na największym w Europie festiwalu teatralnym w Edynburgu, odnosząc spore sukcesy artystyczne („Makbet” w reż. Jerzego Stuhra '96 oraz „Antygona” w reż. Włodzimierza Nurkowskiego '97).

Występował w przedstawieniach i filmach Krzysztofa Kieślowskiego, Andrzeja Wajdy, Konrada Swinarskiego.

Autor telewizyjnego programu „Zadyma”, który był forum dyskusyjnym dla problemów trudnych, na co dzień nękających nasze społeczeństwo: „Agresja”, „Derby”, „Ucieczka w kwas”, „Seks w szkole”.

Twórca programu „Terapia przez sztukę” w ramach którego m.in. zrealizował słynny spektakl: „Romeo i Julia” z obsadą członków subkultur punków i skinheadów; terapeutyczne działania poprzez sztukę kontynuuje na Scenie Nurt w Teatrze Ludowym. Prowadzi cykl międzynarodowych warsztatów teatralnych z upośledzonymi pacjentami z Luksemburga, Szwajcarii, Austrii i Niemiec podczas odbywającego się corocznie w Meinz nad Renem Festiwalu Kultury Osób Upośledzonych Umysłowo.

*W słupskim Sympozjum uczestniczy drugi raz.*

\* Artykuł ukazał się w wydawnictwie ukraińsko-rosyjsko-gruzińskim – Nowa Polska' 2000





W 1949 roku rozpoczęto budowę kombinatu metalurgicznego na najżyźniejszych terenach rolniczych w okolicy Krakowa. Miasta, któremu najtrudniej w Polsce było wmówić komunistyczne „wartości”. Postanowiono więc zintegrować konserwatywną inteligencję jednego z najwspanialszych miast Europy (w którym uniwersytet istnieje od 1364 roku) z nową klasą robotniczą, napływającą do budowy kombinatu i pracy w nim. Huta im. Lenina była „prezenterem” ZSRR dla Polski. Powstawało nowe miasto na wzór radzieckiego Komsomolska czy Nowosybirsk. Zakładano, że ludzie tu mieszkający staną się podporą partii. Pomyślono się i to bardzo. To właśnie w Nowej Hucie nastąpiły pierwsze starcia robotników z komunistyczną władzą w walce o kościół. To tu wreszcie powstała druga co do znaczenia po Stoczni Gdańskiej robotnicza „Solidarność”. Tu w latach osiemnastu lat od czasu wprowadzenia stanu wojennego toczyły się walki między robotnikami a milicją. Brała w nich udział również młodzież. Aż nadszedł czerwiec 1989 roku i koniec komunistycznego systemu.

W takich historycznych i społecznych uwarunkowaniach, 1 września 1989 roku objąłem dyрекcję Teatru Ludowego w Nowej Hucie. Był to teatr sławny. Pierwsze dziesięć lat jego istnienia (55-65) to pasmo sukcesów. Młodzi reżyserzy i scenografowie. Młody zespół. Otwarcie, po odwilży październikowej, na dramat i teatr zachodni. Nowa treść. Nowa forma. Teatr stał się modny. Przyjeżdżała krakowska inteligencja a za nią cała Polska. To było naprawdę coś! Później bywało różnie. Raz lepiej, raz gorzej. Ale i tak zaczynałem wszystko od nowa. Odmłodziłem zespół. Pozyskałem do współpracy wybitnego aktora i pedagoga Jerzego Stuhra. Miał u nas debiutować jako reżyser. Najtrudniej było zacząć. Postanowiliśmy złożyć hołd ludziom Nowej Huty. Pomysł dał Andrzej Wajda. Joanna Olczak-Ronikierowa napisała, a Krzysztof Orzechowski wyreżyserował. *Człowiek z marmuru – początek i koniec*, rzecz o ludziach kombinatu i budowy. Los człowieka. Rozpoczęliśmy próby we wrześniu 1989 roku. Już była wolność. Najpierw burzono symbole. Ci sami młodzi ludzie, którzy walczyli z milicją teraz postanowili zburzyć pomnik Lenina. Trwały rozruchy. Przyjeżdżały TV z całego świata. Obserwowali zajścia w Alei Róż, przy okazji wstępowały do teatru. Fotografowali próby. Pytali się. Byli dociekliwi. Premiera odbyła się 8 XII. Zbiegła się ze zdjęciem Lenina z cokołu. To był wielki dzień. Nowa Huta była inna. Naprawdę wolna. A teatr odniósł sukces, który trwał. *Iwona, księżniczka Burgunda, Opera żebracza, Poskromienie złoŹnicy*, Brel, Sorokin.

Aż nagle wszystko zaczęło się sypać. Gangi młodzieżowe, nie mając politycznego przeciwnika, zaczęły tłuc się między sobą. Objechałem pół świata, ale nigdzie nie spotkałem teatru między dwoma boiskami szkolnymi. Wyobraźcie sobie. Szkoła podstawowa – boisko – teatr – szkoła średnia – boisko. Więc wieczorem ciemno. Krzaki. Żadnej kulturalnej infrastruktury, zły dojazd, a w teatrze co wieczór 370 osób. I nagle strach. Autobusy obrzucane kamieniami, zaczepki. W młodzieżowym slangu w Polsce mówiło się wtedy „Meksyk”. Widownia pustoszała. Rodzice bali się o swoje dzieci. Nie wiedziałem co robić? Prosić policję o pomoc? To mogło tylko pogorszyć sprawę. Zbyt krótki minął czas od „komuny”. Mogli mnie uznać za „kapusia”. Zaprosiłem więc skinheadów do teatru. Na spotkanie. Tu muszę wyja-

śnić dlaczego właśnie ich? Otóż wszystkie młodzieżowe „zadymy” przypisywano wtedy skinom. Tylko specjaliści rozróżniali dobrze subkultury. Ja sam byłem w młodości chuliganem, a moja wiedza kończyła się na hippisach i gitowcach. Zaprosiłem więc przez media skinów. O dziwo przyszli! Prawdopodobnie z ciekawości. Czego ten facet chce? Policja schowała się pod sceną. Obiecali, że ujawnią się w momencie zagrożenia, np. jakiejś demolki. Pojawili się dziennikarze i TV. Był listopad 1991 roku. Na scenie próbowaliśmy musical o św. Franciszku z Asyżu, a na widowni czarno od kurtek typu „flejers” i jasno ogolonych głów. Próba ich specjalnie nie interesowała. Zaczęli mówić. Usłyszałem rzeczy wstrętne: „Polska dla Polaków”, „Bić Żyda, Niemca, Rumuna” i temu podobne głupstwa. Powiedziałem, że mnie to nie interesuje, że brzydzę się tym i że w sztuce nie ma miejsca na nienawiść i tego typu podziały. Mówiłem, że są sterowani przez strasznych głupców. Poprosiłem ich o dwa miesiące spokoju. Taki pakt o nie agresji. Że potem im coś zaproponuję. Przrzekli. Publicznie, bo pokazała to TV w Ekspresie Reporterów. I dotrzyмали słowa. Pod teatrem był spokój. Tylko ja miałem problem. Co im proponować?

W tym samym czasie przygotowywaliśmy premierę *Romea i Julii* Szekspira. Do roli Julii ogłosiliśmy nabór wśród 15-letnich dziewcząt z Krakowa i okolic. Zjawiło się ich w teatrze 500. Przesłuchiwania trwały trzy dni. Dziewczynka, która zajęła drugie miejsce powiedziała, że jeżeli nie zagra, to popelni samobójstwo. Wystraszyłem się i powiedziałem, że zagra. Życie poddało pomysł. Wiedziałem też więcej o subkulturach. Że skini i punki to wrogowie. Zaprosiłem więc do teatru jednych i drugich 13 stycznia 1992 roku. Zapytałem, czy chcą grać „Romea i Julię” i czy akceptują tę dziewczynę. Punki powiedziały, że tak, więc skinom nie wypadało odmówić. Byliby przegrani. Obiecałem też, że będą grać w swoich subkulturowych strojach, które staną się ich własnością. To przeważyło. I rozpoczęliśmy próby. Punki – Monteki, skini – Kapuleti. Wskazywałem palcem, kto co będzie grał. Nie pomyliłem się na szczęście. Romeo – punk – Wiesław Zagół, ksywa „Agrawa” był liderem punkowego zespołu PGR. Jego koledzy: „Roko”, „Dratwa”, „Młody”, „Książę”, „Słoń”, „Niusiek”, „Szprycha”, „Małolata”, „Viola” to główne role Monteki. „Ozzi”, „Gruby”, „Żyleta”, „Trumna”, „Trucizna” to skini Kapuleti. Próbowaliśmy trzy razy w tygodniu przez trzy miesiące, a tuż przed premierą codziennie. Jak w prawdziwym teatrze. Między 13 stycznia a 3 maja powstało przedstawienie składające się z 11 scen (skrótowych) z *Romea i Julii*. Ułożonych w zamkniętą całość z muzyką wybraną przez jednych i drugich. Tylko dwie sceny biegły w całości: Balkonowa i Poranku – rozstanie. Reszta była poważnie skrócona i bardzo dynamiczna. Wszystkie walki uliczne były niezwykle efektowne, bo „aktorzy” nie pozorowali uderzeń, tylko bili się naprawdę. To im wcale nie przeszkadzało. Za to robiło niezwykle wrażenie na widzach. Widziałem ludzi wbitych ze strachu w krzesła lub inwalidzkie fotele. Nim zdążyli odetchnąć spektakl się kończył, trwał 50-55 minut. Zauważyłem w czasie prób, że kiedy Romeo i Julia mówili o miłości zapadała głęboka cisza. Zapomniałem powiedzieć, że wszystkie próby były otwarte. Przychodziło na nie od 50 do 100 „kibiców”. Próbowaliśmy na scenie eksperymentalnej w budynku administracji i techniki teatru, tzw. Scenie NURT.

Przychodzili ludzie z różnych subkultur, palili w toaletach marihuanę, gasili pety w fotelach, pluli na podłogę, często byli brudni i bili się między sobą, ale 10 metrów od teatru. To już był postęp. Każdego dnia było lepiej, choć było bardzo ciężko. Często myślałem, że nie dam rady. Wtedy wyrzucałem ich i prowadziłem próby zamknięte z Romeem i Julią. Potem wracali inni. I tak przez cztery miesiące. Z nieustannym towarzyszeniem dziennikarzy, TV z całego świata.

Jeszcze w trakcie prób zostałem zaproszony do Niemiec. W granicznym mieście Szwedt nad Odrą odbywała się międzynarodowa konferencja, dotycząca sposobów zwalczania przemocy, ksenofobii itp. Głównie chodziło o problemy polsko-niemieckie. Po zburzeniu muru berlińskiego co chwila wybuchały konflikty. Przeważnie wśród młodzieży. Nasz teatr stawał się wzorem pracy z trudną młodzieżą. Mówiono, że niemożliwe stało się faktem.

I rzeczywiście. Premiera 3 maja 1992 roku była niezwykle sukcesem i wielką ulgą. Musieliśmy zagrać dwa razy, bo zebrały się takie tłumy trudnej młodzieży, że aby nie doprowadzić do konfliktu obiecałem dwa spektakle. I tak 10 razy w maju. Na dużej scenie poetycki spektakl klasycznego teatru, na małej ta sama szekspirowska tragedia w wykonaniu punków i skinów. Ta praca nas złączyła. Zaczęli się szanować. Zrozumieli, czym jest zespół ludzi zmierzających do wspólnego celu. Większość z nich to młodzi, głęboko samotni ludzie. Swoje frustracje wyładowywali w agresji na ulicy. Na meczach czy dyskotekach, których notabene było wtedy bardzo mało. W teatrze znaleźli przyjaciół i w wielu przypadkach miłość. Spotkało się sześć par. Pokochali się, mają dzieci.

Tymczasem spektakl zyskiwał sławę. Pojawiały się artykuły we wszystkich europejskich gazetach. Pisano o nas nawet w Japonii i Brazylii. Dawałem je aktorom. I wreszcie przyszło pierwsze zaproszenie za granicę. Spodziewałem się tego i wcześniej sygnalizowałem im taką możliwość. I oto stało się. Jedziemy do Berlina. Październik 1992 roku. Wyjazd w sobotę, od poniedziałku ponownie trwają próby. Chcemy wypaść jak najlepiej. W środę wieczorem rozpuszczam zespół (około 25 osób). Zostają tylko Romeo i Julia, by dopracować ich sceny. Rano zjawiam się w teatrze o 9.00. W gabinecie czekają policjanci w cywilu. Zadają pytania. Kiedy wyszli „aktorzy”? Mówię, że o 20. Czy wiem, gdzie mogli pójść? Mówię, że nie wiem. Ja pytam, co się stało? Okazało się, że o 20.30 dziesięciu (prawdopodobnie) skinów napadło na dwóch niemieckich kierowców TIR-ów i tak ich pobili, że jeden z nich zmarł z upływu krwi. Miał to być podobno rewanż za ataki na Polaków w niemieckiej strefie przygranicznej. Serce mi stanęło. Ale natychmiast powiedziałem, że nie wierzę, że wśród tych bandytów mogą być moi ludzie. W dwadzieścia godzin później ujęto sprawców. Nie było wśród nich „aktorów” z *Romeo i Julii*. Ułga w tak strasznej chwili, bo gdyby okazało się, że tam byli, podważyłoby to sens mojej pracy. Czy warto się nimi zajmować? Najgroźniejsi są przecież w gromadzie. Tymczasem rozpoczęła się dyskusja medialna i dyplomatyczna na temat sensu wyjazdu do Niemiec. Bardzo pomógł nam konsul generalny Niemiec. Znał mój projekt i był zwolennikiem takich działań. Wystąpiliśmy razem w Dzienniku TV. Między Bonn a Warszawą wymieniano noty dyplomatyczne. Powstała obawa (bezsensowna pod koniec XX wieku), że gdzieś w lasach między granicą a Berlinem będą na nasz

autobus czekać hordy żadnych rewanżu i krwi skinów, punków, nazi metalowców niemieckich. Doszło do tego, że dwie matki naprawdę ostrych łobuzów nie zgodziły się na ich wyjazd. Mielśmy też problem ze znalezieniem kierowcy i autobusu. Zamówiony odmówił. Wreszcie znalazł się jakiś stary autobus i kierowca był bokser. Jedziemy. Obserwowałem moją grupę. Im bliżej granicy, tym byli bardziej wyciszeni i, co tu gadać, wystraszeni. Mnie też udzieliło się ich napięcie. Ale by przełamać lęk, punki postanowili zrobić najlepsze możliwe irokezy. Postawili włosy wzorcowo. Spryskali je farbą. Wyglądali jak najcudowniejsza, kolorowa grupa punkowa w Europie. Skini byli za to czyści i niezwykle grzeczni. Wyobraźcie sobie szok niemieckich emerytów, którzy na parkingu w środku Niemiec zobaczyli idących grzecznie obok siebie skinów i punków. To lękliwe zdziwienie towarzyszyło nam przez trzy lata, bo tak często później jeździliśmy do Niemiec.

Przyjeżdżamy do Berlina. Śpimy na wojskowych pryczach w starym domu kultury. Gramy w dawnym browarze zaadaptowanym jako scena wielofunkcyjna z zapleczem biurowym i restauracyjnym. Znakomity system. Stare, opuszczone fabryki przekształcone na miejsca sztuki, teatr, galerie, dyskoteki itp. Kulturfabrik. Pełno ich jest w Niemczech. Zapomniałem dodać, że towarzyszy nam ekipa polskiej telewizji. Wcześniej byłem na tyle przytomny, że rejestrowałem próby i spektakle. Z tych materiałów powstał film telewizyjny pt. *Zadyma*. Tym razem telewizja, wietrząc sensację, wysłała własną ekipę. To dodawało nam prestiżu. Pojawili się niemieccy reporterzy i dziennikarze. Na widowni byli specjaliści i trudna młodzież berlińska, wśród nich grupa zaprzyjaźnionych z nami niemieckich metali z Lipska. Spektakl zakończył się owacją i wspólnym odańczeniem pogo. Na drugi dzień wszystkie poważne gazety dały swoje entuzjastyczne recenzje. W ten sposób rozpoczęły się nasze trzyletnie tourne po miastach niemieckich. Graliśmy w Hamburgu, Bremie, Essen, Freiburgu, Norymberdze, Frankfurcie nad Menem i we francuskim Rambulliet.

Ładnie to dosyć wygląda. Ale nie zawsze było różowo. Zdarzały się konflikty prawie codziennie. Pięć osób z trzydziestoosobowej grupy potrafiło „roznieść” w podróży autobus. Byliśmy też poddawani różnym manipulacjom. Nie wierzone, że możliwe jest porozumienie między skinami a punkami. Zarzucano mi mistyfikację. Często było to bardzo bolesne. Nie wpuszczono nas na przykład na festiwal polskiej kultury do Halle, oskarżając mnie, że prowadzę teatr skinów, czyli nardowców. Później byłem przeproszany. Przejmowałem się tym bardzo. To była niezła lekcja. Czas dopiero pozwolił mi zrozumieć, że tak na świecie bywa. Krok do przodu, a często dwa w tył. Polubiliśmy się bardzo i mam wśród nich dorosłych już przyjaciół. Kilku nie udało się uratować. Zgubił ich alkohol i narkotyki. Żal!!

Zmieniło się też moje życie. Byłem zapraszany na poważne, międzynarodowe konferencje, dotyczące problemów współczesnej młodzieży. Pokazywałem filmy z naszej pracy w Niemczech, USA, Francji, Austrii, na Białorusi. Ciągłe musiałem odpowiadać na pytanie, dlaczego mi się udało? Sądzę, że dlatego, że znaleźli we mnie szorstkiego i surowego tatę. Jestem ojcem dwóch synów. Byli wtedy w ich wieku. Jestem aktorem, więc potrafiłem mówić ich językiem. Nie potrafiłem sobie



wyobrazić, że młodzi chłopcy mogą zniszczyć moją miłość – teatr. I nigdy ich nie okłamałem.

Próbowałem odpocząć od pracy „pedagogicznej”. Jednak coś zostało zasiane i zacząłem w 1996 roku pracę z leczącymi się z uzależnienia narkomanami. Spędziłem z nimi dwa lata. Stworzyliśmy dwa przedstawienia, otrzymałem tytuł wolontariusza 1996 roku. Miałem wśród pacjentów „aktorów” również ludzi z Kijowa, Moskwy, Bratysławy i Petersburga. Wielu z nich nie żyje. Wszedłem w problem bólu XXI wieku. Narkomania. Tym, którzy chcieli zwyciężyć nałóg, teatr bardzo pomógł, lecz płakaliśmy za tymi, którzy odeszli. Było ich ponad 80%. Straszne. Nigdy nie zapomnę oczu matki, której syn został neofitą (wyszedł z uzależnienia). Mówiła, że czuje się tak jak wtedy, kiedy podali jej go do piersi w chwili urodzenia. I właśnie dla takich chwil warto pracować.

\* Piszę te słowa dlatego, że teatr mój prowadzi terapeutyczną działalność. Pracujemy z upośledzonymi umysłowo, samotnymi dziećmi i dorosłymi, młodzieżą z rodzin dysfunkcyjnych. Doksztalcamy specjalistów. Mamy naśladowców. Warto żyć pięknie.

---

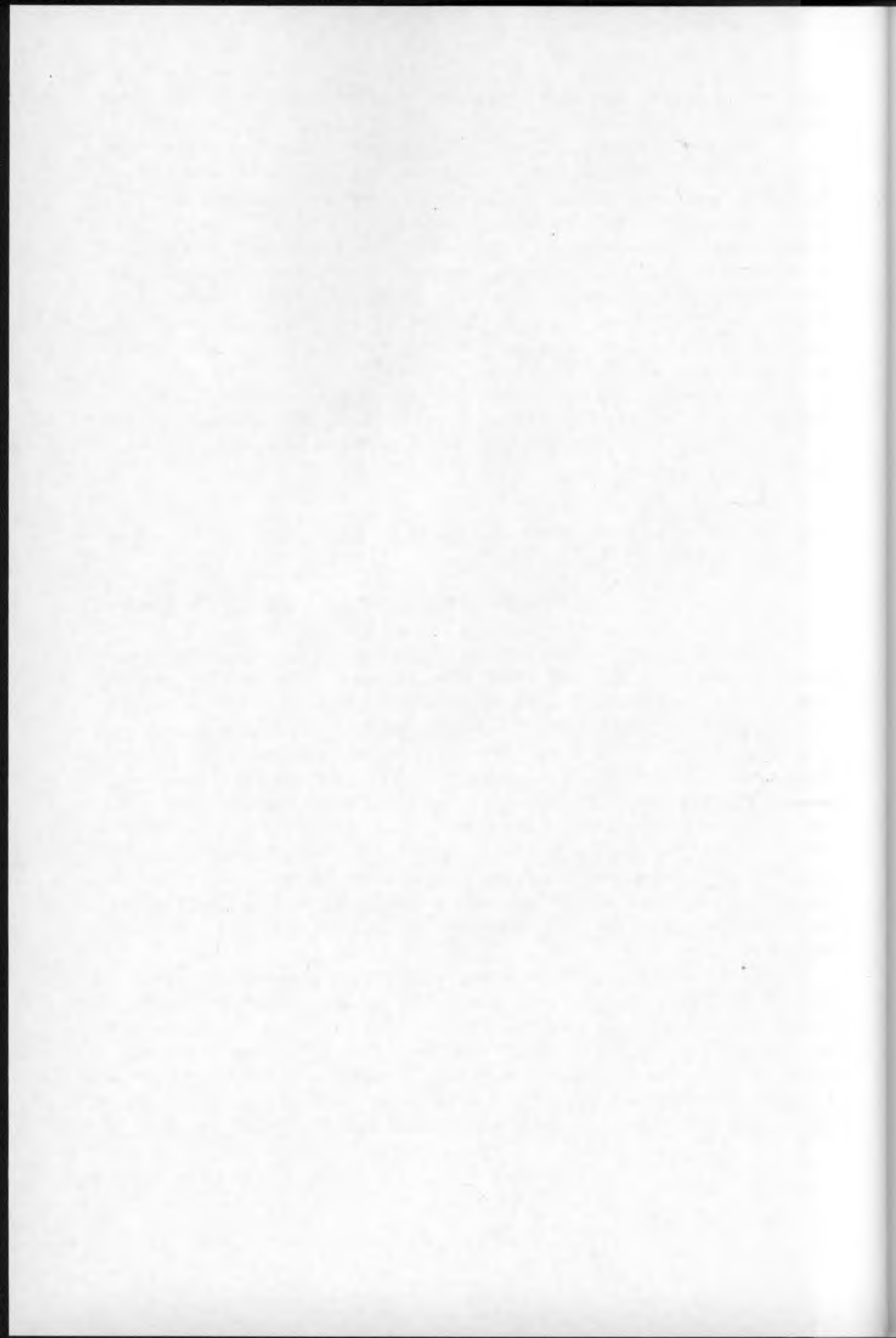
### ***Skinheads and punks stage Shakespeare***

The article is a record of personal reflections which came to me during preparing and rehearsing ‘Romeo and Juliet’. The inspiration came from the everyday reality and I invited skinheads and punks to take part in the performance. The premiere took place on 3<sup>rd</sup> of May, 1992 and was a great success as well as a relief. The work integrated us and both groups started to respect one another. They understood the nature of teamwork and achieving a goal. In the theatre they found friends and, very often, love. It wasn’t all that easy and rosy from the very beginning. The details can be found in the article. We were manipulated and nobody believed that an agreement between skinheads and punks was possible. We were sometimes accused of mystification. Sometimes these accusations were bitterly painful. Then there were apologies. I was really disturbed, but I learnt a valuable lesson. With time, I realised the way it is – sometimes we make one step forward, but often two steps backwards.

I was invited to many international conferences on issues concerning young people today. I presented films with a record of my group’s work in Germany, USA, France, Austria and Belarus, and I was constantly forced to answer why we had been so successful. I believe that they found a very coarse and strict father in me. I have two sons, who at that time were the same age as the members of the theatre group. I am an actor so I knew how to speak their language. I couldn’t imagine that young boys could possibly destroy my great love – theatre. And I never lied to them.

*Translated by Wojtek Klepuszewski*





JUPI PODLASZEWSKI

**Teatr milczący –  
komunikacja ponad granicami.  
Refleksje z ponad trzydziestoletnich doświadczeń  
w teatrze ruchu**

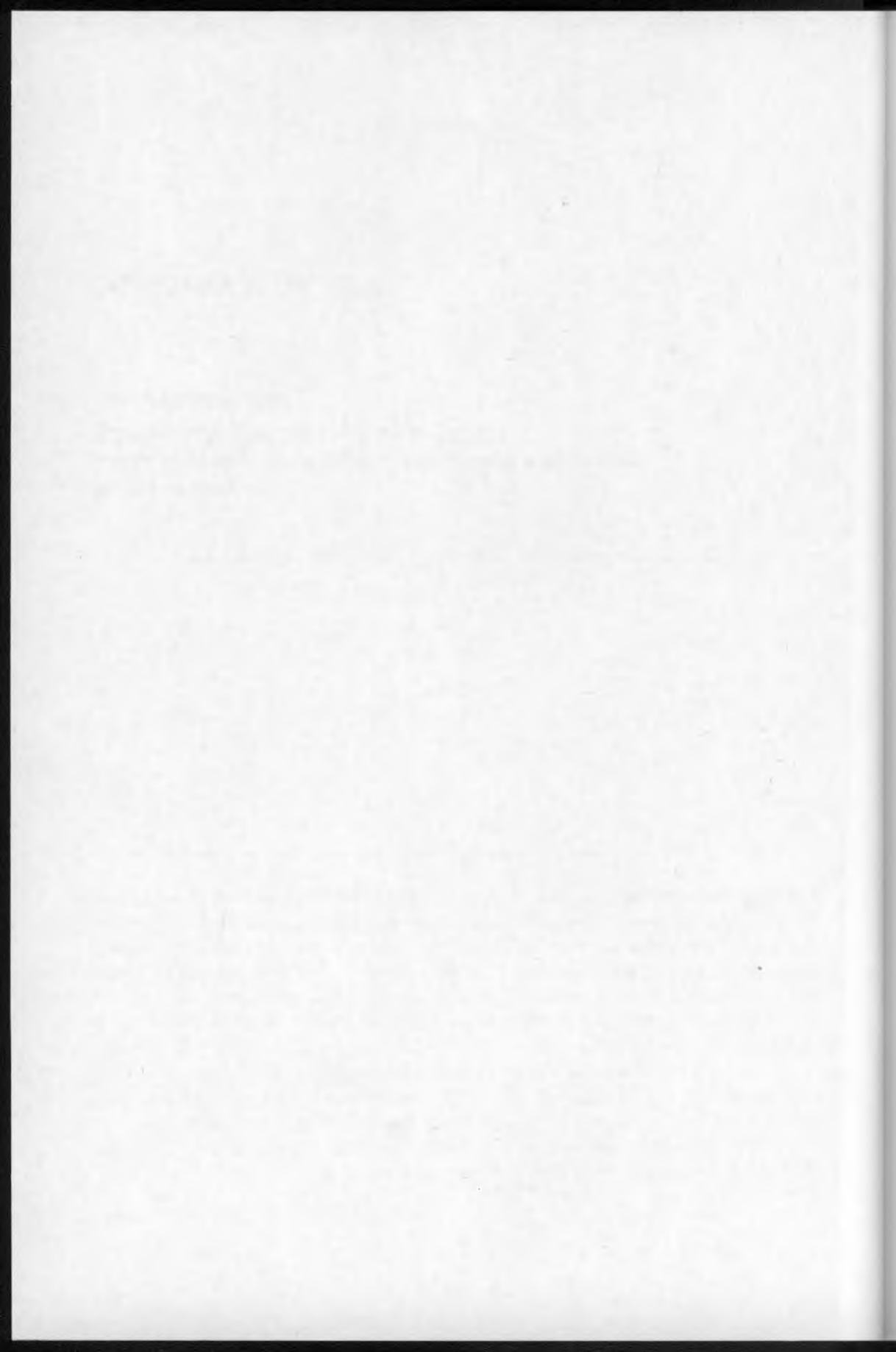
---

O Autorze

---

*Jupi Podlaszewski* jeszcze jako student Akademii Rolniczej był członkiem Studia Pantomimy Politechniki Szczecińskiej. Polknięty wtedy bakcyl teatralny zaowocował powstaniem w Koszalinie przy Wyższej Szkole Inżynierskiej Studenckiego Teatru Ruchu BLIK, później po prostu Teatru BLIK, a nawet BLIK-FISH (po fuzji z Theatre of Fish z Bristolu, w 1990 roku). W dekadencej Polsce zespół z prowincji nie miał prawa być prorokiem - stąd liczne podróże i sukcesy BLIKU za granicami - w krajach Europy i Ameryki Północnej.

Jupi był wykładowcą inżynierii środowiska w WSI w Koszalinie. Jest pryncypałem we własnej The English School of Koszalin, zakładał i przez pięć lat prowadził Telewizję Regionalną BRYZA w Koszalinie. Od dwóch lat jest założycielem oraz JM Rektorem Samozwańczej Akademii Różnorodnej Dobrej Zabawy (SMARDZ), w której piastuje tytuł: „professeur usurpateur”.



Teatr ekspresji ruchowej, teatr ruchu, teatr pantomimy. W odróżnieniu od teatru werbalnego dobrowolnie skazany na milczenie, w odróżnieniu od równie niewerbalnego baletu niepodporządkowany rygorom muzycznym.

Skazany? - to chyba niewłaściwe słowo. Różne bowiem bywały motywy, które stymulowały powstawanie i istnienie zespołów, obywateli się bez słowa.

„*Ruch jest afirmacją życia*” - powiada Henryk Tomaszewski, twórca najsławniejszego na świecie teatru pantomimy. I dalej kontynuuje: - „*Poszerza moją własną egzystencję, uogólnia ją, rozprowadza, a jednocześnie sumuje. Dlatego do sprawy ruchu przykładam tak wielką wagę i dlatego poprzez ruch staram się budować mój teatr*”.<sup>44</sup>

Autentyzm ruchu jako środka wyrazu zwielokrotnił swą wartość w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, kiedy pokrętność nowomowy i jej hipokryzja zdominowały nasze umysłowe życie. Niebagatelną rolę w popularyzacji teatrów ruchu i pantomimy odgrywała wówczas także cenzura - o ileż łatwiej było cenzorskimi nożycami szlachtować tekst spektaklu werbalnego, podczas gdy scenariusz mimodramu raz „ocłony” stanowił rodzaj glejtu dla sztuki, która potrafiła często przejść swobodną wyzwoleńczą metamorfozę i przekazywać posłanie zgodne z wolą twórcy, a nie cenzora.

„*By zrozumieć procesy tworzenia i interpretacji w balecie i pantomimie, sprawą zasadniczą jest zrozumienie ich formy oraz ich kontekstu. Konieczne jest przede wszystkim rozróżnienie pomiędzy formą a kontekstem oraz ich różnymi przyczynkami a następnie przyjrzeć się ich wzajemnym relacjom. Znaczenie tkwi w formie i konstrukcji i pozostaje w interakcji ze znaczeniami wywiedzionymi z kontekstu. I podobnie kontekst, obejmujący swym zasięgiem przedstawienie i szeroko pojętą historię ma wpływ na to co określamy sztuką bogatą w przesłania*”.<sup>45</sup>

Funkcjonujący w Koszalinie w latach 1977-1994 Teatr BLIK miał w swojej biografii artystycznej spektakl *Tajemnica Radosna* zrodzony z inspiracji *Procesem* Franza Kafki oraz bardziej swojskimi scenami i przeżyciami związanymi ze stanem wojennym, wprowadzonym w Polsce w roku 1981. Spektakl ten był rodzajem poetyckiego, opartego wyłącznie na ruchu i aktorskiej intensywnej ekspresji, przetworzenia i zobrazowania swoistej propozycji kulturalnej, zaproponowanej narodowi przez rząd generała Wojciecha Jaruzelskiego. Obejrżeli go widzowie wielu krajów - od Ameryki aż po Ukrainę. Wszędzie znajdował on u swoich widzów zrozumienie, bo wszędzie odnosili się oni do znanych sobie scen gwałtu, przemocy i zniewolenia człowieka. Tak było w Toronto, Frankfurt, Manchester, Pradze i Budapeszcie. A także w ukraińskiej Połtawie, gdzie w trakcie spektaklu granego w auli Instytutu Pedagogicznego opiekunowie grup studenckich słowami „nie Izja!” nakazywali swoim podopiecznym opuszczać widowni. Do końca przedstawienia dotrwała grupa około pięćdziesięciu studentów z Moskwy, którzy nie bali się entuzjastycznie dziękować „za spektakl, jakich im właśnie potrzeba”. Na sali pozostała także grupa zaambarasowanych działaczy partyjnych z Koszalina i Połtawy. Spektakl, oczywi-

<sup>44</sup> A. Hausbrandt, 1974, *Pantomoma Tomaszewskiego*, Warszawa

<sup>45</sup> A. Peterson Royce, 1984, *On dance and mime*, New York

ście, natychmiast zawieszono. Był wrzesień roku 1987. Różnorodne konteksty historyczne i polityczne, różnorodne doświadczenia własne sprawiały, że twórczo reagujący widz kreował swoje znaczenia i na kanwie wrażeń wyniesionych z teatru jak lektura zabrana do domu pisał swoją poezję. Nawet jeżeli nie dane mu było obejrzeć sztuki do końca.

Słowo porywa - obraz przemawia - mawiamy niekiedy. I jest to kolejna prosta prawda i o teatrze słowa, i o teatrze ruchu. Przedstawiona powyżej anegdota dotyczy niezwykle ważkiego waloru, jaki w teatrze werbalnym stanowi słowo, stające się w przypadku widowni obcojęzycznej **barierą**.

Ominięcie jej w teatrze ruchu jest możliwe jedynie poprzez skrętne i uporczywe tworzenie języka własnego, własnego dykcjonarza środków wyrazu. Nie jest to, naturalnie, łatwe.

Nie było to łatwe i w naszym przypadku - teatru działającego w Koszalinie, czyli na peryferii prowincji, jaką wówczas w Europie niewątpliwie była Polska. Jedynym ratunkiem w tej sytuacji mogła być rozpaczliwa walka o tlen - czyli kontakty ze światem i możliwe szerokie badanie wszelkich ruchowych stylów, konwencji i kierunków. Od klasycznego baletu, mimu klasycznego Decroux i Marceau, akrobatyki poczynając, a na tai-chi, aikido i karate kończąc. Dopiero mozolnie przez lata tworzona synteza dawała szanse na zbudowanie języka komunikatywnego, który, gdy „giętki mógł powiedzieć to, co wymyśli głowa”.

Wypada tu wymienić tych, których współpraca z Teatrem BLIK wniosła swój wkład w jego wyraz artystyczny, a przyjaźń pozwalała przetrwać i dostrzegać światelko w tunelu. Pierwszy był **Rolf Eberg**, aktor ze Sztokholmu, **Peter Kreuch** - instruktor aikido z Berlina, **Angus MacQueen** z Oxfordu, aktorka **Wela Lam** z Koszalina, która uczyła nas baletu i tańca, tancerka **Patricia Bardi** z Londynu i mimowie z Instytutu for Scenkonst z Goeteborga, **Ole Brekke** - twórca Commedia School w Kopenhadze, tancerka **Britta Holm** ze Skara Skolscen w Szwecji, tancerka **Anna Maciejak** z Zielonej Góry, mim i clown **Douglas Berky** z USA, czy wreszcie karateka **Krzysztof Paczek** z Człuchowa. Nieliczni z wielkiej armii przyjaciół, których członkom Teatru BLIK dała wspaniała i bezgraniczna **sztuka teatru**. Jedyne, co tak naprawdę ma sens. Bo poza tym - jak pisaliśmy w jednym z naszych programów:

-, „Kantata”

-, „Suita Patriotyczna”

-, „zmarłychwstać”

-, „Advento”

-, „Amen”

-, „Tajemnica Radosna”

-, „Ostatni Taniec”

-, „God bless you Mr. President”

Spektakle te

Były jak paciorki jednego różańca

Jak skowyt-i modlitwa ludzi



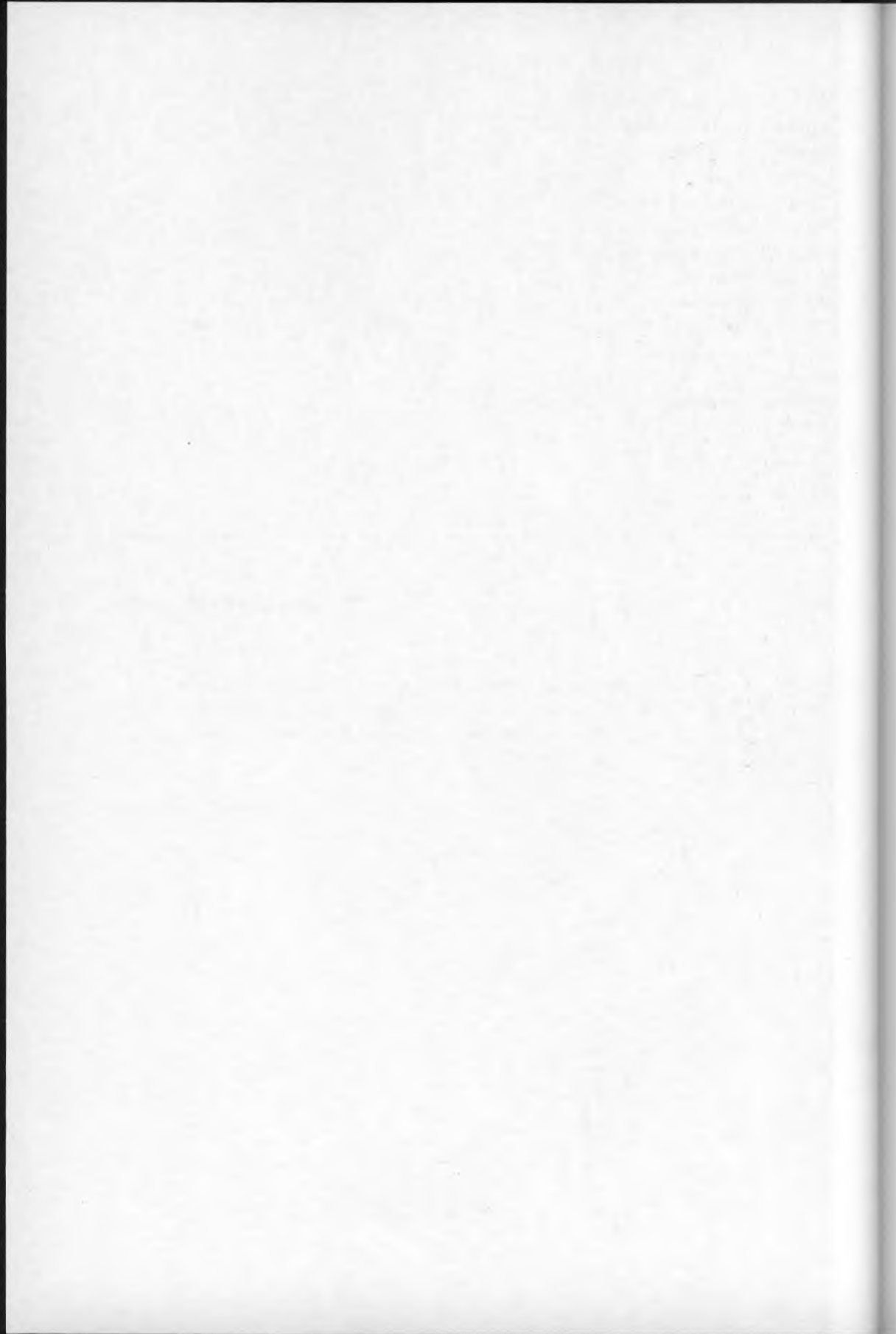
Których czas jest ograniczony,  
Obywateli TEGO kawałka Ziemi.  
Wariacje jednego motywu  
„Człowiek jako Ja a reszta świata”.  
Rzeczywistość wykreowana.  
Być może jedyna jaka ma sens,  
Nawet jeżeli jest tylko zajęczkiem na ścianie-  
Dlaczego nie?  
W końcu oznacza życie,  
Oznacza rewanż na życiu brany,  
Wyzwolenie oznacza  
I śmierć.  
Chociaż, tak naprawdę, to pozostaje tylko:  
Ciribi ciriba  
Nic nie było nic nie ma.

---

### ***Theatre beyond borders***

A brief impression on communicative power of theatre on the basis of 17 years of Teatr BLIK. The author emphasizes importance of choice of means of expression in case of a non-verbal theatre convention possibilities of such art in international communication.

*Translated by Jupi Podlaszewski*



MAŁGORZATA SPOREK-CZYŻEWSKA  
WOJCIECH SZROEDER

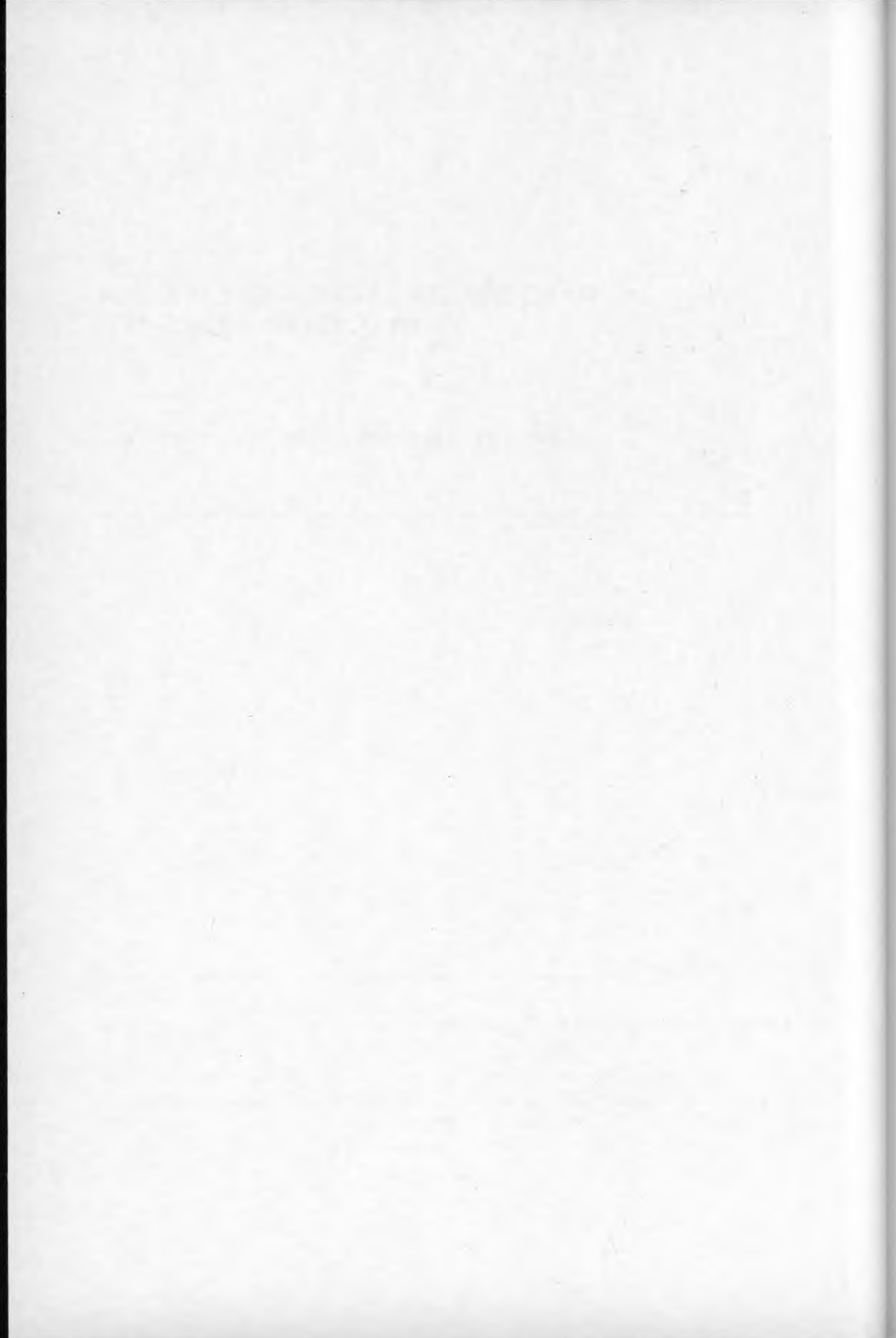
*Chcemy podzielić się opowieścią...*

---

#### O Autorach

---

*Małgorzata Sporek-Czyżewska i Wojciech Szroeder są współtwórcami i współprowadzącymi Ośrodek Pogranicze – sztuk, kultur, narodów oraz Fundację Pogranicze w Sejnach. Prowadzą pracę edukacyjną z młodzieżą sejneńskich szkół średnich. Pod ich kierunkiem pracuje Teatr Sejneński oraz Kapela Klezmerska Teatru Sejneńskiego.*



Chcemy podzielić się opowieścią o pewnej praktyce działań w kulturze, które są zapisem drogi twórczej ludzi, prowadzących pracę edukacyjną i teatralną z młodym pokoleniem, ścieżkami swych własnych doświadczeń i pasji.

Był rok 1989 – czas przemiany, rozpostartych skrzydeł i gotowości do lotu; czas uwolnionej energii; czas twórczej mocy, odwagi i oddychania powietrzem nadziei. Byliśmy wówczas w drodze, mieliśmy za sobą doświadczenia w tworzeniu kultury alternatywnej (Teatr Gardzienice z Lublina, Teatr Stop ze Słupska, Teatr Arka z Poznania). Spotkaliśmy się w działaniu. Łączyły nas podobne zamiłowania, lektury: Miłosz, Vincenz, Hesse, Stempowski, Ficowski, Giedroyc; łączyły wspólne marzenia wypraw ku przeszłości, ku ludziom, a teatr był szczególnym miejscem, w którym wyrażać mogliśmy swe artystyczne pragnienia.

Przez trzy kolejne lata wędrowaliśmy po wioskach Kaszubszczyzny, wieńcząc każdą taką wędrowkę w Czarnej Dąbrówce budowaniem nad rzeką Łupawą WIOSKI SPOTKANIA – miejsca, do którego przybywali ludzie teatru, muzykanci, naukowcy, studenci, ci, którzy kulturę tworzyli i ci, którzy starali się o niej mówić. Odbýwały się prezentacje teatralne, wykłady, dyskusje i biesiady muzyczne.

Z tej pracy wyłonił się w końcu lat osiemdziesiątych trzon zespołu Ośrodka *Pogranicze – sztuk, kultur, narodów*, który na długie lata związał się wspólną wędrowką po obszarach pogranicza. Byliśmy wówczas na tyle dojrzaלי, by szukać swego miejsca do zamieszkania i do pracy. Mieliśmy swą mityczną krainę, tę opisaną przez Miłosza i Vincenza, bogatą, wielobarwną krainę pogranicza. Zdążyliśmy ku niej, odbywając symboliczną *Podróż na Wschód*, by dzięki sprzyjającym wiatrom zamienić ją w realność i codzienność.

Wybraliśmy Sejny, sześciotysięczne miasteczko na pograniczu polsko-litewskim. Tutejsza architektura opowiada bogatą historię jego przeszłości. Górząca nad miastem Bazylika Sejneńska wraz ze zrujnowanym klasztorem dominikańskim, Biała Synagoga wraz z sąsiadującym budynkiem dawnej szkoły talmudycznej, kościółek ewangelicki, a wokół miasta nieliczne już osiedla staroobrzędowców – to wyraźne ślady duchowego i materialnego dziedzictwa Wielkiego Księstwa Litewskiego. Pozostawiło ono po sobie ukryty gdzieś pod powierzchnią zapomnienia etos dobrego sąsiedztwa, przenikających się języków, modlitw, pieśni, wzajemnego oddziaływania na siebie różnych tradycji religijnych, kulturowych i narodowych.

Wybierając Sejny na miejsce do pracy i do życia, chcieliśmy odnajdywać wraz z jego dzisiejszymi mieszkańcami etos pogranicza. Ale to, co zastaliśmy, to obraz „zerwanego mostu” pomiędzy dziedzictwem przeszłości i tradycją a teraźniejszością, pomiędzy starym i nowym pokoleniem. To rozpoznanie nie dotyczyło tylko Sejn, ale było charakterystyczne dla podobnych miejsc w regionach pogranicza całej Europy Środkowo-Wschodniej.

W Sejnach jak w soczewce zbiegały się wszystkie palące problemy krajów współczesnej Europy Wschodniej, które po okresie komunistycznym rozpoczęły odbudowywanie swej tożsamości, tworząc podstawy demokracji i współistnienia wszędzie tam, gdzie ciągle żywe są urazy po krwawych konfliktach i próbując rozprawić się ze swym zapóźnieniem ekonomicznym oraz poczuciem kompleksu prowinncji.



W takim kontekście odnajdywał swoje miejsce Ośrodek *Pogranicze – sztuk, kultur, narodów* ze świadomością, że etos pogranicza nie jest dany raz na zawsze, ale że trzeba go stale budować na nowo, i z każdym nowym pokoleniem. Dlatego prócz innych ważnych dla nas obszarów działalności, miejsce szczególne zajmuje praca edukacyjna z dziećmi i młodzieżą.

Wybieramy jeden z programów o nazwie *Klasa Dziedzictwa Kulturowego* by przedstawić proces edukacyjny, w którym działanie teatralne jest jednym z istotnych jego elementów, opartym na głębokim doświadczeniu osobistym.

*Klasa Dziedzictwa Kulturowego* jest programem adresowanym do młodzieży szkół średnich. Jest to ścieżka wyprowadzona z głównego nurtu naszych zainteresowań, tj. penetrowania regionów wielokulturowych Europy Środkowo-wschodniej, miejsc przenikania się kultur, narodów i religii. Kultura dialogu – postawa, która najbardziej, zdawałoby się, jest naturalna dla takich obszarów – potrzebuje nieustannego pielęgnowania i pobudzania. Czego potrzeba, by mogła stać się obyczajem dnia codziennego? Potrzeba wiedzy, rzetelnej wiedzy historycznej, poznania własnego miejsca, jego tradycji i przeszłości. Potrzeba także ciekawości wobec sąsiadów, bliskich miejscem zamieszkania, ale czasem odległych, bo różniących się od nas w swych praktykach kulturowych (inny język, inny kościół, czasem wręcz inna mentalność).

Mamy przekonanie, że tego rodzaju wiedza jest edukacją do tolerancji, uczeniem postawy, która potrafi dać posłuchanie innemu, której istotą jest wielogłos, pozwalający na współbrzmienie różnych głosów jednocześnie.

Studiowanie tradycji własnego regionu czyni trwalszymi więzi z miejscem, w którym się urodzili i żyją. To jest droga ku oswojeniu własnego gniazda, aby zawsze mieć dokąd wracać.

Prócz zajęć seminaryjnych, które służą zdobywaniu wiedzy (wykłady, książki, dyskusje, filmy), istotnym elementem tej pracy są działania praktyczne, angażujące wszystkie zmysły młodego człowieka, jego wrażliwość i skłonności artystyczne. Doświadczeniem, które łączy te wszystkie elementy są wakacyjne podróże do miejsc i ludzi.

Aby przybliżyć problem, posłużymy się przykładem naszych wypraw do wiosek polskich w okolicy Lidy na Białorusi, do miejsc, które nazywaliśmy dla siebie krainą *Tam gdzie słońce zapada*.

Grupa nasza liczyła około 15 osób. Prócz sprzętu obozowego, który pozwalał nam budować obozowiska na skraju wsi czy w lesie, mieliśmy ze sobą instrumenty muzyczne. Z poprzednich wyjazdów przywoziliśmy pieśni, których nauczyliśmy się od ludzi, rozpisane na instrumenty. Mieliśmy też przygotowane niewielkie przedstawienie teatralne, które w każdej chwili mogliśmy pokazać we wsi dla wszystkich jej mieszkańców, dla młodych i starych. Ponadto to znakomity pretekst do spotkania. Ale najważniejszymi spotkaniami były te, kiedy młodzi odwiedzali starych w ich domach i dopytywali o to, co minęło. Świat starych odchodzi już w niepamięć, oni sami są u schyłku życia, potrzebowali więc posłuchania, które dawali im młodzi ludzie ciekawi przeszłości. Starcy opowiadali, radując się z szacunku, jakim obdarzali ich młodzi. Dzięki tym opowieściom historia ożywała

poprzez los pojedynczego człowieka, niemalże jej dotykali, wędrując ze swymi starymi przewodnikami po zakamarkach ich pamięci. Opowiadali jak wyglądało życie „Polski”, o okupacji niemieckiej i sowieckiej, wreszcie o „nocy” i spustoszeniu, jakie przyniósł okres sowietyzacji.

Skrętnie dokumentowaliśmy wszystkie spotkania. Notesy, aparaty fotograficzne, magnetofony i kamera zatrzymywały dla pamięci portrety ludzi i ich opowieści. Opracowanie tego materiału zaowocowało wystawą fotograficzną i filmem dokumentalnym pt. *Losy posłuchane*.

Pragnienie ocalenia choć cząstki doświadczenia, jakim było spotkanie z tym światem doprowadziło do powstania spektaklu teatralnego. To, co pozostało z tego spotkania, co osadziło się najgłębiej w naszych doznaniach, włożyliśmy w spektakl pt. *Wijuny*.

Dramat Teresy Lubkiewicz-Urbanowicz, urodzonej i wychowanej w tym samym miejscu, stał się doskonałą inspiracją i dał możliwość przetwarzania doświadczenia w artystyczny obraz. W scenariuszu spektaklu znalazły się prawdziwe opowieści tych ludzi, ich bóle, troski, dramatyczne losy i cierpienia. Bo spektakl im jest dedykowany, pamięci tych wszystkich, którzy powtarzali nam po wielokroć słowa starej Zuzanny z Arcisz: „Ja chatielaby opowiedzieć wam swoju żyżń, będzie mnie lekcze” („Chcę opowiedzieć wam swoje życie, będzie mi lżej”).

Praca nad spektaklem była przygodą przekształcenia materii przeżycia, doznania w przekaz artystyczny. Tłumaczeniem na język teatralny wiedzy zaczerpniętej z osobistego doświadczenia, ze spotkania z ludźmi, którzy z ufnością obdarzyli nas opowieścią o swym losie.

Teraz my niesiemy tę opowieść innym, zaświadczać o istnieniu świata, który nieuchronnie odchodzi. Młodzi z „Teatru Sejneńskiego” zostali włączeni w proces twórczy, którego nie tylko są uczestnikami, ale czynnymi współtwórcami. Działanie artystyczne ma swe źródło w życiowym doświadczeniu, z którego się rodzi. Podróżujemy w nieznane, odkrywamy razem, uczymy się wspólnie, jesteśmy twórcami pospołu; my starsi wzięliśmy na siebie rolę przewodników prowadzących w nieznane.

Spektakl *Wijuny* to świadectwo pamięci ocalonej. Dla tych ludzi prawdziwym dramatem ich życia jest przerwany odwieczny łańcuch dziedziczenia. Kiedy istniał naturalny porządek, starzy przekazywali ziemię swym dzieciom i tak trwał ten świat. Dziś dożywają starości samotni, w opustoszałych wioskach, dla których nie ma już przyszłości. A jednak dokonało się przekazanie, ten najistotniejszy element relacji międzypokoleniowej, zawiązała się nić, dokonało się przekazanie... pamięć: między terażniejszością a przeszłością.

Spektakl *Wijuny* prezentowany był wielokrotnie i oglądany przez ludzi w różnym wieku i z różnych środowisk. Ale ciągle nosiliśmy w sobie pragnienie by wrócić tam, skąd ten spektakl wziął swój początek, by zawieźć go ludziom, ze spotkania z którymi się narodził.

Był wrzesień, spakowaliśmy rekwizyty, kostiumy i jeździliśmy od wioski do wioski, wybierając jedną z chat na wieczorne przedstawienia. Mieszały się rzeczywistości teatralna z realną, widzowie stawali się uczestnikami wywoływanych zda-

rzeń. Pośród tych, których chcieliśmy odwiedzić brakowało tych, którzy odeszli już z tego świata; odczuwaliśmy wtedy mocno, jak wiele udało nam się ocalić.

A oto fragmenty zapisków z notesów uczestników tej pracy:

#### *Z notesu Anety*

*Przyjechaliśmy pokazać im ich własne życie.  
Zapakowaliśmy ich dom, stół, ławkę i stolek.  
Nie ot tak sobie, nie. Przygotowywaliśmy się do tego długo.  
To oni uczyli nas wytrwale, cierpliwie.  
Jakby z ulgą pozbywając się ogromnego ciężaru.  
Opowiem Ci własne życie.  
Na początku niektórzy z nich obawiali się nawet,  
Czy na pewno podaliśmy, czy to nie za trudne.  
A teraz my wieźliśmy to z powrotem do nich.  
Czy nie pożałują tych godzin rozmów, przekazanych sekretnych recept.  
Przyjechaliśmy pokazać im ich własne życie.  
Kiwali głowami i potakiwali, gdy padały słowa  
„Tak dzieki, tak było”.  
Śpiewali z nami gdy pojawiały się pieśni.  
Odczynialiśmy razem...  
Ich własne życie.*

#### *Z notesu Magdy*

*Jesienny wiatr niesie ze sobą zapach wilgotnej, świeżo rozkopanej ziemi.  
Niewielki sad, smukłe brzozy, pośród nich zapomniane gospodarstwo i pusta chata  
z zapadłą stodołą na skraju wsi Mancewice. Słysząc szczekanie psów. Otwieramy  
zardzewiałą kłódkę i wchodzimy. Tego dnia ten samotny dom na chwilę ożyje, wy-  
pełni się głosami, krokami, muzyką. To miejsce dobrze jest nam znane, to rodzinna  
chata pana Janka „Majora”, gdzie zwykle zaczynaliśmy i kończyliśmy nasze wę-  
drówki po okolicznych wioskach. I tym razem stąd zaczynamy.*

*Zabieramy się do sprzątania. Wszystko pokryte grubym kurzem i pajęczyną.  
Myjemy podłogę, ustawiamy ławy, zapalamy świece. I już są – „nasze” babcie  
i „nasi” dziadkowie. Odświętnie ubrani i mocno zmęczeni po całym dniu kopania  
ziemniaków. Zajmują miejsca, szepczą onieśmieleni, rozglądając się, ciekawi tego,  
co się zdarzy. Coraz ciałniej, coraz cieplej. Teraz my jesteśmy gospodarzami, a oni  
naszymi gośćmi, teraz my chcemy im opowiedzieć... Zaczynamy spektakl. Słuchają  
uwážnie. W ciszy pojawiają się pierwsze wyrwane szepty, stają się coraz głośniejsze.  
Mała izba wypełniona jest życiem, wszystko prawdziwe, pulsujące. Kobiety zaczy-  
niają krzycheć na „Cyranka”. Wymachują groźnie rękami. Dotykają nieruchomo  
leżącej w trumnie matki, sprawdzają czy rzeczywiście umarła. Zaraz potem oplakują  
ją śpiewając z nami żałobne pieśni.*

*„Dziady” – znowu wszystko cichnie i popada w zadumę, łowią uwážnie sło-  
wa „spowiedzi nieszczęśnych dusz”.*

*„Wesele, czastuszki” – podrygują na ławkach, klaszczą w dłonie. Kobiety poprawiają welon, delikatnie gładzą białą sukienkę „Antolki”. Wszystko dzieje się naprawdę, to oni swoją obecnością poszerzają krąg teatralnej rzeczywistości. Spektakl kończy się, opowieść dobiega końca. Podnieceni jedni przez drugich strofują wyrodnego syna, żalują matki. „Jak u nas” – kiwają głowami. „Jak u nas” – wzdychają. Żegnamy się radośnie, acz uroczyście. Oni wracają do swych domów, my gasimy świece, zamykamy zardzewiałą kłódkę. Chata pozostaje znowu samotna.*

Program Klasy Dziedzictwa Kulturowego, który prowadzimy od kilku lat w Sejnach, proponuje młodym ludziom wielowątkową aktywność - od intelektualnej po artystyczną. Muzyka, teatr, fotografowanie, realizacje filmów, studiowanie historii i literatury, składają się na całość, uzupełniając się i wzajemnie na siebie oddziałującą.

Młodzi wnoszą do tego swą ciekawość, wrażliwość, otwartość, bezkompromisowość i zaangażowanie, torując sobie tym samym drogę do odkrywania swych prawdziwych zainteresowań i pasji.

---

### ***We would like to tell you a tale...***

The authors of the article would like to present a record of their educational and theatrical work with young people. This record reveals both their experience and passion. The culture of dialogue, proposed by the authors, needs continuous nurturing and stimulation. What can be done in order to make this culture an everyday habit?

*„A solid historical knowledge of one's place of living, its history and traditions as well as interest in the neighbours, who often seem so distant because they have a different culture (language, religion or even mentality). We are convinced that this kind of knowledge is conducive to education aimed at increasing tolerance, changing attitudes and finding common elements within different cultures.”*

*Translated by Wojtek Klepuszewski*





JAROMIR SZROEDER  
JOANNA SZROEDER

**Teatr edukacyjny  
jako sposób budzenia poczucia tożsamości kulturowej  
oraz tolerancji dla kultur odmiennych**

---

O Autorach

---

*Jaromir Szroeder* swoim rodzicom - Felicji i Stanisławowi zawdzięcza poszanowania dla tradycji i kultury regionu kaszubskiego. Przygodę z teatrem zaproponował mu Stanisław Szroeder - nauczyciel w Szkole Podstawowej w Kłęcznie.

Zainteresowania teatralne rozwijał na studiach, pracując w Teatrze STOP. Tu pod okiem autorytetów - Mirka Glinieckiego, Stacha Miedziewskiego, Mietka Giedrojcia zdobywał pierwsze artystyczne doświadczenia.

Piętno na charakterze obecnej pracy wywarł na nim udział w „Wyprawach na wschód” realizowanych przez Krzysztofa Czyżewskiego i Wojciecha Szroedera; późniejszych twórców Fundacji Pogranicze - Sztuk, Kultur, Narodów.

Przełomem w życiu Jaromira był udział w realizacji widowiska obrzędowego ks. Bernarda Sychty - *Hanka sã żeni*. Grał rolę pana młodego-Walerego, co skończyło się prawdziwym ślubem z teatralną panną młodą. Taki stan trwa do dzisiaj.

Od 1992 roku prowadzi teatr Dialogus, z którym również organizuje Biesiady Teatralne oraz teatralne projekty edukacyjne.

*Joanna Szroeder* chęć kultywowania tradycji kaszubskiej przejęła od rodziny mieszkającej w Borzyszkowach (babcie i dziadkowie). Ważnym etapem były prowadzone przez jej ojca Waldemara Kapiszkę, koncerty grupy folklorystycznej - Modraki. Była solistką tego zespołu oraz grała w kapeli na trąbce. Inicjację teatralną przeszła w szkolnym teatrzyku w Parchowie.

Szczególnym momentem życiowym był udział w realizacji widowiska obrzędowego ks. Bernarda Sychty „*Hanka sã żeni*”. Zagrała w nim tytułową rolę.

Prowadzi własny dziecięcy zespół kaszubski - Króśniata.



Działania edukacyjno-teatralne obejmują bardzo szerokie spektrum pracy wychowawczej i artystycznej. Edukacja przez teatr jest o tyle interesującą formą pracy z młodzieżą i dziećmi, że poza efektami typowo wychowawczymi przynosi również efekty artystyczne.

W swoich przemyśleniach chcielibyśmy skupić się głównie na komunikacji międzykulturowej poprzez działania teatralne i parateatralne. Takimi działaniami są projekty, które wraz z teatrem „Dialogus” realizujemy od początku lat dziewięćdziesiątych w Parchowie.

Bardzo istotnym elementem, bez którego działania dla komunikacji międzykulturowej nie mogłyby się udać, jest znalezienie miejsca i przygotowanie grupy do ich prowadzenia. Co przez to rozumiemy? Miejsce, w którym miałyby dojść do spotkania kultur nie może być przypadkowe. Powinno stanowić wartość w świadomości osób, organizujących cykl lub pojedyncze zdarzenie. Niewątpliwym krokiem w kierunku odkrywania swojego miejsca i swojej kultury przez aktorów i współpracowników Teatru „Dialogus” były (i są nadal) przedstawienia w okolicznych wsiach i przysiółkach dla – niejednokrotnie – dziesięcio- piętnastoosobowego audytorium. Prezentacje te przeradzały się w spotkania i interesujące rozmowy z mieszkańcami tych maleńkich wsi. Był to niewątpliwie bodziec do poszukiwań głębszego sensu istnienia tego teatru.

Teatr „Dialogus” poszedł drogą odkrywania tradycji kaszubskiej jako źródła inspiracji teatralnych. Wpływ na to ma przekonanie o wyjątkowości miejsca, w którym pracujemy i mieszkamy, dobra energia tego miejsca. Ze zdumieniem odkryliśmy, że żywa jest tutaj wiara w ingerencję zmarłych w świat żywych (wieszcz, opi), coś co znaliśmy tylko z *Doliny Issy*, z kaszubskiego *Remusa* czy opracowań etnograficznych – te i wiele innych odkryć zainspirowały młodzież i dzieci do dalszych poszukiwań.

Te pierwsze doświadczenia doprowadziły do powstania w 1998 roku projektu *Remusonia*, który nazwę wziął od imienia legendarnego bohatera epopei kaszubskiej Aleksandra Majkowskiego *Życie i przygody Remusa*. Projekt realizowany był wielotorowo i w kilku etapach. Koordynacją programu w Szkole Podstawowej i Gimnazjum w Parchowie zajmowała się nauczycielka Ewa Szarek, a w Szkole Podstawowej i Gimnazjum w Nakli emerytowana nauczycielka Regina Jakubek. Czynny udział w projekcie brali również inni nauczyciele z wymienionych szkół.

W pierwszym etapie uczestnicy sukcesywnie zapoznawali się z lekturą powieści. Na zajęciach regionalizmu oraz dodatkowych spotkaniach analizowano historię Remusa, jego wędrówkę oraz wartości, które niesie Remusowe przesłanie. W trakcie tej pracy uczniowie odkrywali charakter postaci, wyszukując współczesnych Remusów wśród znanych im ludzi. Lektura zainspirowała również do odkrywania okolicznych miejsc *sacrum*, poszukiwania miejsc podobnych do tych, o których jest mowa w powieści. Powieść zwróciła uwagę również na bogatą demonologię kaszubską, która zaczęła być analizowana nie tylko na podstawie literatury, ale również opowiadań rodziców i dziadków. Młodzież dzieliła się swoimi informacjami na ten temat na remusowych spotkaniach. Spotkania te były również okazją do rozmów o złotych myślach Remusa, o „inności” jako wartości, o rodzinnych pa-

miątkach i ich znaczeniu, historii swojego rodu itd. Nanoszono na mapę trasę wędrówek Remusa. Część uczestników projektu wybierała fragmenty powieści do recytacji, malowano na szkłe ilustracje do powieści, portrety Remusa. Zespół wokalny przygotował recital kaszubskich pieśni obrzędowych.

Powieść zainspirowała młodzież do wyruszenia na remusowe wędrówki po okolicznych wsiach i przysiółkach. Uczestnicy projektu, pochodzący z okolicznych miejscowości, pracowali nad przygotowaniem tras remusowych wypraw, na które z nastaniem wiosny zaczęli wyruszać. Odbyło się pięć wypraw, których gospodarzami każdorazowo byli uczestnicy projektu z odwiedzanej właśnie miejscowości czy przysiółka. Poza wyznaczaniem trasy wyprawy aranżowali spotkania z interesującymi starszymi mieszkańcami swoich miejscowości. Wizyty „Remusów” (jak zaczęto nazywać uczestników projektu) stawały się wydarzeniami w odwiedzanych miejscowościach. Wielu starszych mieszkańców opowiadało o minionych czasach, o historii, tradycjach i dawnych obyczajach. Opowiadali wielkie i małe historie, wzbudzając ogromne zainteresowanie młodych badaczy historii i kultury. Gospodarze wypraw odkrywali zakłète miejsca, z którymi wiązały się niezwykle wydarzenia. Odkrywali zapomniane cmentarze, stojące w lesie lub polu opuszczone figurki i bożemki. Zapoznawali się z historią miejsc i obiektów, obok których do tej pory przechodzili obojętnie. Miejsca i ludzie, obok których żyją na co dzień, zostali na nowo odkryci przez młodych poszukiwaczy własnych korzeni. Ogromny materiał zbierany podczas wypraw, dokumentacja fotograficzna sukcesywnie była opracowywana w formie albumu. Z nagranych materiałów sporządzano notatki. Przygotowywano również mapę własnych remusowych wędrówek.

Równolegle do tych działań trwały intensywne prace nad scenariuszem widowiska *Remusonia* i spektaklu *Remus*. Odbyło się około stu prób teatru „Dialogus”, cykl teatralnych zajęć warsztatowych. Aktorzy przygotowujący spektakl oraz aktorzy widowiska plenerowego (23 osoby) wspólnie przygotowywali kostiumy i niektóre elementy scenografii. W prace włączyło się również wielu rodziców. W miarę jak zbliżał się termin finału projektu *Remusonia* wyczuwało się coraz większe zainteresowanie lokalnej społeczności i nastroj wyczekiwania. Do przygotowania miejsca, w którym odbyć się miał finał, włączyło się wiele osób, które do tej pory były tylko obserwatorami. Przygotowano widownię, poprowadzono zasilanie elektryczne, uporządkowano plac, na którym miało odbyć się widowisko, przygotowano stos itd.

Finał projektu odbył się 10 czerwca 2000 roku. W jego pierwszej części uczestnicy projektu przedstawili sprawozdanie ze swojej półrocznej wytężonej pracy omawiając poszczególne jej etapy i przedstawiając trasy swoich wędrówek na ogromnej, przygotowanej przez siebie mapie. Goście mogli również obejrzeć prace plastyczne oraz dokumentację fotograficzną. W tle wystawy słuchać można było nagranych rozmów ze spotykanymi podczas wypraw ludźmi. Wszyscy mieli okazję spotkać się ze współczesnymi Remusami: ks. Romanem Skwierczem, prof. Brunonem Synakiem, Wandą Kiedrowską, Felicią Baska Borzyszkowską. Na finał zaproszono również nauczycieli regionalizmu z Bytowszczyzny.

Po części prezentującej efekty pracy dokumentacyjno-edukacyjnej zaproszono wszystkich na czekające przed domem kultury wozy drabiniaste i bryczki. Rozpoczęła się remusowa wyprawa na spotkanie z Remusem w dolinie w Jamnie. Tam zaprezentowane zostało widowisko plenerowe *Remusonia* oraz odbyła się premiera spektaklu *Remus*. Wydarzenie to zgromadziło około 500-osobową widownię i zebrało bardzo dobre recenzje.

W projekcie wzięło udział 84 uczniów ze szkół w Parchowie i w Nakli. Zdecydowana większość z nich pochodzi z ubogich rodzin. Dla większości była to pierwsza okazja do uczestniczenia we wspólnym tworzeniu. Dzieci i młodzież odkrywali i nadal odkrywają wartość miejsca, w którym dane jest im żyć. Odkryli bogactwo własnej kultury, tradycji i historii, której siła jest nieporównywalnie większa od atakującej nas zewsząd pop-kultury.

Realizacja projektu przyczyniła się do pogłębienia poczucia więzi z regionem, z którego się wywodzą, poczucia tożsamości kulturowej, uwrażliwienia na piękno i wyższe wartości. Nauczyła pracy nad wspólnym dziełem. Znajomość własnej tradycji i kultury jest silnym bodźcem do poznawania kultur odmiennych, poznawania ich bogactwa i szukania wspólnych elementów. Takie przesłanie towarzyszy corocznym Biesiadam Teatralnym, odbywającym się w Parchowie. Odbywają się one pod różnymi hasłami (Forum Małych Ojczyzn, Konfrontacje Kulturowe, Zderzenie Kultur).

W sumie przez cztery dni widzowie mogą obejrzeć kilkanaście spektakli i koncertów, uczestniczyć w dyskusjach o teatrze i pracy kulturowej oraz brać udział w warsztatach. Hasła patronujące imprezie tłumaczą udział artystów z różnych krajów – Żmudzinów, Rosjan, Białorusinów, słowackich Romów, Fryzów, Serbołużyczan itd. Oznaczają również prezentacje działań na rzecz etnicznej odmienności. Warsztaty kulturowe, podczas których prezentowane są różne formy pracy w lokalnych środowiskach na rzecz dziedzictwa kulturowego, spotykają się z dużym zainteresowaniem.

Jednym z efektów spotkania na VIII B.T. był pomysł wspólnej realizacji projektu pod nazwą *Kupalia – Noc Świętojańska* w czerwcu 2001 r. Ideą projektu było spotkanie seminaryjne i warsztatowe trzech grup kulturowych: Białorusinów, Kaszubów i Żmudzinów. Poszukiwano wspólnych korzeni żywej do dziś, w tych obszarach kulturowych, tradycji obchodzenia święta przesilenia wiosenno-letniego. Projekt zakończył się wspólnym białorusko-kaszubsko-żmudzkiem widowiskiem obrzędowym w plenerze opartym na o stworzonym w trakcie spotkania scenariuszu.

Działania teatralne doskonale sprawdzają się w zwalczaniu ksenofobii i stereotypów, obciążających wciąż jeszcze nasze społeczeństwo. Wspólne tworzenie dzieła buduje nowe relacje między uczestnikami aktu. Istotne jednak jest aby tworzenie to było w pełni świadome, czyli poprzedzone niczym nie skrepowaną, a więc świadomą prezentacją własnej odmienności kulturowej i poznaniem innych. Już od pierwszej edycji Biesiada została pomyślana jako forum, które ma umożliwić wzajemne poznawanie siebie, wymianę doświadczeń, więc z zasady unika się wszelkich reguł konkursu czy rywalizacji. Chodzi o tę pozasłowną umiejętność bu-



dowania i komunikowania się opartą na dobrym smaku i zgodzie z sobą samym – i tym co wokół mnie.

Mottem parchowskich spotkań teatralnych stały się słowa Benjamina Barbera, które zacytował prof. Brunon Synak, otwierając VI BT:

*Świat nasz, znajdujący się u progu przełomu tysiącleci, staje się coraz bardziej zatłoczony. Dotknięci skutkami tego natłoku – poszukujemy przyjaznych przestrzeni do życia, wspólnego gruntu, gdzie okazać możemy nasze odmienności czy swobodnie je zachować...*

Przed teatrem edukacyjnym stoi ogromne zadanie budowania tożsamości kulturowej i szacunku dla odmienności oraz bogactwa, które one tworzą. Wykorzystajmy to bogactwo dla teatru i dla nas samych. Wówczas spotkanie „INNEGO” nie będzie musiało być poprzedzone strachem, nie będzie musiało kończyć się... pustką, niesmakiem, tragedią.

Uzupełnienie tekstu:

### **KASZĚBĚ (pol. KASZUBI)**

Nie znamy etymologii nazwy *Kaszubi*. Językoznawcy – onomaści i historycy nie doszli do ostatecznych konkluzji, nawet nie jesteśmy pewni, czy nazwa pochodzi od ziemi czy od ludu.

Nazwa ziemi po raz pierwszy pojawia się w latach 1249 – 1253 na pieczęci księcia Pomorza Zachodniego Barnima I (*Cassubie*). Określenie ludu w tej tytulaturze występuje dopiero w XIV wieku – od panowania Barnima III (*dux Cassuborum*). Niektórzy badacze wywodzą etymologię nazwy Kaszubi, Kaszuby od nazw terenowych, na przykład mokradeł porośłych sitowiem, inni uważają, że jest to nazwa etniczna, od której urobiono nazwę ziemi.

Kaszubi są prastarym plemieniem słowiańskim, mieszkającym na swojej ziemi od zawsze. Podlegali germanizacji i wypieraniu na wschód, jednakże przetrwali jako ponad 300-tysięczna grupa etniczna, która łącznie z pół-Kaszubami liczy prawie 550 tysięcy.

Współcześnie Kaszubi mieszkają przede wszystkim w województwie pomorskim i częściowo zachodnio-pomorskim. Trudno wyznaczyć granice ich zasięgu, bo nie są regionem historycznym.

Wielu Kaszubów mieszka w diasporze, w Polsce, w Europie i prawie na wszystkich kontynentach. Dlatego, jak stwierdził prof. Gerard Labuda, nie można pisać historii Kaszub, lecz Kaszubów.

Historia Kaszubów to dziś przede wszystkim historia ich kultury i języka, ich obyczaju i twórczości oraz wkładu – skromnego ale zauważalnego – w historię całej Polski i Słowiańszczyzny. Tyle zawsze było historii Kaszubów, ile w niej było dokonań samych Kaszubów. Ale historia ich będzie trwała tak długo, dopóki imię Kaszubów, ich mowa, ich obyczaj, ich kultura będą stanowić wartość dla nich samych. Takie jest przesłanie ich historii ku przyszłości.

Tadeusz Bolduan *Nowy bedeker kaszubski*

## REMUS

Powieść *Życie i przygody Remusa* Aleksandra Majkowskiego napisana została w mowie kaszubskiej. W książce tej, w legendach, mitach i zwyczajach, przedstawiony został kaszubski świat przełomu XIX i XX wieku. Nie jest to ludowa opowieść, jaka zazwyczaj kojarzy się z gwara, z wierzeniami i obyczajami ludu. Jest to powieść z pozoru szalona i obłąkańcza, ale jest to nade wszystko powieść z ducha romantyczna i tkliwa, jak baśń o zapadłych zamkach i królewiankach. W swej warstwie najprostszej, zarysowującej miejsca akcji, ze sporą dokładnością można wyznaczać kaszubskie szlaki, którymi wędrował Remus.

Ale gdy rozważa się konstrukcję utworu i bierze pod uwagę to, że miejscowe legendy i przeżycia bohatera wtopione bywają w isticie homerycką odyseję, w walki błędnego rycerza Don Kichota, i gdy patrzymy na rzeczywistość utworu, w której to, co realne, bywa traktowane na równi z otwartym światem magicznym, to trzeba powiedzieć, że powieść Aleksandra Majkowskiego nie ma odpowiednika w literaturze polskiej.

Do lektury tej, wydanej po raz pierwszy przed sześćdziesięciu laty, powieści przyciąga jej tajemniczość, jej realizm magiczny.

Erwin Kruk

---

### ***Educational theatre as a means of awakening cultural identity and tolerance for other cultures***

The knowledge of one's own culture and tradition is a strong stimulus to exploring other cultures, recognising their richness and finding common elements. Such message accompanies the annual Theatre Feasts taking part in Parchowo, which take different labels (Forum of Little Homelands, Cultural Conferences, Clash of Cultures).

All in all, for four days the audience has a chance to watch several performances and listen to concerts, participate in discussions about theatre and cultural activities as well as take part in workshops. The above-mentioned labels explain the participation of artists from Russia, Belarus, and Lithuanian Samogitia as well as Slovak Gypsies, Frisians, Sorbs and Lusatians, etc. Their participation clearly shows that the Theatre Feast is concerned with ethnic identity. The cultural workshops, which present various forms of work with ethnic groups in order to preserve cultural heritage, meet with great interest.

One of the effects of the 8th Theatre Feast was a joint project called 'Cupid's Night - Summer Solstice' in June 2001. The idea was a meeting of three dif-

ferent ethnic groups: Belorussians, Kaszubians and Samogitians, and a search for the tradition of celebrating summer solstice, which is still observed by the above-mentioned ethnic groups. The project ended in a joint Belorussian, Kashubian and Samogitian outdoor ritual performance based on the script prepared during the meeting.

The joint work built new relations between the participants. Right from the beginning the Theatre Feast was meant to be a forum for getting to know each other and exchanging experiences, without any form of competition. The key issue was the non-verbal form of communication and creation, based on good taste and agreement with oneself as well as the others.

Educational theatre faces an important task of building cultural identity and respect for the richness of other cultures. We ought to make use of this richness both for the theatre and ourselves. Then, we will not be apprehensive about facing the 'otherness' and it will never result in... emptiness, disgust, and tragedy.

*Translated by Wojtek Klepuszewski*

LECH ŚLIWONIK

*Teatr dla życia\**

---

O AUTORZE

---

*Lech Śliwonik* - od wielu lat redaktor naczelny czasopisma „Scena”. Prezes Towarzystwa Kultury Teatralnej w Warszawie. Dziekan Wydziału Wiedzy o Teatrze Akademii Teatralnej w Warszawie.

\* Artykuł przedrukowany za zgodą Autora z czasopisma „SCENA” 1999, nr 3





Gdy – nie tak dawno – nasz świat znormalniał, wyszło na jaw jak bardzo jest nie-normalny. W światłach dnia i neonów stanęła bieda, którą wcześniej wywoziło się za rogatki miast, by nie kalala czystości idealnego systemu. Zaraz potem upomniały się o prawa do obecności kolejne obszary nieszczęść. Indywidualnych, ale poprzez swój zasięg – zarazem zbiorowych. Obszary dewiacji społecznych – alkoholizmu, narkomanii, drugiego życia. Blisko ćwierć miliona młodocianych przestępców wymaga nadzoru kuratora. Tak zwane subkultury opanowały całe środowiska, dzielnice. Bezrobocie dotknęło parę milionów ludzi. Skutki ekonomiczne w ich życiu widać szybko, skutki społeczne – depresje, napięcia w rodzinach, utratę kontaktów międzyludzkich – poznamy niebawem. Trochę tylko później zetkniemy się ze skutkiem w postaci psychospołecznego rozwoju dzieci bezrobotnych. A jeszcze choroby „cywilizacyjne”: nerwice, psychozy, psychopatie; Kazimierz Jankowski uważa, że pomocy wymaga 3-5 milionów ludzi. I jeszcze – co dziesiąty Polak jest inwalidą (za kilka lat zapowiadany jest „wyższy” wynik – do 13 procent). Przerwijmy w tym miejscu.

Powiedziane zostało – obszary nieszczęść. Ale przecież trzeba tu użyć i innego określenia – obszary oczekiwań, potrzeb. Żyjąc w społeczeństwie podzielonym, mogliśmy udawać, że każdym z przypadków zajmuje się specjalna służba: milicja przestępcami, pedagogzy dewiantami, domy poprawcze młodocianymi skonfliktowanymi z prawem, psychiatrzy „nienormalnymi”. W społeczeństwach demokratycznych dawno rozstano się z takimi złudzeniami. Jeśli roczne utrzymanie więźnia kosztuje drożej niż rok nauki studenta, to resocjalizacja staje się interesem społeczeństwa, nie zaś wyłącznym zadaniem jego wyspecjalizowanych służb. A jeżeli tak – do pracy trzeba zaprząć wszystkich, którzy mogą być pomocni. Także kulturę. I są państwa, gdzie kultura traktowana jest (nie wyłącznie) jako zadanie **społeczne** – ma zapobiegać negatywnym rezultatom zjawisk i procesów, a nawet rezultaty te przewidywać. Takie właśnie zadania otrzymała kultura w Niemczech (jeszcze Zachodnich), kiedy przewidywano rychłą falę bezrobocia. Najczęściej jednak – niestety – działania mają charakter naprawczy. Tylko tyle – wobec potrzeb i aż tyle – wobec skali problemu.

Teatr i terapia. O próbach łączenia tych sfer słyszał prawie każdy. Psychodrama Moreno, gry spotkaniowe, teatr w więzieniu, gry dramatyczne niepełnosprawnych. Na ogół „coś” się słyszało – że ktoś, gdzieś... Zdecydowana większość kwituje takie informacje pobłażliwością pomieszaną ze wspaniałomyślnością („a niech tam sobie”), u niektórych wywołują one agresję („w głowach się przewraca, jeszcze im salony urządzają”). Tymczasem wielka część świata dobrze wie, co to jest i po co. Cell Block Theatre w New Jersey i Theatre for the Forgotten w Nowym Jorku to teatry więźniów, gdzie prowadzone są zajęcia warsztatowe, ćwiczenia, skazani piszą muzykę, grają, przygotowują przedstawienia. Takich teatrów jest w USA wiele, pierwsze powstały ponad 30 lat temu. Po 10 latach eksperymentu przeprowadzono badania. Kazimierz Braun podaje, że recydywa w skali kraju stanowi 85%, wśród uczestników zajęć teatralnych – 15%. W Londynie Michael Croft stworzył przed 30 laty National Youth Theatre. Wraz z członkami grupy zajął się mechanizmami działania band ulicznych, frustracjami wynikającymi z nieumiejętności zde-

cydowania młodych o własnym życiu. Giuliano Scabia stworzył w Trieście widowisko z pacjentami kliniki psychiatrycznej. Skonstruowali ogromnego konia i wyszli z nim – symbolem swobody – na ulicę. Teatr musi być **niezbędny** – mówił Scabia (rok 1971). Kanadyjczyk John Juliani bada granice między teatrem, życiem i sztuką, głosi terapeutyczną rolę teatru w społeczeństwie (był u nas, we Wrocławiu, na festiwalu teatru otwartego). Alec Rubin w swoim Theatre of Encounter Company poprzez kreację zbiorową chce odblokować spontaniczne uczucia, uwolnić od zahamowań.

I jeszcze jeden – niezbędny w tym wywodzie – przykład. W roku 1974 Robert Wilson rozpoczął współpracę z „upośledzonym” Christopherem Knowlesem (sześć lat wcześniej zaczynał pracę z głuchoniemym Raymondem Andrewsem). Chłopiec stał się członkiem zespołu, uczestniczył w aktorskich treningach, „prowadził sam ćwiczenia”. Grupa próbowała go zrozumieć, wejść w kontakt poprzez naśladowanie jego ruchów i zachowań. Okazało się, że Christopher zdolny jest napisać – graficznie i dźwiękowo – własny poemat.

Własny, bo własnymi, stworzonymi przez siebie „słowami”. Jakże ogromna jest wartość tego doświadczenia. Robert Wilson dokonał próby odwrotnej niż dotąd stosowane – nie chciał „unormalnić” Knowlesa, sprowadzić go do naszego świata, postanowił wejść w jego świat. Najpierw ten świat (a jest to absolutnie podstawowy warunek w takiej pracy) zaakceptował i starał się zrozumieć.

Przywołane tu działania mają przynajmniej jedną cechę wspólną – zrodziły się w określonym nurcie poszukiwań teatralnych. Ten nurt nazwano „nowym teatrem”, dzisiaj mówimy o nim – alternatywny. Początki odnaleźć trudno, być może była nimi praca Living Theatre z więźniami, chorymi. O takich działaniach pisał w 1979 roku Konstanty Puzyna (*Jak krety*), gdy porządkował kierunki w nurcie nowego teatru. *„Weźmy pierwszy z brzegu: działalność teatralną wśród szczególnych, bo niby marginalnych grup społecznych – wśród chorych, więźniów, starców, dzieci. Wychodzi ona naprzeciw ludziom najbardziej potrzebującym pomocy, ludziom upośledzonym. Niesie tę pomoc poprzez kontakt i współdziałanie, ma więc charakter głównie psychoterapeutyczny. Posługuje się jednak teatrem właśnie, najróżniejszymi zresztą jego formami, od ‘normalnego’ spektaklu po psychodramę i parateatr”*.

To było 20 lat temu i Puzyna w zasadzie nie mógł posłużyć się rodzimymi przykładami (w zasadzie – bo była już Olsztyńska Pantomima Głuchych – nie dość doceniona, a potem zmarnowana przez niefortunnych następców Głuszcza). Na początku tej dekady sprawy wyglądały już nieco inaczej. Konstruowałem wtedy swoją „próbę prognozy życia teatralnego” i szukając istotnych (istniejących bądź pożądanych) „skupień” w tym życiu, mogłem pomieścić przeświadczenie o coraz wyraźniejszej obecności narastającego zjawiska. Zacytuję samego siebie.

TEATR DLA ŻYCIA.. Tym razem zaczniemy od przykładów. Olsztyńska Pantomima Głuchych ma ponad 30 lat, a podobne zespoły niesłyszących działają w Łodzi, w Szczecinie. Teatr niewidomych w Gdańsku powstał 16 lat temu. W zakładzie poprawczym w Koszalinie od 6 lat istnieje Teatr Debiut. W 1991 r. w Warszawie swą premierę zaprezentowała Scena CODA: wychowanki zakładu

poprawczego wystąpiły w autorskim spektaklu >Dwie drogi<. Teatr Ludowy w Krakowie przygotował >Romeo i Julię<, w którym zwaśnione rody grali przedstawiciele skinheadów i punków. W małym miasteczku Krobia od lat odbywa się – przy coraz liczniejszym udziale grup – przegląd przedstawień zrealizowanych przez tzw. „uproszczonych umysłowo”. W szpitalu psychiatrycznym w Obrzycach terapia prowadzona jest metodami teatralnymi. Teatr stosowany jest w pracy tzw. grup integracyjnych w przedszkolach oraz klasach skupiających dzieci nadpobudliwe i w szkołach specjalnych. W Gdańsku podjęto próbę stworzenia teatru z bezdomnymi – lo-katorami tzw. noclegowni.

*Teatr dla życia zatem, to wykorzystanie teatralnych metod pracy oraz możliwości tkwiących w produkcji teatralnym (spektaklu) dla osiągnięcia złożonych celów w dziedzinach nieartystycznych, a społecznie istotnych: edukacji, resocjalizacji, rehabilitacji, psycho i socjoterapii. Drugoplanowość zadań artystycznych nie wyklucza osiągnięcia poziomu wysokiej sztuki (przykład - światowe sukcesy Olsztyńskiej Pantomimy), ale nie stanowi celu głównego. Można by powiedzieć, że w tym przypadku teatr (praca teatralna) najbardziej się odrywa od sztuki i zbliża do „życia”.*

Napisałem wówczas te zdania, bo sporo wcześniej starałem się już towarzyszyć działaniom z tego obszaru; czynię to zresztą do dzisiaj, przekonany o ich rosnącym znaczeniu i o konieczności wprowadzania ich do społecznej świadomości (a może i akceptacji). Owo towarzyszenie pozwala dostrzec wielki wysiłek coraz liczniejszego grona podejmujących trud uprawiania „teatru dla życia”. Trud tym większy, że prawie niedostrzegany, często lekceważony. Ci ochotnicy są pełni dobrej woli, ale też przeważnie pozbawieni przygotowania, wiedzy i umiejętności. Na wielu przeglądach można ujrzyć taki obrazek. Z taśmy płynie tekst (baśni, opowiadania, ballady), na scenie – wśród dekoracji zbyt dużych, by można było się ruszać i zbyt kolorowych, by mógł zwrócić na siebie uwagę człowiek – bezradni wykonawcy ruchami i gestami ów tekst ilustrują. Czasami zza kulis wychyli się „reżyser” i daje znaki, że „nie tak, nie tutaj”. Sztuka miała aktorów wprowadzić w inny wymiar emocji a oto pogłębia ich izolację, zamyka w getcie – dowodzi, że bez „normalnego” niczego nie mogą zrobić.

Bywają przecież – w tych samych spotkaniach – zdarzenia zdumiewające. Chłopiec, który nie jest w stanie chodzić, którego trzeba prowadzić i wspierać, na scenie pokonuje swoją niesprawność, do końca uczestniczy w zespołowym działaniu. A potem krzyczy – wrzeszczy! Na całe gardło, bo rozumie, że oklaski są także dla niego. Jego świat stał się w tej chwili bogatszy o kilka nowych doznań – **dzięki teatrowi**. Nigdy do końca tego świata nie poznamy. Jednak zaryzykujemy: gdyby ze sceny mogli po występie powiedzieć do nas coś ważnego... Chyba powiedzieliby to samo, co wspaniały głuchoniemy artysta pantomimy Tadeusz Ostaszkiewicz: „Chciałbym stworzyć teatr dla głuchych i dla słyszących, bo teatr normalny jest dla nas niedostępny. Chciałbym grać w tym teatrze. Chciałbym być rozumiany przez wszystkich i chciałbym usłyszeć choć raz, jak brzmią oklaski”.

Gdyby na ostatnie dziesięciolecie spojrzeć w sposób trochę szczególny – można rzec: „tendencyjny”, czyli chcieć pewne fakty dostrzec, wynik obserwacji

okazałby się wielce interesujący. **Andrzej Podgórski** z Teatru 77 został kierownikiem ośrodka dla dzieci z zespołem Downa. **Zygmunt Duczyński** z Kany pracuje z narkomanami i zagrożonymi alkoholizmem. Członkowie byłej olsztyńskiej **Pracowni** poszli do domów dziecka, do upośledzonych, głuchoniemych. **Anatol Wierchowski** z Teatru Maja w domu dziecka tworzy ze swymi wychowankami teatr o nich samych – teatr mądry, kiedyś byśmy powiedzieli „społecznie zaangażowany” (byli na Łódzkich Spotkaniach Teatralnych ze *Smutnymi królestwami*). **Mirosław Gliniecki** z Teatru STOP pracuje z dziećmi nadpobudliwymi, niepełnosprawnymi. **Paweł Szkotak** mówi o swoim Biurze Podróży: „*Graliśmy na rynkach, które są naturalną siedzibą ludzi bezdomnych, zepchniętych na boczny tor, okaleczonych przez życie. Było tak, jakbyśmy występowali u nich w domu*”. „Do tej pory korzystam z moich doświadczeń w Teatrze Ósmego Dnia” – opowiada **Paweł Kamza**. Korzysta zwłaszcza z metody kreacji zbiorowej, opiera się na dziecięcych lekturach, doświadczeniach, zapatrywaniach. **Roberta Wyroda** (on i Kamza byli kiedyś „dziećmi” Ósmego Dnia) pochłonęło poznawanie prawdy dramatu dzieci pozbawionych rodzin; sposobem tego poznawania jest język teatru. **Bolek Greczyński** z Teatru STU – sam śmiertelnie chory – nie opuścił swych podopiecznych; w nowojorskim Living Museum razem wędrowali po świecie sztuki, by dowodzić, że jest to droga do człowieka.

I znówu zdanie, jak kilka stron wcześniej. To nie jest zbiór przypadków, tych ludzi łączy wspólny **rodowód**. Ich droga teatralna, z czasem i życiowa, rozpoczęła się w **teatrze alternatywnym**. Nie jest dziwne, że z tego niewielkiego świata wyszło tak wielu zatroskanych o cudze losy. Bo właśnie ten teatr legitymował się zawsze szczególną wrażliwością społeczną. Co jednak nie mniej ważne – teatr alternatywny oferuje potrzebującym nie tylko ludzi, ale także (powiedzmy raczej – przede wszystkim) **zasady i metody** pracy w teatrze. Więc najpierw kilka zasad światopoglądowych: akceptacja udziału wszystkich zainteresowanych, przedkładanie relacji międzyludzkich ponad relacje teatralne, szukanie prawdy w kontakcie z innymi, **partnerstwo**, nie hierarchia, jako reguła współlbycia. Teraz z kręgu metod. Zespołowe tworzenie spektaklu (wynik przekonania o prawie każdej jednostki do rozwoju), odejście od gotowych rozwiązań na rzecz „samotworzenia” grupy, ekspresja poprzez ciało, proces (próby, ćwiczenia, praca) ważniejszy od produktu (przedstawienie). A jeszcze funkcja „reżysera” – doradcy i przewodnika, nie dysponenta i egzekutora zadań. I jeszcze aktorstwo – „autorskie” – konstruowane z własnych doświadczeń i tylko z cech niezbędnych dla wypowiedzi, zamiast daremnego wysiłku budowania postaci wyposażonej w pełny życiorys. Nie uda się tutaj przedstawić pełnego zestawu metod, środków, przekonań – trzeba by było dać syntezę teatru alternatywnego, a autor zamierzył, że to pisanie jest ledwie zwiastunem problematyki. Oczywiście zajmują się tym problemem i teatry instytucjonalne – wspomniano tu krakowski Teatr Ludowy, przy Teatrze im. Osterwy w Lublinie jest warsztat terapii zajęciowej, teatr rzeszowski zajmuje się więźniami. (...) Tymczasem – powtórzmy – to tylko **zwiastun**, a przede wszystkim trzeba jasno powiedzieć: właśnie teatr alternatywny dysponuje szczególnymi możliwościami kreowania **TEATRU DLA ŻYCIA**.



I już koniec. Można różnie traktować rysowany tu problem. Na przykład uznać, że świat teatru jest jeden, ale rozmaity i w tej różnaitości (form, zadań, obowiązków) jego siła. Można też sądzić, że są osobne światy teatralne. Wtedy jednak warto sobie samemu odpowiedzieć na pytanie – czy innym światom dajemy równe prawo istnienia. Czy akceptujemy tę inność i gotowi jesteśmy na **spotkanie**. Wolno przypuszczać, że odpowiedź może być ważniejsza od naszych teatralnych czynów.

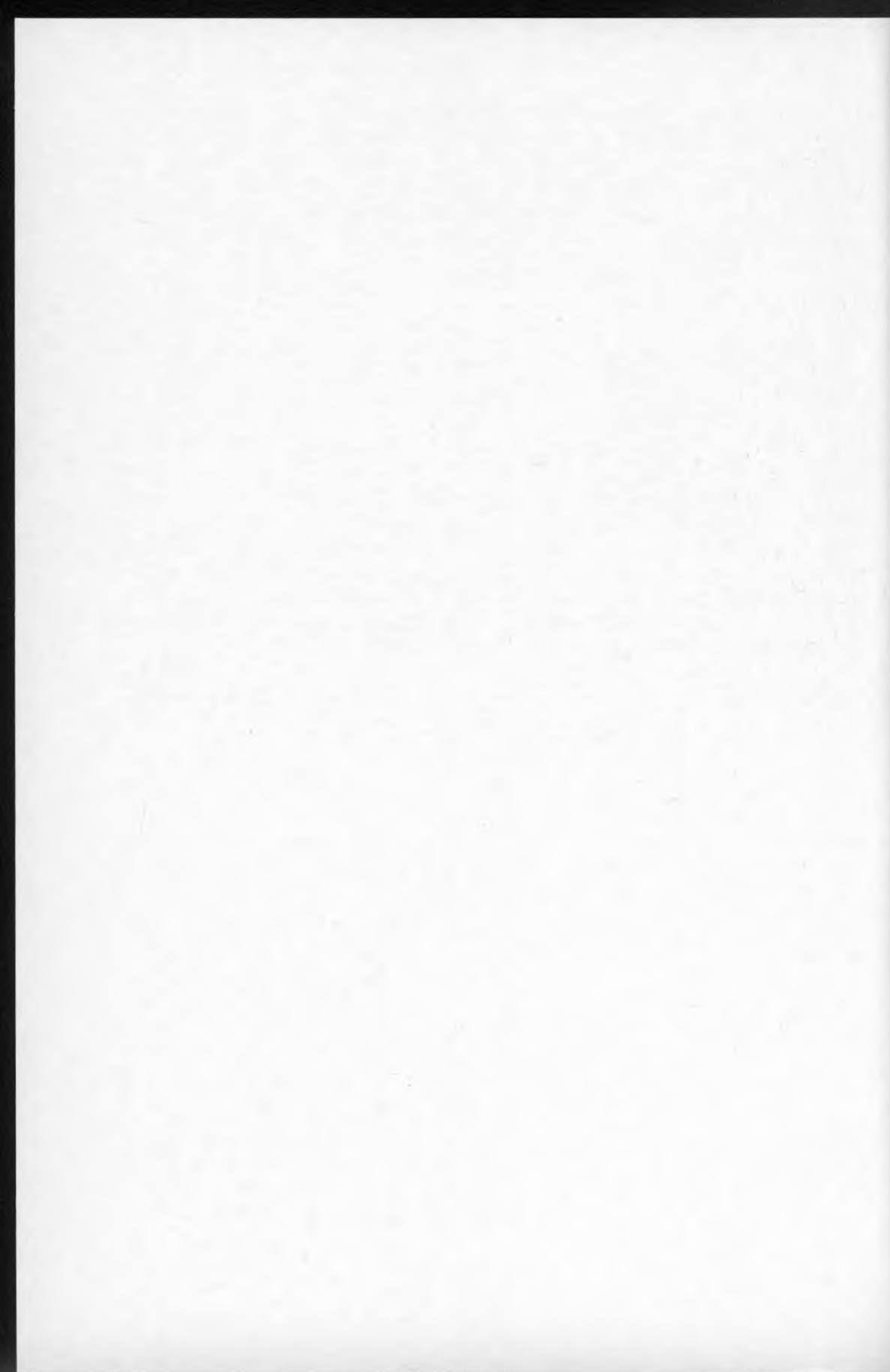
---

### ***Theatre for life***

Theatre for life denotes working methods used in theatre, and the potential inherent in a theatre product (performance) for accomplishing goals in non-artistic domains of vital social importance such as education, social and physical rehabilitation, psycho- and sociotherapy. The artistic assignments, being of lesser, if not inconsequential value here, do not, however, exclude the achieving of high artistic level, although this is not the primary aim. In such cases, as it were, theatre (theatre work) tends to drift from art towards 'life'.

*Translated by Wojtek Klepuszewski*





JÓZEFA SOŁOWIEJ

*Teatr a metafora*

---

O Autorze

---

*Józefa Sołowiej, dr hab. nauk humanistycznych, psycholog, prof. Uniwersytetu Gdańskiego, wice-dyrektor Instytutu Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych UG. Jest autorką między innymi książki pt. „Psychologia twórczości”.*



W swej wypowiedzi chcę się skoncentrować na specyfice komunikacji teatralnej, która decyduje wszak o sile oddziaływania tej formy przekazu. Język teatru jest językiem obrazowym, który zależnie od konwencji przybiera różną postać. Może mieć on charakter narracyjny bądź symboliczny. W obu jednak wypadkach przekazuje treść głębszą niż akcja przebiegająca poprzez etapy wprowadzenia, zawiązania intrygi, jej punktu kulminacyjnego i zakończenia lub ciąg obrazów, dźwięków, figur itp.

Obrazowość przekazu, dzięki mechanizmom jego tworzenia i odbioru, ma decydujące znaczenie dla zakresu i siły tej formy komunikowania. A jak wskazują badania, język obrazowy ma większą moc oddziaływania niż język dosłowny. Ten ostatni wymaga bardziej drobiazgowego opisu, wielu słów, co powoduje, iż przekaz staje się nużący.

Język obrazowy najczęściej posługuje się metaforą. Ta forma komunikowania, z uwagi na jej powszechność występowania, od lat stanowi przedmiot badań zarówno językoznawców, jak i psychologów. Przy czym pierwsi ograniczają swe zainteresowanie do formy językowej, zaś drudzy ujmują ją znacznie szerzej – jako każdą niekonwencjonalną kategoryzację obiektów w celu wykazania ich podobieństwa. Zestawiane być mogą obiekty o charakterze behawioralnym (gest, ruch, mimika), audialnym, wizualnym z obiektami o charakterze semantycznym (pojęcia). Takie łączenie odmiennych kategorii doznań pozwala na wykrycie podobieństwa między różnymi modalnościami i tym samym na głębsze wniknięcie w istotę rzeczy niż jest to możliwe poprzez taką formę przekazu jak język literalny. Owo głębsze zrozumienie następuje dzięki specyfice metaforycznego myślenia, które leży u podstaw zarówno generowania, jak i odbioru przeniósni.

Mechanizm ten bodajże najwcześniej próbowali wyjaśnić psychoanalitycy, opierając się na procesach pierwotnych. Termin ten wprowadził Freud na oznaczenie tkwiących w podświadomości form myślenia, rządzących się odmiennymi niż logika nakazuje prawami. Procesami pierwotnymi, które mają postać marzeń i fantazji sterują zasady wolnych kojarzeń. Kontynuatorzy twórcy psychoanalizy zwracali uwagę na operacje, jakie zachodzą w tej formie myślenia, a które mogą mieć formę:

- symbolizacji jednego obiektu poprzez inny obiekt;
- przemieszczenia uczucia związanego z obiektem na inny;
- kondensacji uczuć lub znaczenia w jednym symbolu;
- kojarzenia wynikającego z alogicznego myślenia.

Wszystkie operacje, co łatwo jest zauważyć, mają metaforyczny charakter i w pewnych warunkach mogą być tworzywem twórczym. Tymi warunkami według Freuda są określone zdolności, a według neopsychanalitików chwilowe zawieszenie kontrolnych funkcji świadomości. Mechanizm ten pozwala na wykorzystanie bogactwa wyobrażeń i fantazji, umiejscowionych w podświadomości, w których opracowanie jednakże angażują się procesy świadome.

Współczesna psychologia wiąże proces metaforyzacji z emocjonalnie zabarwionymi wspomnieniami. Czyli z zapamiętanymi zdarzeniami lub ich fragmentami, którym zazwyczaj towarzyszą emocje. Pobudzenie, przypomnienie jakiegoś

zdarzenia powoduje nie tylko uaktualnienie materiału pamięciowego związanego z nim treściowo. Proces pobudzenia rozprzestrzenia się także według podobieństwa ładunków emocjonalnych. W ten sposób dostrzega się obszar ewentualnego porównania obiektów. Taki emocjonalny rezonans składa się z trzech elementów:

- 1) ładunku uczuciowego związanego ze wspomnieniami,
- 2) mechanizmu aktywizacji,
- 3) selekcyjnego mechanizmu – decydującego o wytworzeniu metafory.

Ładunek uczuciowy ma postać dymensjonalną – dwubiegunową. Co oznacza, iż każdy z nich ma określone miejsce na przykładowo: wymiarze przyjemność – przykrość, siła – słabość czy relaksacja – aktywacja. Pobudzenie ładunków pokrewnych powoduje kojarzenie pojęć bądź wyobrażeń treściowo nie związanych. Co z kolei, po opracowaniu, może stać się metaforą. O rozpracowaniu kojarzeń decyduje mechanizm określany mianem progu wykrycia rezonansu. Mechanizm ten jest w różnym stopniu rozwinięty u poszczególnych osób. Ogólnie stwierdza się, iż osoby o wyższym poziomie rozwoju uczuciowego są bardziej skłonne do posługiwania się metaforą. Aleksytymicy (osoby nie rozpoznające emocji) są głuche na metafory zarówno w zakresie ich generacji, jak i rozumienia.

Emocjonalność wiążąca się z mechanizmem metaforyzacji, który jest podstawą tworzenia i odbioru przenośni, wyjaśnia siłę oddziaływania tego rodzaju komunikatu. Uczucia motywują do działania, pogłębiają proces rozumienia, utrwalają zapamiętywanie.

Przekaz poprzez metaforę pozwala na dostrzeżenie nowych nieuwzględnianych dotąd stron problemu. Tym samym ułatwia jego rozwiązanie. Metafora daje możliwość implikacji, prowadzących do twórczych pomysłów. Pozwala na przekazywanie treści, które komunikowane w sposób dosłowny byłyby bądź niezrozumiałe bądź odrzucane. Dla wyjaśnienia zawłości nowego materiału nauczyciel posługuje się metaforą i nawet w wypadku tzw. martwych, czyli banalnych metafor – treść w ten sposób podana jest łatwiejsza do przyswojenia niż treść przekazywana w sposób dosłowny. Terapeuci z kolei, posługując się metaforą mogą przekazać pacjentowi treści, które w przekazie dosłownym byłyby nie do zaakceptowania. Badania wykazują, iż metafory efektywnych terapeutów, jak i metafory pacjentów, których terapia kończyła się sukcesem, różnią się w zasadniczy sposób.

Metafora pełni funkcje: analizy bądź syntezy, ekspresji, podkreślenia ważności przekazu, służy konkretyzacji abstrakcji. Szczególna rola przypada metaforze w wypadku twórczości, kojarzenia odległych obiektów, jest według niektórych autorów, jądrem, istotą procesu twórczego. Jeśli nawet odrzucimy tę tak asocjacyjistyczną koncepcję twórczości, to rola metafory w kreatywności jest niezaprzeczalna. Twórczość artystyczna przemawia do nas językiem obrazowym. Odległe, niebanalne kojarzenia stanowią o randze sztuki. W wypadku twórczości naukowej metafora, jak wykazują badania, pełni funkcję inspirującą i wyjaśniającą.

Metafora zatem jest wszechobecna w naszym życiu, stanowi ona, jak obliczyli językoznawcy, 80% naszych wypowiedzi, o sile jej oddziaływania decyduje niebanalność i lapidarność. A język szeroko rozumianej metafory jest językiem teatru.



---

## *Theatre and metaphor*

In my article I would like to concentrate on the specificity of theatrical communication, which has a decisive influence on the efficacy of this form of media. The language of theatre is descriptive and, depending on the convention, it takes different forms. It can be narrative or symbolic. However, in both cases it represents more than the plot and its usual stages such as the introduction, the climax, the ending, or a series of images, sounds, figures, etc.

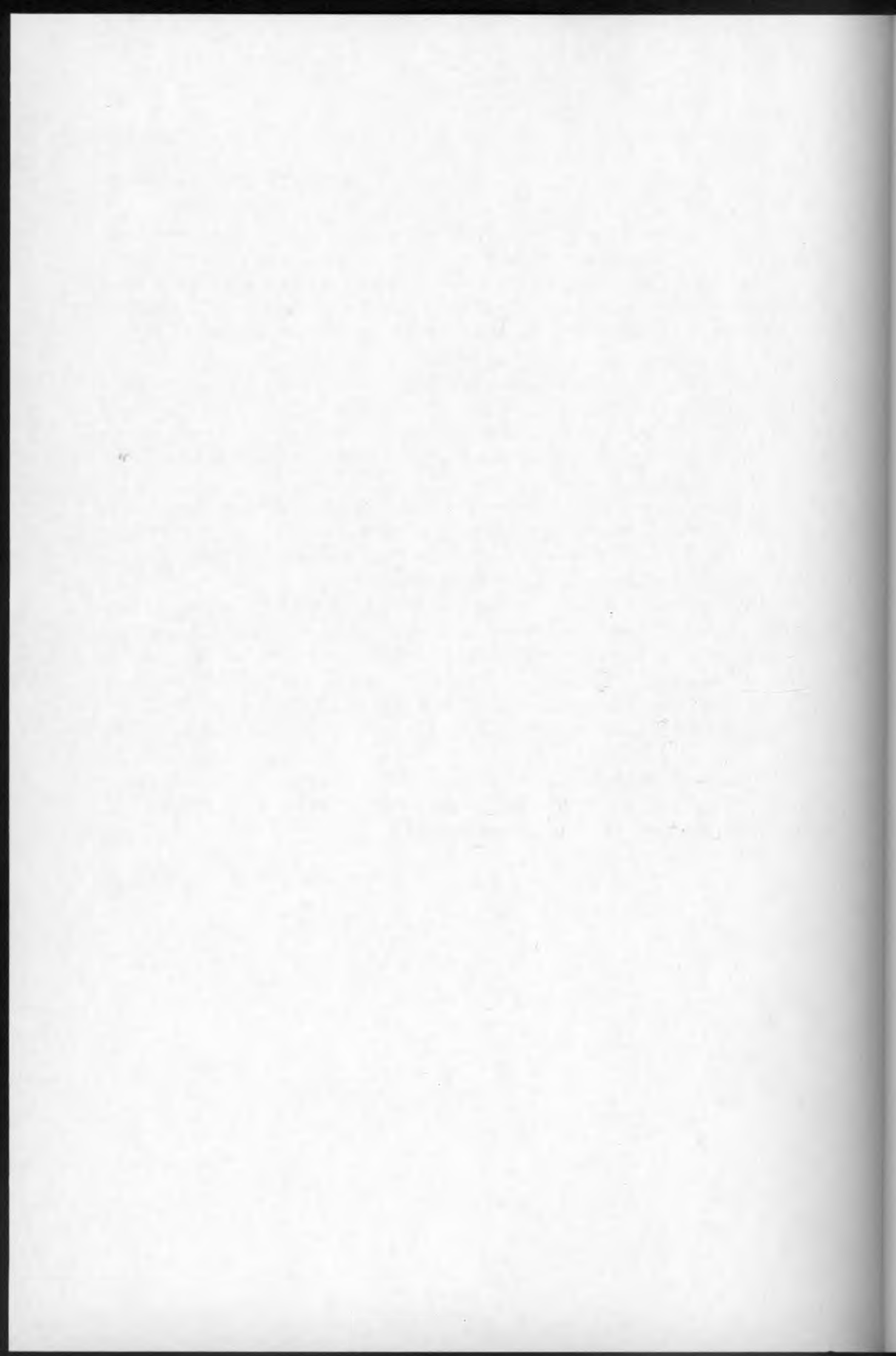
The descriptiveness of the rendering, owing to the mechanics of its creation and perception, has a decisive role for the range and power of this form of communication. According to scientific research, descriptive language is much more powerful than literal language, the latter one requiring detailed description and numerous words, which makes it altogether tedious.

Descriptive language usually employs metaphor. This form of communication is, owing to its common usage, has been the subject of research which is done by linguists as well as psychologists. Metaphor has various functions: analysis, synthesis, expression, emphasis, or specifying an abstraction.

It also plays a special role in creativity and correlating distant objects. These functions are, according to some authors, the core of the creative process. Even if we decide to reject this associationistic concept of creativity, the role of metaphor in the process of creation is undeniable. The language of artistic creativity is descriptive. Distant, original associations determine the value of art. According to research, in the case of scientific creativity the function of metaphor is inspirational and explanatory.

Metaphor is ubiquitous in our life and constitutes, according to a linguistic research, 80% of our utterances, which is due to its originality and terseness. And the language of metaphor is the language of theatre.

*Translated by Wojtek Klepuszewski*



INKA DOWLASZ

## *Terapeutyczne aspekty teatru*

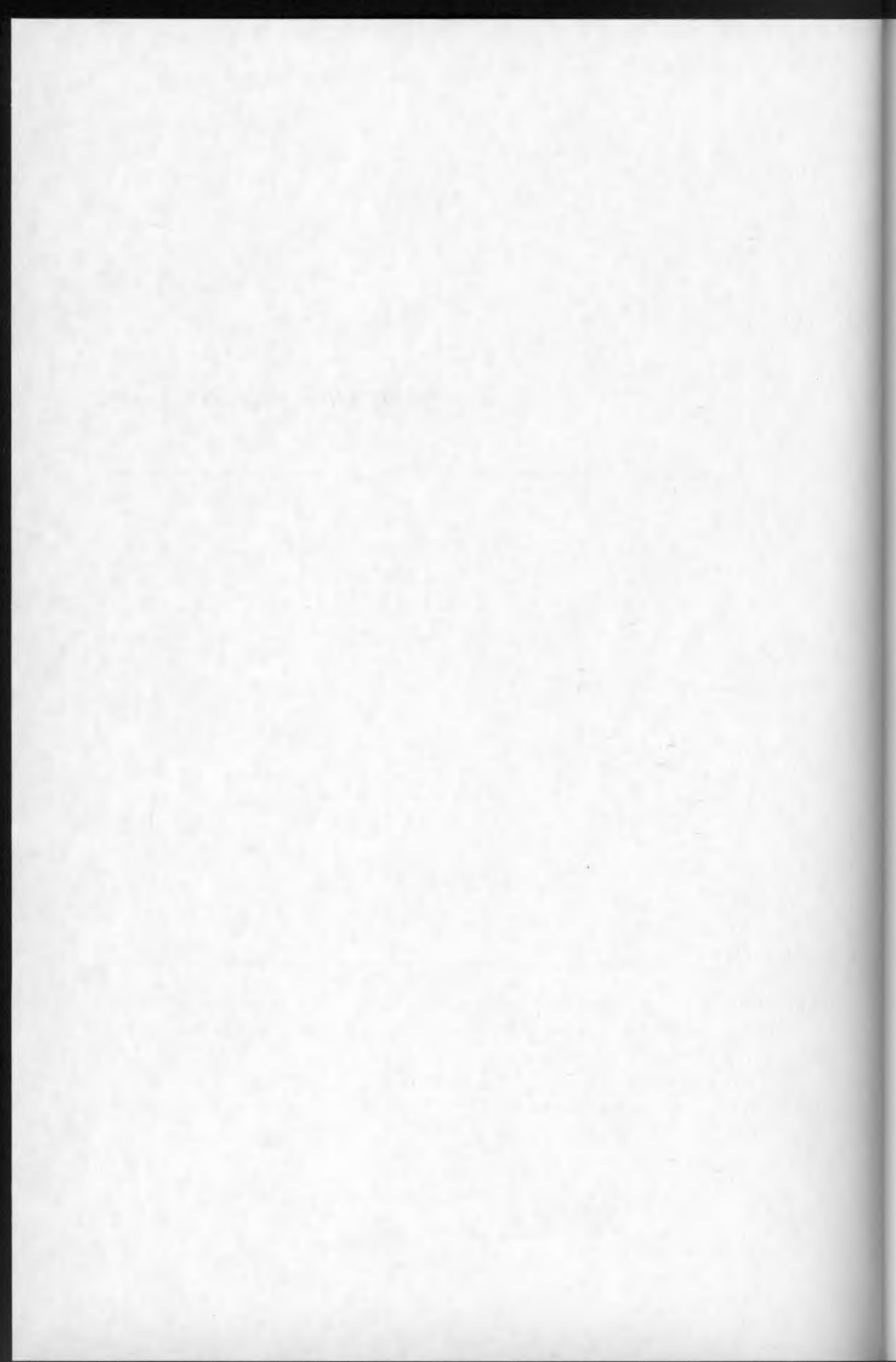
---

### O Autorze

---

*Inka Dowlasz* - absolwentka psychologii UJ oraz absolwentka reżyserii PWST w Krakowie. W Teatrze Ludowym w Nowej Hucie współtworzy program „Terapii przez sztukę” Jerzego Fedorowicza.

*Autorka i reżyser sztuk: „Toksyczni rodzice”, „Bici biją”, „Tajemnica Bożego Narodzenia”, w przygotowaniu „Odłot”. Prowadzi warsztaty Studio Improwizacji, odczyty, spotkania, zajęcia fakultatywne.*



Hasło terapii przez sztukę, podejmowane w różnych miejscach, zwraca uwagę na te aspekty teatru, które towarzyszą człowiekowi w jego zmaganiach i - co najistotniejsze - stanowią zaczyn konstruktywnych przeobrażeń. Antyczny teatr to również miejsce wielkiego publicznego oczyszczania dusz i potężne narzędzie utrzymania równowagi społecznej. Tłumaczy to chociażby fakt, że biednym Ateńczykom miasto dopłacało do biletów.

W naszej polskiej tradycji Leon Schiller zwracał wyraźną uwagę na możliwości społecznego oddziaływania teatru. Schiller podkreślał jednocześnie, iż nie należy się ludzić, że widownia pragnie być edukowana czy umoralniana. Wręcz odwrotnie! Wartości wyższego rzędu muszą być umiejętnie wplecione w różne rzeczy przykuwające uwagę widowni.

Jerzy Grotowski dokonał dzieła odteatralizowania rzemiosła teatralnego w kierunku jego uczłowieczenia. Zasadnicze pytanie, jakie stawiał dotyczyło jakości życia, rozwoju, uczynnienia wartości, a teatr, z całą swoją nawarstwioną ilością procedur był miejscem, obszarem, w którym dokonywał się jego zasadniczy, życiowy eksperyment.

Jerzy Fedorowicz - wychowanek Starego Teatru im. Heleny Modrzejewskiej w Krakowie, współpracujący jako aktor z najwybitniejszymi reżyserami swojego pokolenia - został przeniesiony, jako ochotnik do teatru w Nowej Hucie. W ciągu dziesięciolecia swojej dyrekcji stworzył podwaliny teatru, który wzrusza, uczy i pomaga żyć.

Niniejsza praca ma uściślić, jakimi środkami staramy się sprostać oczekiwaniom, jakie wywołuje hasło terapii przez sztukę.

Pominiemy tu zagadnienia związane z rzemiosłem scenicznym takie jak konstruowanie roli, psychologia samego aktorstwa, budowanie napięcia, organizowanie przestrzeni scenicznej, itp. Zajmiemy się natomiast omówieniem niektórych prawideł stosowanych w psychoterapii, użytecznych również w teatrze.

Rozważmy na początek niektóre aspekty percepcji, których znajomość umożliwia bardziej świadome budowanie struktury spektaklu teatralnego już na poziomie scenariusza. Skomplikowana i nie do końca jeszcze poznana procedura kodowania informacji płynących do naszego umysłu ma swoje elementarne prawidłowości. Okazuje się, że inne aspekty rzeczywistości koduje lewa półkula mózgu, a inne prawa. I tak np. w teatrze podążanie linearne jest odbiorem lewopółkulowym. Lewa półkula mózgu koduje i łączy ze sobą znaczenia, sprawia, że podążamy za akcją. Kojarzmy ze sobą fakty, porównujemy je, układamy w logiczne ciągi.

Równolegle toczą się niezwykle interesujące procesy prawopółkulowe. Możliwe tu jest nagle i całościowe spojrzenie, olśnienie, wgląd. Możliwa jest dzięki procesom prawopółkulowym analiza wertykalna i wiele innych subtelnych procesów. Skrajnym przykładem teatru adresowanego do prawopółkulowego odbioru może być teatr da-da. Udany przykład dadaistycznego przekazu mieliśmy na scenie pod Ratuszem - *Symfoniczna wazelina*.

Zazwyczaj jednak strumień informacji przebiega dwutorowo. Jest więc naturalne to, że świadomie założone przesłanie sztuki w odbiorze widowni układa się w odmienną mozaikę znaczeń. Dzieje się tak dlatego, gdyż czym innym jest lewo-



półkulowy proces kojarzenia logicznego a czym innym odbiór emocjonalny, intuicyjny - prawopółkulowy.

Spektakl teatralny, dzięki tym właściwościom, działa jak złożona **metafora**. Dodać przy tym należy, że dla naszej percepcji czym innym jest przesłanie sztuki a czym innym metafora, w jaką się rzecz ułoży w umyśle widza. Tak więc sensu i logicznych powiązań przyczynowo-skutkowych poszukuje lewa półkula. Prawa zaś chwytą całość, tworzy całości, łączy z osobistym doświadczeniem widza. To dzięki prawopółkulowym procesom widz, mówimy, stwarza sobie swój własny spektakl, wiąże wrażenia w oryginalną, sobie tylko wiadomą wartość.

Pytanie więc, jak rzecz może działać na poziomie metafory pojawia się już przy konstruowaniu scenariusza. I tak na przykład w *Odlocie* ważną sugestią wplecioną, podaną do prawopółkulowego odbioru było przekonanie, że każde, nawet najgorsze doświadczenie może nas czegoś nauczyć. W kluczowej scenie, zatrucia rodziny przez środek odurzający, musieliśmy odstąpić od całej sekwencji pojednania między rodzicami, gdyż wskazana wyżej sugestia mogła zostać zdominowana przez pseudosugestię, że na przykład doświadczenie narkotykowe może mieć pozytywne aspekty. W tym wypadku jednak, kiedy chcemy absolutnie i zdecydowanie powiedzieć „nie” przy temacie narkotyków, musimy tak postępować, aby komunikat był jednoznaczny. (Sekwencję pojednania umieścić w innym kontekście).

Zanim przejdziemy do zasygnalizowania **perspektywy**, z jakiej widz ujmuje rzeczywistość teatralną, czyli **pozycji** warto zwrócić uwagę na zagadnienie **dostrojenia**. Czym jest dostrojenie, można się przekonać bardzo łatwo. Wystarczy wejść do salonu samochodowego, wyjąć chusteczkę i wytrzeć nos. Można się spodziewać, że sprzedawca, po jakimś czasie, też wyciągnie chusteczkę i...wytrze nos. To jest mały element dostrojenia. W *Odlocie* babcia-aktorka opowiada swoją historię zaprawioną pikantnymi szczegółami. Co robi tak naprawdę? Zajmuje świadomy umysł swojej wnuczki i widowni (dostrojenie) po to, żeby w kulminacyjnym momencie przejąć prowadzenie i włączyć w opowiadanie pozytywną sugestię.

Tak więc, aby równolegle do akcji toczyły się niezwykle skomplikowane procesy prawopółkulowe, należy baczyć na procedury dostrojenia. Być może dlatego współczesne sztuki cieszą się takim powodzeniem. Nie dlatego, że one odkrywają coś zasadniczo nowego czy innego. Są skuteczniejsze właśnie dzięki procedurom dostrojenia. Łatwiej dostroić się do widowni komuś kto dziś żyje i przeżywa w dzisiejszych warunkach odwieczny przeciech dramat.

Artyści wyczuwają to instynktownie i być może dlatego w tradycji teatru, w minionych stuleciach, roilo się od przeróbek, trawestacji. Nie było kultu praw autorskich.

Tak więc, w teatrze, który ma oddziaływać na głębsze pokłady psychiki odbiorcy fabuła winna zaabsorbować świadomą część umysłu widza i zarysować obszar, w jakim będziemy się poruszać.

W *Toksycznych rodzicach* na przykład nie byliśmy zainteresowani pokazaniem tego, jacy to potrafimy być okropni. Wyłącznie w celu dostrojenia pokazujemy ludzi skłóconych, niejednokrotnie w sytuacjach, o których lepiej nie pamiętać. Dostrojeniu służyć może przestrzeń sceniczna. W *Toksycznych* rzecz dzieje się

w jakimś mrocznym miejscu (jakim potrafi być nasz umysł), a bohaterowie, co rusz dają upust kotłowaninie trudnych do wypowiedzenia pretensji wyolbrzymionych przez emocje. Jest dowiedzione, że taki rodzaj spowiedzi oczyszcza i uwalnia umysł. Chyba, że robi się to jak Marmieladow u Dostojewskiego w kółko i w kółko, przy kawiarnianym stoliku.

Aby uświadomić sobie celowość niektórych zabiegów, takich jak monologi, szybkie zwroty akcji, zatrzymanie akcji czy urwanie przed pointą, zwróćmy uwagę na to, jakie mogą być implikacje **punktu widzenia**. Punkt widzenia, czyli pozycja z jakiej patrzymy na spektakl i interpretujemy to, co dzieje. Możemy, i tak się najczęściej dzieje, patrzeć na świat wyłącznie ze swojego punktu widzenia. Ten punkt widzenia może sprawić, że trudno nam jest zrozumieć, że ktoś o tej samej sprawie może myśleć inaczej. Wczuwając się w położenie drugiego opuszczamy swoją egocentryczną pozycję, zmieniamy jednocześnie punkt widzenia. Możliwa jest też pozycja trzecia, mianowicie patrzenie na rzeczy z całkiem neutralnego punktu z zewnątrz. Patrzymy na obraz, na którym możemy zobaczyć i siebie, i partnerów, jak w teatrze. W teatrze właśnie.

Przechodzenie ze swojego punktu widzenia do punktu widzenia drugiej osoby i popatrzenie z punktu widzenia obserwatora w naturalny sposób odbywa się w teatrze. W *Odlocie* mamy przedstawioną rodzinę, która ugrzęzła w pretensjach i niezadowoleniu. Jednym z elementów, charakteryzujących ten konflikt, jest wyolbrzymianie. Aby pomóc ujrzeć sprawy w należytych proporcjach, wprowadzamy jako wątek drugoplanowy dramat osoby, która nie ma domu. Ten prosty zabieg zestawienia dwóch światów w jednej przestrzeni teatralnej pozwala na wyjście ze swojej pozycji i przybranie pozycji świadka. Pozwala to na uchwycenie należytej perspektywy.

Pozycji wczuwania się sprzyja teatralna forma monologu. Wczuwaniu się towarzyszą procesy uwalniające sztywność, przerywające błędne koło destruktywnych reakcji. Uświadamia się jednocześnie, do jakiego stopnia każdy konflikt z drugą osobą jest odzwierciedleniem braku wewnętrznej harmonii.

Duża scena zwiększa możliwości eksploataowania pozycji świadka. Wystawiając *Tajemnicę Bożego Narodzenia* podjęliśmy się zadania przeprowadzenia widowni od położenia, w którym zazwyczaj jest, czyli stanu obarczenia problemami życia codziennego, do stan przeżycia chwil ciszy.

Mówi się, że współczesny człowiek ma tyle kłopotów ze sobą, bo nienawidzi ciszy. Zadaniem naszym było tak manewrować akcją między tymi dwoma aspektami rzeczywistości: hałasem oraz klótnią i ciszą, żeby szala w naturalnym następstwie zdarzeń przechyliła się na właściwą stronę, czyli pozostała możliwość wspólnego doznania ciszy, w całym jej majestacie i zwyczajności.

Amerykanie dowiedli, że przeżywanie takich właśnie momentów działa na organizm ludzki dobroczynnie: wyrównuje się ciśnienie krwi, harmonizuje się praca serca, a nawet spada poziom cholesterolu we krwi.

Skuteczność oddziaływania warunkuje również, a raczej przede wszystkim **słowo**. Nie wystarczy powiedzieć – „nie bierz”. Aby polecenie przyniosło rezultat, należy sięgnąć do sprawdzonych, chociaż zawołowanych modeli językowych.

Najdobitniej ilustruje to zagadnienie spektakl *Błysk rekina* w reżyserii Jerzego Fedorowicza. Fabuła spektaklu nawiązuje do ramowego motywu *Baśni tysiąca i jednej nocy*. W tym zbiorze starodawne legendy użyte są w celach edukacyjnych. Prawie każda z historii ma powtarzające się zdanie o tym, że mogłaby posłużyć - dla chcącego się czegoś nauczyć- jako przykład. Piękna Szeherazada, żonglując metaforami, spiętrzonymi cytatami oraz umiejętnością wplatania sugestii - tak wciąga w opowiadanie okrutnego króla Szachrijara, że ratuje swoje życie i leczy władcę z chorobliwej potrzeby zabijania.

Metafora ta użyta w spektaklu Fedorowicza działa znakomicie. Skutecznie wyprowadza agresora z więzienia jego własnego umysłu.

Nie wystarczy diagnoza, nie wystarczy wiedzieć, że na dnie każdego destruktywnego zachowania leży jakieś zranienie. Odpowiadając na pytanie, dlaczego coś się dzieje tak a nie inaczej, wchodzimy w obszar psychologii. Nam jednak zależy na postawieniu wspólnie tego jednego małego kroku naprzód w kierunku rozwiązania. Dlatego mówimy o terapii przez sztukę. Przez dostrajanie się i prowadzenie. Prowadzenie od sytuacji bez wyjścia do punktu, w którym możliwe już będzie stwierdzenie - „Można coś zrobić”. To jest bardzo dobry punkt, gdyż można rozważyć opcje, dokonać bardziej świadomego wyboru.

---

### *Therapeutic aspects of theatre*

As I am a director as well as a psychologist and dramatist, I would like to present in this article therapeutical aspects of theatre. I do it on the basis of my own experience at Teatr Ludowy in Nowa Huta, where I am involved in Jerzy Fedorowicz's project called Therapy Through Art.

The performances discussed in the article concern various problems of the human existence such as inner conflicts, lack of harmony and security. Formally, these performances are simplistic and are not theatrical in their nature. I believe that the style of directing which I propose stems from the fascination of Stanisławski's theatrical pedagogy, and are adopted from Grotowski's discipline of treating actorship as an instrument which helps to discover what is best and most vulnerable in a human being.

My performances are above all intended to reach the heart. The heart, as Feodor Dostoyevsky used to say, is wiser than the mind.

*Translated by Wojtek Klepuszewski*

KAROL KRZYŻANOWSKI

## ***Teatr a terapia. Terapeutyczna rola teatru***

---

*Oku nie potrzeba zachęty ani nawet rady  
do chwytania swoistości kolorów,  
a już biały od czarnego  
odróżni ono bez żadnej wskazówki.  
Natomiast dusza potrzebuje wielu pouczeń,  
aby wiedzieć, co robić w życiu.*

SENEKA

### **O Autorze**

---

**Karol Krzyżanowski** jest absolwentem psychologii Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Odbił również dwuletni staż terapii Gestalt w Krakowie.

Obecnie – jak sam mówi o sobie – pracuje z ludźmi, którzy się zagubili w życiu, a więc z osobami pozbawionymi wolności w zakładzie karnym w Czarnem. Prowadzi punkt konsultacyjny dla osób z problemem alkoholowym oraz przewodniczy Gminnej Komisji ds. Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.





Nazywam się Karol Krzyżanowski. Jestem z wykształcenia psychologiem, zawodowo zajmuję się przede wszystkim pomaganiem innym. Spełniam swoje zawodowe posłannictwo w różnych środowiskach. Na co dzień pracuję z osobami pozbawionymi wolności w zakładzie karnym w Czarnem, prowadzę również punkt konsultacyjny dla osób z problemem alkoholowym, przewodniczę też Gminnej Komisji ds. Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Można powiedzieć, że pracuję z ludźmi, którzy się zagubili w życiu. Poszukuję rozmaitych sposobów, które wydadzą się skuteczne w procesie terapeutycznym, przywracającym równowagę psychiczną i zmierzającym do uzyskania dobrostanu psychicznego w życiu moich pacjentów. Poza metodami *stricte* psychoterapeutycznymi jestem gorącym zwolennikiem terapii poprzez sztukę, zwłaszcza teatr, który ma ogromne znaczenie terapeutyczne, o czym przekonał mnie swoją pracą artystyczną na pograniczu pedagogiki i psychologii Jerzy Fedorowicz. Jeśli mi wolno, to w tym momencie chciałbym strawestować słowa Fedorowicza i bardzo proszę potraktować ten tekst jako luźne przemyślenia człowieka, który przypadkowo znalazł się w kręgu osób zawodowo zajmujących się teatrem.

Z teatrem, z trochę innej niż widz strony, zetknąłem się dzięki mojej działalności w Gminnej Komisji ds. Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Widząc potrzebę prowadzenia profilaktyki wśród mieszkańców miasteczka, w którym mieszkam, poszukiwałem najbardziej skutecznych sposobów dotarcia do nich. Świetnym pomysłem wydało mi się zorganizowanie Lokalnego Święta Trzeźwości, podczas którego przy muzyce i podczas kontaktu widza ze sztuką chciałem przekazywać najistotniejsze treści z profilaktyki alkoholowej, problemów narkomanii i przemocy. Realizując swój pomysł, w 1997 roku, po raz pierwszy spotkałem Mirosława Glinieckiego, który zaproszony na obchody Lokalnego Święta Trzeźwości ze swoim Teatrem STOP zaprezentował sztukę o znaczeniu edukacyjno-profilaktycznym *Dealer*. Był to moment przełomowy, ponieważ wtedy jak i później, uczestnicząc m.in. w sympozjum teatralnym *Teatr a dziecko specjalnej troski*, przekonywałem się coraz bardziej, że teatr jako jedna z form ekspresji artystycznej odgrywa ogromną rolę w procesie terapeutycznym. Właśnie wtedy rozmawiając z artystami na scenie Ośrodka Teatralnego Rondo w Słupsku poczułem niebywałą bliskość sztuki (teatru) i psychoterapii. Czułem to niemalże wszystkimi zmysłami. Joseph Zinker powiedział: „*Terapia jest procesem zmieniania świadomości i zachowania. Warunkiem sine qua non procesu twórczego jest zmiana, przekształcenie jakiejś formy w inną – symbolu w intuicję, gestu w nowy sposób zachowania, snu w dramatyczne przedstawienie. Tak więc twórczość i psychoterapię łączą: transformacja, metamorfoza, zmiana*”.

Teatr jako jedna z form sztuki jest nośnikiem głębokich treści, ale również sposobem ich wyrażania. W teatrze jak nigdzie indziej, poza jeszcze terapią jako procesem twórczym, człowiek może być kapłanem, kurwą, pedałem, świętym, czarnoksiężnikiem, może zetknąć się ze swymi najczarniejszymi zakamarkami duszy. Twórcza terapia traktuje bowiem jako medium sztuki – czasem zniechęcające, drażniące, uparte lub nudne, czasem nawet upokarzające, ale i inspirujące (Joseph Zinker). W teatrze jak i w terapii może wydarzyć się wszystko, w sposób bezpiecz-

ny dla aktora i dla widza. W terapii mogą pojawić się projekcje niewyrażonych do-  
tąd potrzeb i pragnień pacjenta. Jacob Levy Moreno, twórca psychodramy, jednej  
z ważniejszych metod leczenia i rozwoju osobowości stwierdził, że wielu ludzi nosi  
w sobie niezrealizowane lub „nieprzetrawione” role i należy im stworzyć szansę, by  
mogli je bezpiecznie odegrać, bo tylko tak można je będzie utrzymać pod kontrolą  
społeczną. Oto jego własne słowa: „Zagraj siebie samego takim, jakim nigdy nie  
byłeś, tak, byś zaczął być takim, jakim mógłbyś być. Bądź swą własną inspiracją,  
swym własnym autorem, swym własnym aktorem, swym własnym terapeutą  
i wreszcie swym własnym Stwórcą.”

Terapeutyczna rola teatru zaczyna się wtedy, gdy człowiek może urzeczywist-  
nić na scenie, w sposób społecznie akceptowany, swoje marzenia, pragnienia bycia  
kimś innym. Moreno określił to mianem *sprzecznych ról* u jednej osoby. Trudno jest  
dotrzeć do swego wnętrza nie wyrażając go. Kiedy natrafiłem na artykuł w „Gazecie  
Wyborczej” na temat sztuki teatralnej, którą wystawili więźniowie jednego z zakła-  
dów karnych w Polsce, uderzyła mnie ogromna rola terapeutyczna tego co się zda-  
rzyło na scenie, którą stanowił korytarz więzienny. Skazani odgrywali w niej swoje  
role życiowe, których w życiu nigdy nie zagrali. Pojawiły się tam obrazy z dzieciń-  
stwa, utracona niewinność i tęsknota za miłością. Wyrażanie na scenie tego co do tej  
pory nie wyrażone, jak w terapii *katharsis*, pozwala dotrzeć do wewnętrznych prze-  
żyć i stanów emocjonalnych. Człowiek doświadczający tego staje się aktorem  
w głównej roli, w dramacie własnego życia.

Jest to jedna z ról teatru, dająca człowiekowi możliwość wyrażania siebie,  
doświadczania siebie i przeżywania siebie, takim jakim chciałby być lub boi się być  
i nigdy w realnym świecie, z różnych powodów nie będzie. Daje też możliwość  
zmierzenia się ze swymi słabościami, ale i pozwala na poznanie swoich ukrytych  
talentów, pragnień i potrzeb. Wszystko co się dzieje na scenie, tej prawdziwej „zbu-  
dowanej z desek” czy stworzonej dla potrzeb terapii jest dozwolone i możliwe do  
zaistnienia. Wówczas to człowiek może naprawdę doświadczać siebie, wychodząc  
poza własne granice. Staje się na moment wszechmocnym, tworzącym siebie na  
nowo, według własnych wyobrażeń.

Inną rolą teatru jest edukacja, przekazywanie treści, które mają spowodować  
zastanowienie się widza nad sobą, nad istotnym problemem społecznym, rysuje się  
tutaj wyrażnie jego funkcja profilaktyczna, publicystyczna, ale też terapeutyczna.  
Wspomniani przeze mnie wcześniej skazani, odgrywający swoje życiowe role i za-  
warte w nich uczucia, pragnienia i tęsknoty, odgrywali swój wewnętrzny świat rów-  
nież dla innych, głównie innych współosadzonych. Treści i ładunek emocjonalny  
w nich zawarty docierały do wnętrza widza, dając mu możliwość przeżywania tego  
wszystkiego w jego własnym, małym teatrze, na jego własnej intymnej scenie. Jan  
Kordys w swej książce *Mózg i znaki* napisał: „Inną płaszczyznę interpretacji wiedzy  
o człowieku ofiarowuje zestawienie neuropsychologii i sztuki. Pierwsza jest spotka-  
niem umysłu z mózgiem i próbą określenia wzajemnych relacji. W sztuce i refleksji  
nad nią umysł – przez tekst – spotyka się z samym sobą. Każda z tych dziedzin  
w swoisty sposób bada możliwości uporządkowania, zrozumienia człowieka  
i świata. Lecz w obu przypadkach podstawą działalności jest asymetrycznie zbudowa-

wany mózg. Dwoistość dzieł sztuki – zakorzenionych w strukturach biologicznych, a wyrażonych w porządku znakowym – powoduje, że teksty artystyczne mogą opisywać niektóre aspekty działalności znakowej w sposób głębszy, bardziej przenikliwy, niż potrafi czynić to nauka”.

Okazuje się, że nie sama treść werbalna jest istotna w przekazie. Na podstawie swych badań Mehrabian sformułował prowizoryczny wzór, przedstawiający wpływ każdego z kanałów na ogólną interpretację przekazanej informacji: Ogólne uczucie = 38% uczucia wyrażonego głosem, 55% uczucia wyrażonego mimiką i zaledwie 7% uczucia wyrażonego słowami. Komunikaty niewerbalne, czyli „mowa ciała” to główne narzędzie teatralne. Aktor gra „całym sobą”. Być może stąd taka łatwość docierania do dzieci, do osób chorych, upośledzonych umysłowo. Oliver Sacks w swej książeczce *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem* przytacza pewne zabawne wydarzenie, w którym uczestniczą cierpiący na afazję pacjenci jednego z amerykańskich szpitali: „*Co się tam dzieje? Wybuchy śmiechu dochodziły z oddziału dla pacjentów z afazją, w czasie telewizyjnego przemówienia prezydenta, a przecież nie mogli się tego wydarzenia doczekać....*”

*Tak, był tam, ten stary Czarodziej, Aktor, ze swoją wypróbowaną retoryką, swoimi teatralnymi gestami, odwoływaniem się do emocji - a wszyscy pacjenci skrzęcali się ze śmiechu. No, nie wszyscy: niektórzy wyglądali na zdezorientowanych, paru na doprowadzonych do wściekłości, kilku na załężnionych, ale zdecydowana większość świetnie się bawiła. Prezydent, jak zawsze, był wzruszający - ale ich najwyraźniej pobudzał głównie do śmiechu. Co myśleli? Nie potrafili go zrozumieć? Czy może raczej rozumieli aż za dobrze?”*

Mowa zatem, naturalna mowa – nie składa się jedynie ze słów ani tylko z „twierdzeń”. Jest „wyrażaniem”- wyrażaniem swojego zdania, wypowiedzianego znaczenia przy pomocy całego siebie, jak twierdzi Oliver Sacks. Można tutaj sparafrazować, za Philipem G. Zimbardo, znaną kwestię z *Jak wam się podoba* Szekspira: Cały świat jest sceną, na której ludzie starają się być albo częścią chóru na dalszym planie, albo głównymi aktorami; tragedie cofają nas w głąb sceny, podczas gdy romanse i komedie zachęcają nas do wystąpienia w pełnym świetle reflektorów. Nasze pragnienia, aby być zauważonymi lub zignorowanymi, komunikujemy innym nie tylko za pośrednictwem tego co mówimy, lecz także tego, jak to wypowiadamy – nie tylko językiem słów, lecz także bezgłośnym językiem ciała i naszego stylu ekspresji.

W teatrze, podobnie jak w terapii, odbywa się przekaz nieograniczony żadnymi ramami konwencji czy możliwościami percepcji, to co najistotniejsze i dotąd nieznane jest możliwe do przekazania i przeżycia. Teatr jest zatem jedną z nielicznych form przekazu, dających możliwości komunikacji „bez granic.” Proces twórczy odbywa się w terapii, a twórczość teatralna jest terapią.

---

### ***Theatre and therapy. Therapeutic function of theatre***

Theatre is one of many forms of artistic expression which play an important role in the therapeutic process. Therapy is a process of changing consciousness and behaviour. The sine qua non of the creative process is a transformation of one form into another, symbol into intuition, gesture into a new pattern of behaviour, dream into a dramatic performance. Thus, what creative activity and psychotherapy have in common are transformation, metamorphosis, and change (Joseph Zinker).

Theatre does not only carry meaning but it is also a means of expression. Except for therapy, which is yet another creative process, theatre offers the possibility of becoming a priest, a prostitute, a gay, a saint, a wizard, and it allows penetrating the inmost recesses of the soul (Joseph Zinker).

The therapeutic function of theatre begins when it is possible to realize on the stage, in a socially acceptable way, one's dreams and a desire to be someone else. Expressing these hidden desires on stage allows reaching emotional states, similarly to the catharsis type of therapy. The one who experiences it plays the main part in the drama of his own life. It is one of the many functions of theatre which gives the opportunity of self-expression and becoming someone we could never be in reality, whatever the reasons.

Another facet of theatre is its educational nature, conveying information which compels the audience to ask questions about themselves and about important social problems. This clearly shows the social and therapeutic function of theatre. This transmission is done through both verbal and non-verbal means, the latter being of significant importance, for it is easily perceived by children or even the mentally handicapped.

In theatre, the same as in therapy, the transmission is not limited or restricted by any conventions or perception. What is essential and so far unknown can be expressed and experienced. Thus, theatre is yet another form of relaying information, and gives the possibility of 'communication without boundaries'. The creative process takes place in therapy, and theatrical activity becomes therapy.

*Translated by Wojtek Klepuszewski*



## MIROŚLAW GLINIECKI

### *Teatr ku człowiekowi*

---

*„I nie wiem, jak to nazwać: szal czy romantyczność,  
Ale anioł natchnienia opętał publiczność,  
Wydarł ją z pospolitej szarości codziennej,  
Wyskrzydlił nad poziomy, uniósł w świat promienny..”*

Artur Oppman *Pierwszy wieczór*

#### O AUTORZE

---

**Mirosław Gliniecki** – aktor, reżyser, pedagog, autor scenariuszy teatralnych. Komisarz czterech edycji Forum Teatru Niesfornego – TOTUS MUNDUS... oraz sympozjum i warsztatów „Teatr a dziecko specjalnej troski” – Słupsk '99, a także „Teatr edukacyjny – komunikacja bez granic” – Bornholm-Słupsk '2001.

Związany z O. T. Rondo Słupskiego Ośrodka Kultury. Od dwudziestu lat jest szefem artystycznym Teatru STOP w Koszalinie. Wraz z zespołem występował na wielu festiwalach teatralnych w kraju i poza jego granicami.

W ostatnich latach zajmuje się szeroko rozumianą edukacją teatralną. Od 1992 roku systematycznie prowadzi warsztaty teatralno-dramowe: z dziećmi ośrodków szkolno-wychowawczych, z młodzieżą przewlekle chorą, z młodzieżą niesłyszącą i głuchą, z pensjonariuszami środowiskowych domów pomocy. Teatralne działania edukacyjne próbuje wprowadzić do środowisk wyizolowanych społecznie (światlice wiejskie, terapeutyczne, schroniska dla młodzieży niepełnoletniej, areszty).

Od kilku lat (wspólnie z Lucyną Maksymowicz) realizuje program zajęć dramowych dla nauczycieli różnego rodzaju szkół, a także dla polskich pedagogów mieszkających w Rosji, Białorusi, Ukrainie, Estonii, Łotwie i na Litwie.

Dużą popularnością wśród młodzieży cieszy się ostatni edukacyjny program Teatru STOP - „DEALER” traktujący o problemach alkoholowych (ponad 300 realizacji w kraju i za granicą).





Sztuka teatru – mimo swego rodowodu sięgającego magii i obrzędów religijnych – ma naturę artystyczną, również edukacyjną. Stanowi proces, wpływający na rozwój człowieka. Nie ma nic wspólnego z tak zwanym „nagłym olśnieniem poety”. Powstaje podczas wielu prób. Walk o przypadek i z przypadkiem. Rodzi się często w ukryciu. Nierzadko w bólu niemocy wyartykułowania przez aktorów. Zawsze jednak w toku poszukiwań jednego z wielu możliwych, najbardziej uzasadnionego artystycznie kształtu. Pełnią życia zaczyna tętnić dopiero w relacji z innymi ludźmi, z publicznością. Dla aktora stanowi ona swoistą podniecie. Etienne Souriau nazywa to „aktywnym podtrzymaniem”. Nie jest jej jednak dane uczestniczyć w pełnym procesie powstawania przedstawienia. Długotrwałe poszukiwania aktorów sprowadza zwykle do pozornie jednostkowej i fragmentarycznej, aczkolwiek wiecznie nie gotowej postaci – spektaklu teatralnego. Niedostępne stają się dla niej wszystkie jakże złożone podejścia aktorów do odnalezienia w sobie takich podkładów doświadczenia i wrażliwości, aby przez problemy drugiej osoby ukazać kondycję człowieka z jego wszelkimi zależnościami. Pokazać kogoś innego wobec innych – przy ogólnym założeniu właściwej teatrowi **umowności**.

Możliwości przeistaczania się, „bycia kimś innym” aniżeli w życiu, pokazywania świata przetworzonego – to naturalne potrzeby duchowe człowieka, widoczne już u podstaw jego pierwotnej twórczości. Skalne malowidła w grotach Lascaux, Altamiry czy Font-de-Gaume wyraźnie wskazują na doskonałą umiejętność obserwacji, którą posiadał ówczesny człowiek. Odtwarzając rysy poszczególnych zwierząt, próbował uchwycić ich przemianę podczas biegu, skoku, walki. Na ścianach jaskiń protoplasta dzisiejszych artystów utrwalał historię swoich codziennych czynności. Być może trochę ją wymyślał. Koloryzował. W polowaniu pokazywał jak strzelał lub jak mógłby strzelać do zwierząt z łuku w celu zdobycia pożywienia. Możliwe, iż w ten sposób tworzył swój wizerunek dobrego łowcy dla innych, przyszłych pokoleń.

Myślenie kategoriami przeistaczania, zmiany postaci czy nawet dalej posuniętej deformacji rzeczywistości przyczyniło się zapewne do powstania teatru antycznego w starożytnej Grecji. Być może ojczyzny teatru. Stamtąd prawdopodobnie rozprzestrzenił się dalej na wschód, do Indii i Chin. Przechodząc przez wieki szeregu ewolucji teatr zachował swoje podstawowe właściwości, czyniące z niego wyjątkowe zjawisko w sztuce. Jedną z nich jest umiejętność **metamorfozy rzeczywistości codziennej** nie w iluzoryczną fikcję, ale w rzeczywistość, która słowami Tadeusza Kantora „*musi się stać rzeczywistością na scenie*”. Do tego „stawania” dochodzi zawsze podczas konfrontacji dwóch żywiołów: aktora i widza. Dlatego spektakl teatralny jest ciągle żywy i niepowtarzalny, jak żywe i nie do powtórzenia są relacje międzyludzkie. Stosując wyszukane środki ekspresji, teatr stwarza wiarygodne pozory prawdy, którą faktycznie nie jest. „*Czymże jest więc prawda na scenie?*” – pyta Denis Diderot w swoim *Paradoksie o aktorze*. Zaraz odpowiada, że jest to zgodność działania mowy, ruchu, gestu, twarzy z idealnym „*wyobrażeniem poety*”. To wyobrażenie „poety” można dziś uogólnić i sprowadzić do wyobrażenia widza, naturalnego współuczestnika spektaklu. Proponowana przez aktorów rzeczywistość teatralna zyskuje aprobatę publiczności. Wzajemne przyzwolenie na

obowiązującą umowność tłumaczy relację obecnego na scenie króla, który jest królem i nim nie jest. Być nie może z czysto prozaicznych uwarunkowań. To przecież potencjalny kolega z ławki szkolnej, przyjaciel, sąsiad. Jest to szczególnie widoczne w środowiskach małych, gdzie wszyscy się znają. Na przykład podczas teatralnej prezentacji uczniów w szkole. Pomimo to nadal patrzy się na niego tak, jakby to był król-władca. Bo na scenie teatralnej dzieje się tak faktycznie. Bo pomiędzy owym kolegą ze szkoły a królem-władcą, w którego on się przeistacza - jest **postać sceniczną**. Aktor, stosując szereg działań teatralnych przyjmuje rolę, aby nadać tej postaci ludzką, pełną dramatu obecność. Jakub Moreno, twórca teatralnej metody psychoterapeutycznej uważa, że właśnie rola jednoczy człowieka ze światem. Często ze skutkiem uzdrawiającym albo profilaktycznym, zapobiegającym chorobie.

Swoje doświadczenia w tym zakresie ma również Teatr STOP, który specjalnie przygotowanym programem teatralnym *DEALER* od trzech lat wspomaga profilaktyczne działania specjalistów na terenie całego kraju. Forma spektaklu w którym przeżycie jest elementem podstawowym, stwarza atrakcyjny sposób przekazania podstawowych informacji, dotyczących problemów, jakie wnoszą w codzienne życie spożywanie alkoholu. Oczywiście program ten nie wyczerpuje tematu, to chyba niemożliwe. Okazuje się jednak, że potrafi zainspirować uczniów do dyskusji i wspólnego działania na scenie. Tym, co szczególnie wydaje się wartościowe dla uczestników tego programu, jest możliwość aktywnego udziału poprzez odgrywanie scen dramowych, a tym samym rozwiązywanie konkretnych problemów życiowych, jakie się w tych scenach pojawiają. Wchodzenie w rolę stwarza młodzieży możliwość empatycznego wczuwania się w przeżycia kreowanych postaci. Zwraca uwagę na postawę asertywną. Młody człowiek uświadamia sobie, że nie musi ulegać presji otoczenia. Ma prawo powiedzieć „nie”. Tak oto teatr pokazuje, w jaki sposób może dotyczyć problemów związanych z obszarem psychologii i psychiatrii.

Wracając do przeistaczania; dzieje się ono podczas spektaklu na oczach gojących się na tę umowność widzów. Przeistaczanie i umowność, to cechy charakterystyczne dla teatru. Stwarzają człowiekowi olbrzymie możliwości poznawcze. Otwierają te przestrzenie, które nie są dla niego dostępne w życiu codziennym. Jaką mamy pewność, że twórca wspomnianych rysunków skalnych był faktycznie dobrym myśliwym. A może był tylko świadkiem polowań albo słyszał o nich z opowieści innych osób?... A może te rysunki są efektem jego chęci bycia kimś innym niż był rzeczywiście: młodszym, sprawniejszym, odważniejszym?...

Pobyć czasowo kimś innym. Kimś, kim w życiu chciałoby się być lub nie. Dobrym lub złym myśliwym. Żebrakiem albo księciem. Piękną młodą księżniczką albo starą zgryźliwą wiedźmą. Pożyć problemami tych postaci. Przeżyć je. Skonfrontować ze swoim doświadczeniem i wyobraźnią. Łatwiej jest wówczas przyjąć postawę nieobojętną wobec złożoności świata. Wrażliwość człowieka szlachetnieje, wyobraźnia zyskuje swobodę a umysł – chłonność.

Drugą właściwością teatru jest **kategoria interakcji**, rozumianej jako wzajemne oddziaływanie aktora i widza. Pozostając w sferze swoich zmysłów, podejmują próbę porozumienia, które może w znaczący sposób przyczynić się do pełniejszego przeżycia duchowego.

Nieprzypadkowo pierwsze chwile swoich zajęć warsztatu teatralnego poświęcam na wzajemne poznanie, z wykorzystaniem ćwiczeń zmysłu dotyku, węchu, wzroku i słuchu. Działania te mają różnorodną formę, z początku trochę krępującą (dotykają sfery osobistej), często zabawną, ale zawsze nastawioną na świadomość obecności drugiego człowieka. Jego inności i niepowtarzalności. Potem następują ćwiczenia z plastyki ciała, pantomimy, przestrzeni, rytmu, improwizacji. Po takim warsztacie łatwiej jest tworzyć spektakl nawet z ludźmi, którzy posługują się odmiennym językiem. Ludźmi różnych wyznań i kultur. Tak było swego czasu w Archangielsku, gdzie prowadziłem zajęcia z aktorami teatrów ulicznych różnych narodowości. Tak było też w duńskiej Bornholms Højskole w Åakireby, gdzie w marcu tego roku w ramach Projektu PHARE pracowałem z grupą studentów z różnych krajów Europy oraz słuską młodzieżą z ośrodka szkolno-wychowawczego. Występujące bariery językowe, biologiczne oraz różnice kulturowe można było pokonać, bowiem spoiwem była chęć wspólnej pracy i wymiany własnych doświadczeń. Efektem stał się pokaz etiudy scenicznej nieznanego uczestnikom Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego – *Żarłoczna Ewa*. W tej jednoaktówce wykorzystywałem różne, nie tylko słowne czy mimiczne środki artystycznego wyrazu. Poprzez sztukę (malarstwo, muzyka) odwoływałem się do wspólnych dla wyobraźni znaczeń. Posługiwałem się uniwersalnymi skojarzeniami, również biblijnymi, aby zachować czytelność nadzwyczaj skromnego objętościowo tekstu. W tej wielowyznaniowej grupie miało to szczególne znaczenie. Efektem niewymiernym, a kto wie czy nie bardziej istotnym od spektaklu, były wyczuwalne później międzyludzkie relacje długich rozmów, śpiewu, gry, dowcipów a nawet wspomnień. Sztuka teatru potrafiła wzajemnie przybliżyć tych jeszcze nie tak dawno sobie obcych ludzi. Tydzień później ci sami studenci zawitali do Słupska. Pokazali swoją wersję *Alicji w krainie czarów*. Wcześniejsze znajomości ułatwiały wszelkie kontakty nawet tym osobom, które nie znały języka obcego.

W procesie wzajemnego porozumiewania wykorzystuje się w teatrze należące do danego kręgu kultury środki komunikacji werbalnej, parawerbalnej i pozawerbalnej. Kolejność nie jest tu przypadkowa. Aby ograniczyć bądź wyeliminować słowa, konieczne było ich wcześniejsze użycie. Stąd bardziej, niż sądzi się powszechnie, uniwersalna sztuka pantomimy jest wtórna wobec języka posługującego się słowem. Bez względu na tę chronologię, wszystkie formy wspomnianych interakcji warunkują istnienie teatru.

W *Ferdydurke* jedną z postaci jest Józio, który znalazłszy się nieoczekiwanie poza miastem stwierdził z przerażeniem, iż dla niego „naturą są ludzie”. Teatr – podobnie jak bohater Gombrowicza – nie może poczuć się „wyzutym z ludzi”. Teatr prowokuje spotkanie ludzi. Dochodzi do prób wzajemnego porozumienia. Służyć temu mają mniej lub bardziej umowne znaki, symbole, metafory. Działania te porządkują poszukiwania ogólnego kształtu i wyrazu. Te zaś prowadzą do komunikacji, która, nadając sens relacjom ludzkim włącza je w szerszą relację z najbliższym otoczeniem. Związki te muszą być uczciwe, pełne nienaruszonego zaufania i otwartości na współdziałanie.

Rozpocząłem od wcale nie odkrywczego stwierdzenia, iż teatr jest procesem. Z natury swej artystycznym. Zawsze nastawionym na człowieka. Napisałem tę myśl świadomie. A kieruję do wszystkich, którym wydaje się, iż można skrzyknąć grupę ludzi, coś podlubać na scenie przez trzy miesiące, a następnie wyjechać i pokazać. Najlepiej w obcym dla siebie miejscu. Na jakimś lokalnym festynie lub przeglądzie. Do takich nagannych sytuacji dochodzi niekiedy w szkołach czy domach kultury. Wyjazd nie może być naczelną motywacją dla stawiania się teatru. Nie twierdzę, że czas pracy warunkuje jej jakość. Nikt przecież nie ma gotowej recepty na tak zwaną „dobrą sztukę”. Chyba, że jest się geniuszem, ale ci rodzą się ponoć rzadko.

Nie każdy spektakl musi być mistrzowski. Artyzm tak w teatrze, jak i w sztuce w ogóle, trafia się tylko niekiedy. W procesie twórczym nie zawsze osiągamy zamierzony cel. Dochodzenie do niego jest równie istotne. Jest dojrzewaniem. Obejmuje wszystkich uczestników-współtwórców takiego teatru. Aktorów, widzów, ale i prowadzącego zespół. W pracy w teatrze każdy powinien czuć świadomość własnego dochodzenia. Czy taka sytuacja jest znamienna dla każdego teatru? A na przykład teatr zdeterminowany formułą instytucji? Zwykle myśli się tam o przygotowaniu takiego repertuaru, który będzie na tyle ciekawy, iż pozwoli przetrwać kolejny sezon. Idea rozwoju człowieka jest gdzieś w tym pędzie do atrakcyjności zagubiona. Natomiast wspomniane dochodzenie jest tendencją doskonalącą. Ma formułę otwartą. Rozłożoną w czasie, jak każdy proces dojrzewania. Nie musi być nastawione na osiąganie wymiernych efektów w postaci terminowego ukończenia spektaklu teatralnego. Aczkolwiek sam spektakl w procesie twórczym jest ważny i każdy w swej pracy scenicznej myśli o jego prezentacji.

Niekiedy teatr, w pogoni za nową czy też kolejną formą wyrazu artystycznego, nie jest zainteresowany swoim wpływem na środowisko, w którym funkcjonuje, a bez którego przecież nie mógłby istnieć. Ot, chociażby młodzież szkolna, o edukację której we wszelkich programach teatralnych tak się zabiega. Zinstytucjonalizowany teatr - chociaż nie tylko - często odrzuca taką możliwość współpracy. Traktuje ją jako czynnik hamujący jego wysoki lot ku sztuce. Jeżeli już raczy współpracować, to czyni to niejednokrotnie jak najtańszym kosztem. Pełne werbalizmu i anegdot spotkania z twórcami teatru („lekcje teatralne”) nie mogą wywołać owego tajemniczego i niezwykle podniecającego przeżycia duchowego, jakie przypisane jest spektaklowi. Stąd zapewne pojawiło się w szkołach odpychające od teatru, a funkcjonujące również w jego środowisku, określenie - „chałtura”. Teatr przypomina sobie niekiedy o młodym partnerze, potencjalnym widzu-współtwórcy w okresie, gdy jest taka potrzeba wynikająca z ekonomii repertuarowej - inscenizacja lektury szkolnej. Albo z polityki - szlachetnemu wizerunkowi teatru w mieście mógłby zaszkodzić brak jakiejkolwiek współpracy ze szkołami. Cała nadzieja w tym, że teatry, które charakteryzują się taką samobójczą megalomanią są zjawiskiem marginalnym, chociaż odczuwalnym.

Czy to oznacza, że wszystkie teatry powinny współpracować ze szkołami? Odpowiem krótko - to nie byłoby złe. Pod warunkiem zachowania poziomu propozycji, które zawsze powinny mieć wymiar artystyczny. Taka jest bowiem natura



teatru. Druga sprawa, to ich cykliczność. Propozycje teatralne dla szkół nie powinny być tylko jednostkowym wydarzeniem, jednorazową wizytą. Muszą być procesem, bo takim jest również sama edukacja.

Współczesna młodzież tworzy nowy gatunek - człowieka telewizyjnego. Słuchającego muzyki z walkmana i nie wyłączającego przy tym telewizora. Wychowanego na często prymitywnych grach komputerowych, pokemonowych komiksach i *Big Brotherze*, miernością swoją dorównujących mierności wielu rodzimych filmów współczesnych. Dzisiejszy uczeń szkoły podstawowej, gimnazjalista czy nawet licealista nie zawsze przychodzi do teatru z chęcią jego tworzenia dlatego, że ujęła go filozofia tej dziedziny sztuki. Nie zna jej. Na tym etapie nie jest to konieczne. Być może publiczność, „zwłaszcza młoda publiczność”, sugeruje w swoich zapiskach *O technice aktora* Michaił Czechow, przychodzi do teatru tylko po to, aby „pobyć trochę w atmosferze nierealności”.

Cóż, czasy się zmieniają, ale potrzeby duchowe człowieka są podobne. Ta „nierealność” zwiększa potrzebę podzielenia się swoimi wrażeniami. Potrzebę rozmowy, **dialogu**. Tego nie zapewni nawet najlepszy program komputerowy. Jego oprogramowanie będzie zawsze przewidywalne. Natura człowieka nie jest taka. Poznajemy siebie przez całe życie nie przed monitorem telewizyjnym czy komputerem, ale w spotkaniach „twarzą w twarz”. Poznajemy siebie poprzez innych. Teatr jest znakomitą miejscem do takich spotkań. Młody człowiek dostrzega w teatrze możliwości wcielania się w inną postać. Idąc dalej, chciałby w atrakcyjny sposób zaprezentować tę przemianę swoim znajomym. A wszystko po to, aby pokazać siebie w innym, może lepszym niż dotychczas wymiarze. – *Popatrzcie; zrobiłem to tak i co wy na to*. Z taką motywacją potrafi przyjąć na siebie większy ciężar zadań i odpowiedzialności za ich realizację.

W Szymbarku - jednej z kaszubskich wsi - pracowałem z grupą młodzieży VI klasy. Był tam chłopiec wyraźnie zaniedbany, słabo się uczący, pomijany przez grupę, małowówny, z niezwykle smutnymi oczami. Po dwóch tygodniowych warsztatach zakończonych pokazami (grał Boksera Hołotę, Złodzieja i Króla), ten sam chłopiec potrafił rozmawiać z redaktorem gazety. Wręcz domagał się tego. Wyrażał głośno swoje zdanie. Opanował pamięciowo niemalą partię tekstu. Najważniejsze jednak dla mnie było to, że zaczął się uśmiechać. Nie jestem idealistą. Teatr nie czyni aż takich cudów. Potrafi jednak pobudzić drzemiące w każdym człowieku możliwości. Tak oto teatr udowadnia, że przedstawiając i przybliżając złożoność istoty człowieka, z natury swej musi mieć wpływ na jego edukację. Na ile jest ona założona, a na ile nie – to jest już zależne od świadomości twórców. Jednak nawet gdyby była ona największa, nie będzie miała zamierzonego wpływu na uczestników bez ich otwartej postawy i zgody na umowność „stawania się” i współdziałania.

Teatr jest tą dyscypliną artystyczną, której przypisany jest ów dynamiczny akt ustawicznego pozamaterialnego „stawania się” - kreacji. To z teatrem nierozdzielnie związany jest spektakl, który, jakby nie patrzeć, zawsze jest pewnego rodzaju konfrontacją dokonań i wyobrażeń. Teatr wystawia się na pokazywanie przed publicznością, która kształtuje go również, chociaż zupełnie inaczej. Posługując się obrazem artystycznym, metaforą, znakiem teatralnym, teatr posiada niespotykaną

moc wprowadzania człowieka w stan niepowtarzalnych wzruszeń. Wpływa na ich siłę i różnorodność. Wreszcie, prowokuje do uczestniczenia w duchowym świecie jakim jest **przeżycie** wspólnej Tajemnicy świadomej obecności. Tworzenia, jak to nazwał Witkacy „człowieka w człowieku”. Warto o tym pamiętać w aspekcie owych teoretycznych „lekcji teatralnych” w szkołach.

Teatr proponuje różne przedstawienia. Scenę powołuje w różnych miejscach, nie tylko w budynkach teatralnych. Często jest nią ulica, park, dworzec, aula szkolna. Warto czekać na takie zdarzenia teatralne, po których człowiek wychodzi jakby pełniejszy. Wraca ulicą do domu i ma satysfakcję, że mógł być obecny, że jest, myśli, przeżywa. Rozpamiętuje obrazy, w których jeszcze niedawno uczestniczył jako widz. Dopelnia je swoim niepowtarzalnym doświadczeniem. Niekiedy te obrazy w postaci luźnych asocjacji zostają pod powieką człowieka na drugi dzień. Niekiedy na miesiąc i lata. Bywa, że na całe życie. To jest ów dynamiczny i fenomenalny żywioł każdego dobrego teatru. I nie jest ważne, czy jest to teatr narodowy, powszechny, alternatywny, robotniczy, wiejski, stolikowy czy szkolny.

Teatr winien być jeden – **dobry**. Tworzenie takiego teatru jest procesem doskonalącym rozwój człowieka. Bez względu na to, kto tworzy ten teatr: dzieci, studenci czy dorośli. Winien rządzić się podobnymi zasadami, jakie obowiązują w każdym widowisku artystycznym. U ich podstaw leży wspólna i w pewnym sensie jedyna decyzja zespołu o wejściu na scenę. Od tego momentu nie ma usprawiedliwień dla wypowiedzi artystycznej, jaką jest spektakl. Twórca nie może tłumaczyć niedociągnięć i niejasności scenicznych zbyt młodym wiekiem swoich aktorów, stopniem upośledzenia, amatorską formułą czy też trudnym środowiskiem. O tym powinno się pomyśleć przed konfrontacją z widzem, podczas prób. Zawsze na miarę możliwości prowadzącego te próby jak i osób w nich uczestniczących. Możliwości, które mogą przynieść szczęście i satysfakcję.

Często wygłaszana opinia: - „*jak na taki teatr to bardzo ładnie*”, wypacza ideę partnerskiego spotkania, podczas którego ścierają się przecież różne, ale jednak ludzkie doświadczenia, charaktery, wrażliwości. Proces tworzenia w każdym teatrze nie jest i nie może być pozbawiony sytuacji zapalnych. To jest praca z ludźmi. Nawet najwięksi aktorzy scen teatralnych nie wytrzymują napięcia emocjonalnego związanego z niemożnością znalezienia określonych rozwiązań artystycznych. Nie potrafią ujarzmić swoich słabości. A coś dopiero młody, często nie w pełni sił życiowych człowiek, stawiający dopiero pierwsze samodzielne pytania, dotyczące jego istoty. Artystyczne poszukiwania prowadzone z młodzieżą szkolną, również specjalnej troski, mają więc w teatrze podobne częstotliwości, charakterystyczne dla każdego procesu twórczego. Wymagają jednak zwiększonej uwagi, odpowiedzialności i świadomości.

Tworząc teatr z młodzieżą różnych szkół, ośrodków, domów dziecka, a także z pensjonariuszami środowiskowych domów pomocy społecznej, często doświadczam różnorodnych konfliktów emocjonalnych. Znamiennych dla pracy z poszukującą grupą teatralną. Są one nie do uniknięcia. Często na granicy bólu. Niekiedy płaczu. Nie mogą być długotrwałe i częste. Zawsze muszą prowadzić do osobistego, nawet drobnego sukcesu. To jest szczególne zadanie dla prowadzącego

próbę. Musi być bardzo elastyczny, czujny i wrażliwy. Musi być trochę pedagogiem, terapeutą i reżyserem. Uniwersalnej zasady postępowania nie umiem podać. To trzeba wyczuć. Przede wszystkim trzeba być jak najbardziej uczciwym w tym, co się robi i zawierzyć własnej **intuicji twórczej**. Należy uważać, by nikogo nie zranić.

Parafrazując powiedzenie marszałka Piłsudskiego: „*zabieram duszę i daję duszę*”. Tworząc teatr z młodzieżą zyskuje taki potencjał jej energii, który nie pozwala mi na zasklepienie w dorosłości. A to niestety obserwuję u wielu nauczycieli, którzy pracują z młodzieżą na co dzień. Teatr w szkole traktowany jest często jako pomoc w realizacji programu nauczania. A przecież możliwości teatru są o wiele większe. W widowiskowy sposób, wykorzystując elementy zabawy, może on uatrakcyjnić zajęcia szkolne. Zdynamizować je. Odświeżyć. Uzewnętrznić w poetyckiej formie te problemy wieku dorastania, które często są źródłem konfliktów. Teatr często próbuje łagodzić je. Próbuje regulować stosunek człowieka do samego siebie oraz świata rzeczywistego poprzez świat, który „*staje się*” na scenie. W ten sposób jest istotnym i niezastąpionym elementem w twórczym procesie kształtowania osobowości człowieka. Podkreśla jego obecność i aktywność we współczesnym świecie. Tak rozumiany teatr wykracza zdecydowanie poza kategorie wyłącznie estetyczne i kieruje się w stronę wszechstronnego doskonalenia człowieka, w stronę edukacji. Staje się **teatrem edukacyjnym**, a więc takim, który ma świadomość pełnionych przez siebie funkcji wychowawczych.

Pisząc o dwóch, ewoluujących na przestrzeni wieków, zasadniczych właściwościach teatru: potrzebie metamorfozy rzeczywistości codziennej wspartej zasadą umowności, oraz teatralnej interakcji aktora i widza, prowadzącej poprzez stosowane znaki i symbole do komunikacji – zdaję sobie sprawę, że nie wyczerpuję tematu. Artykuł jest jedynie próbą sprecyzowania wspólnych zasad, charakteryzujących teatr oraz określenia jego wpływu na otoczenie, w jakim funkcjonuje. Tym otoczeniem są ludzie.

Tak więc istotą teatru nie jest miejsce. Często wywołuje w środowiskach małych miasteczek i wsi kompleksy prowincji. Nie jest też nią czas. Jubileuszami, konkursami i uroczystościami potrafi przywołać okazjonalne prezentacje, niekiedy do nich przymuszając. Istoty teatru nie stanowią też: muzyka, plastyka czy literatura. Pojmowane jako próby uwiecznienia życia w postaci artystycznych, ale skończonych obrazów czy konstrukcji. Teatr zaś jest jednym z wiecznie „stawających się” momentów życia. Jest chwilą, która przemija, by odrodzić się przy kolejnym spotkaniu ludzi.

O istocie teatru stanowi więc **CZŁOWIEK**. Ze swoją wiecznie niezaspokojoną potrzebą poznawania i poszukiwania. Ulegając teatralnej prowokacji jaką może być spektakl i związane z nim przeżycie, człowiek – tak aktor jak i poprzez niego widz – odkrywa swoje wnętrze. Staje się otwarty na przyjęcie określonych emocji, często ułatwiających samopoznanie. Rację miał Fryderyk Schiller, iż teatr stanowi rodzaj „*klucza otwierającego najtajniejsze zakamarki duszy ludzkiej*”.

Pozwalając na „stawanie się” rzeczywistości na scenie, obnażając wszelkie przywary ludzkiego życia, teatr nie ma wobec człowieka żadnych tajemnic. Co więcej: dodaje wartości jego życiu. Witkacy twierdził, że człowiek może odzyskać

„cechy konstytuujące człowieczeństwo” właśnie poprzez teatr. Szukając w nim wartości naczelnych dla swojego życia, może odnaleźć siebie.

Ten ludzki wymiar teatru sugeruje, iż może on powstawać nie tylko w stolicach i wielkich miastach, ale tam wszędzie, gdzie są ludzie. Sprowokowana przez teatr potrzeba spotkania, porozumienia, dialogu – nadaje mu wymiar edukacyjny. Niekiedy jest on świadomie zakładany. Z pełnym wsparciem pedagogiki i psychologii. Bywa, że pojawia się jakby przy okazji zdarzeń artystycznych. Wielokrotnie jednak artyści teatru w procesie tworzenia spektaklu nie zakładają nadrzędnego oddziaływania edukacyjnego na widza. A jednak swoją sztuką ocierają się o terapię, profilaktykę czy dramę. Ich teatralne działania często warunkują rozwój. Nie tylko ucznia w szkole. Warunkują rozwój człowieka. Dalej więc w drogę. Dać ponieść się „w świat promienny”. Nie tylko na scenie, ale zawsze - **ku człowiekowi**.

---

### *Towards the human being*

This article is an attempt to specify common rules characterising theatre and its environment, that is, people. The two fundamental features of theatre that have evolved throughout the centuries are the need to metamorphose the everyday reality in a conventional way, and the theatrical interactions between the actor and the audience which lead, through the use of signs and symbols, to communication.

The art of theatre, despite its origins rooted in magic and religious rituals, has an artistic nature. It is a process which ripens in the course of rehearsals, and becomes fully-fledged only when it is related to people, the audience.

Theatre can awaken the potential that lies dormant in all of us. It proves that by presenting and magnifying the complexity of the human nature it has an educational effect at the same time. The extent to which such an effect is presupposed is dependent upon the consciousness of the creators. Nevertheless, this educational effect would be impossible were it not for the audience's participation.

Theatre in schools is often considered as an aid in implementing a curriculum. However, its potential is far greater. It tries to relate the man to himself and the surrounding world through a world which 'becomes real' on the stage. It is also a significant and indispensable element in the creative process of shaping personality, and it emphasises human existence and activity in the modern world. Such concept of theatre goes beyond strictly aesthetic categories and moves towards shaping human versatility. Thus, the core which constitutes theatre is the human being.

The need for meeting, communication and dialogue, provoked by theatre, gives it an educational dimension, which is sometimes intentional and contains elements of pedagogy and psychology. In the process of creating a performance theatre artist often do not take into account its educational effects. Still, they are influenced by therapy and drama and their theatrical activities condition development, not only that of a pupil at school, but more so of a human being.

*Translated by Wojtek Klepuszewski*

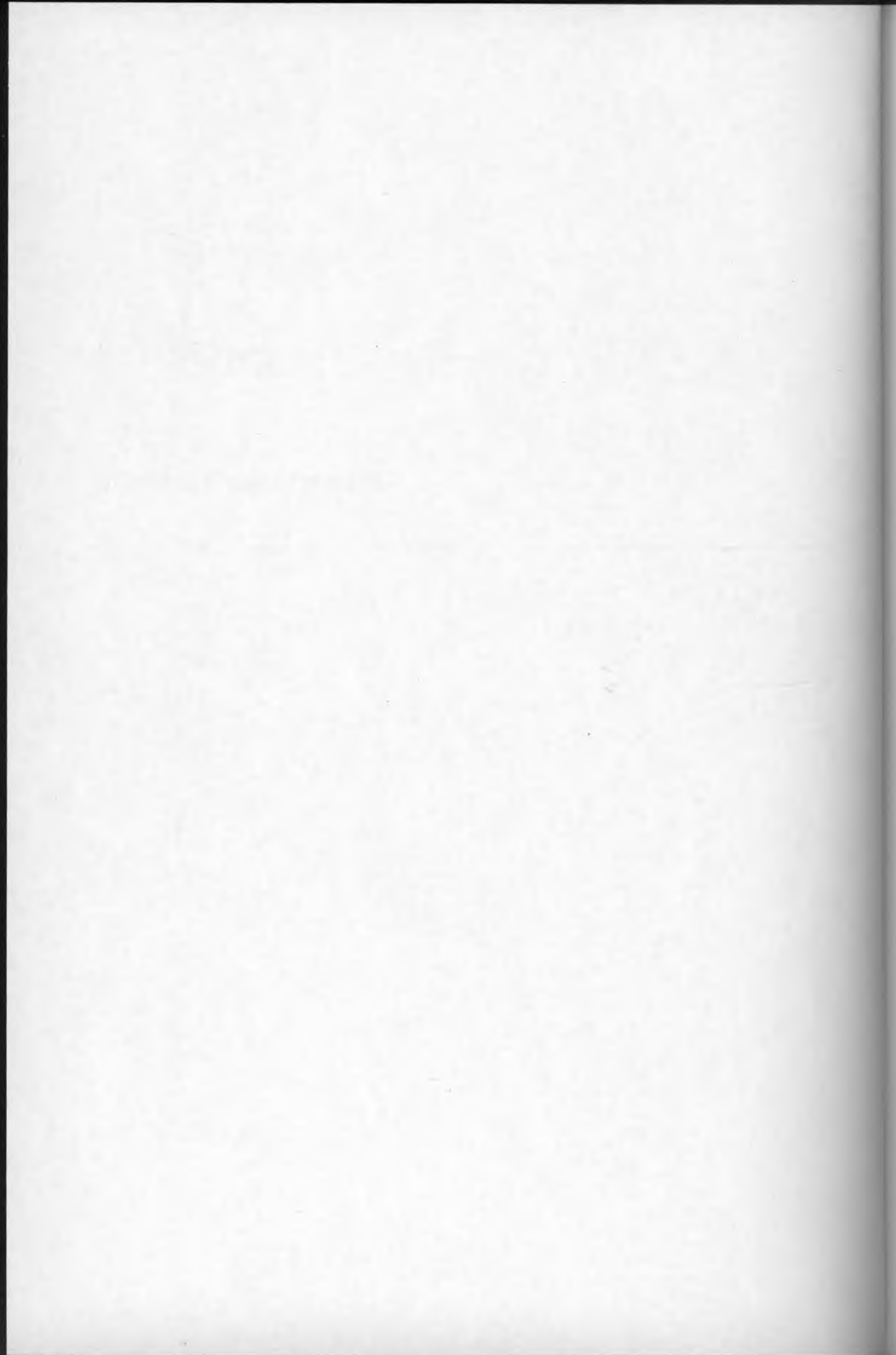


## CZĘŚĆ II

### *Scenariusze teatralne*

---





**Modelka cz. I Tryptyku**

**ZOFIA WÓJCIK**

---

Osoby:

*Iwona,  
Mona,  
Kama,  
Majka.*

## Miejsce akcji

Coś w rodzaju poczekalni. Wieszak drewniany z kapeluszem, parasolem, szalem itp., stół, kilka krzeseł, na ścianach plakaty, reklamy. Wśród reklam dominuje coś takiego: „I ty możesz zrobić karierę”, „Tygodnik „Małolata” poszukuje modelek”, „Super życie! Duże pieniądze! Odlotowe ciuchy!”

W kącie siedzi dziewczyna. Na stole lustro, kosmetyczka, mnóstwo kosmetyków. Dziewczyna z przesadą „poprawia” sobie makijaż, fryzurę, paznokcie itp. Ciągłe jest niezadowolona. Jest ubrana bardzo „sexy”. Wchodzi druga dziewczyna – dziewczyna, koszula, plecak, kucyk.

**Iwona**

Cze! *(rzuca plecak na krzesło)* Jestem Iwona! Graba!

**Monika**

*(podaje łapkę)* Mona...

**Iwona**

Liza?

**Monika**

Nie Liza, tylko Mona... no wiesz, skrót od „Monika”.

**Iwona**

Tak, rozumiem... *(ogląda Monikę)* E... niezła jesteś. Mam nadzieję, że potrzebna im więcej niż jedna dziewczyna, bo inaczej nie mam szans.

**Monika**

Oczywiście. Muszą zgromadzić różne typy. *(ogląda Iwonę)* Właściwie to masz niezłe warunki. Jesteś wysoka, szczupła. Tylko ten ogonek...

**Iwona**

*(łapie się za kucyk)* Wiem. Już dawno chciałam to odciąć, ale stara by mnie chyba powiesiła... Nie dałoby się czegoś z tym zrobić?

**Monika**

Poczekaj... *(próbuję różnie zawijać, przesuwając i przymierzać kucyk do twarzy Iwony)* Siadaj. *(zdejmuje gumkę, rozczesuje Iwonie włosy na topielicę)* Nieźle, wiesz, ale nie do tych portek. Ubrałaś się jak chłopak. Może apaszka? *(bierze z wieszaka)* Ohyda! Spróbujmy z kapeluszem...

**Iwona**

Idiotycznie!

**Monika**

Chyba jednak najlepiej związać w kucyk. *(siada i poprawia się)*

**Iwona**

Do której budy chodzisz?

**Monika**

Do szóstki, a ty?

**Iwona**

Do trójki..

**Monika**

*(nagle ożywiona)* Przy Parkowej?

**Iwona**

*(grzebie w plecaku) Mhm... (znajduje grzebień, czesze się)*

**Monika**

O rany! Do was chodzi Majkel... Znasz go?

**Iwona**

Majkel? Chyba nie... który to?

**Monika**

Taki przystojny brunet. Nosi skórę i ma skuter, chyba Hondę.

**Iwona**

Aaa! Wiem! Głęb!

**Monika**

Zwariowałaś? Znasz go naprawdę?

**Iwona**

Jeszcze jak! Chciał mnie poderwać na tę Hondę i na forszę tatusia...

Dupek! Powiedziałam mu, żeby se za tę forszę kupił ze trzy deka rozumu...

**Monika**

Jak mogłaś! Ty chyba nie słyszałaś, jak on rajcownie śpiewa.

**Iwona**

Wyje!

**Monika**

Nie znasz się. Jest świetny!

**Iwona**

Ja się nie znam? Ja? Można prosić? *(prosi Monikę do tańca, tańczą coś w stylu tanga, Iwona wybitnie depcze Monice po palcach)* Bo do tanga trzeba dwojga, zgodnych ciał i chętnych serc, cza cza cza... Tańczyłam z nim ostatnio na dyskotece. Też mi tak deptał!

**Monika**

Wiesz, mnie ruszają takie bardziej smętne kawałki... *(śpiewa coś z Kelly Family albo innego badziejstwa)*

**Iwona**

A, pościelowy... Też mi podchodzą. *(śpiewają razem)*

**Kama**

Przepraszam, gdzie odbywają się eliminacje na modelki?

**Iwona**

Tu, nie widać?

**Kama**

Myślałam, że tu przyjmują do chóru.

**Monika**

Ha – ha – ha. Bardzo śmieszne...

**Iwona**

To nie wiesz moja droga, że sprawdzają wszystko? Głos też.

**Kama**

Żartujesz? *(spłoszona)*



**Iwona**

*(do Moniki)* Zwracają też uwagę na taniec, no nie?

*(do Kamy)* Wiesz, ten nowoczesny ruch... *(do Moniki)* Pamiętasz Jamie Lee Curtis w „Prawdziwych kłamstwach”? Ona, rock i ten wieszak... Żartujemy.

**Monika**

Klappnij sobie.

**Kama**

Mogę usiąść.

**Monika**

Jestem Mona.

**Kama**

Liza?

**Monika**

Co wy z tą Lizą? Przecież chyba mówię wyraźnie...

**Kama**

*(do Iwony)* Ona tak poważnie?

**Iwona**

Jak najbardziej. Ten typ tak ma. *(wyciąga z plecaka chipsy, rozsiada się, chrupie)* Panie się częstują. Na żądanie raz można!

**Monika**

Dziękuję, muszę dbać o figurę.

**Kama**

To bardzo niezdrowe.

**Monika**

Dbanie o linię?

**Kama**

Nie, chipsy.

**Iwona**

Dbanie o chipsy. Bardzo dobre. *(do Kamy)* A' propos, chcesz się załapać na modelkę?

**Kama**

Mogę spróbować. Jeżeli w komisji są profesjonaliści, to mam większe szanse, niż wy. Ze statystyk wynika, że słynne modelki były na co dzień szarymi myszkami. Na przykład Coco Chanel tylko takie dziewczyny zatrudniała. Twierdziła, że z taką twarzą, jak moja, można zrobić wszystko.

**Iwona**

Ko ko co?

**Kama**

Nie ko ko, tylko Coco Chanel.

**Iwona**

Ach, Chanel. No mów, mów.

**Kama**

Na przykład Mona jest za ładna. Żaden fachowiec się na nią nie nabierze, bo to on chce stworzyć modelkę. Mona jest gotowym dziełem natury. Bez reklamacji – bez poprawek. Natomiast ty... jak masz na imię?

**Iwona**

Iwona. A ty?

**Kama**

Kama. A więc ty masz pewne szanse.

**Iwona**

*(do Moniki)* Ty słyszałaś? Ja mam szanse.

**Kama**

Masz co prawda tragiczną fryzurę...

**Iwona**

Zamknij się!

**Kama**

Prostaczka. *(przegląda magazyny)*

**Monika**

*(do Iwony)* Myślisz, że ona ma rację?

**Iwona**

A bo ja wiem? Nie brzmiało to głupio.

**Monika**

A więc dlaczego to niby ja mam marne szanse?

**Iwona**

Bo jesteś dziełem.

**Monika**

Jak to?

**Iwona**

Nieważne.

**Monika**

Ale ja pięknie chodzę. Uczyłam się z takiej jednej kasety. Zobaczcie. *(demonstruje)* Najważniejsze są biodra... No spróbuj.

**Iwona**

*(wstaje, idiotycznie naśladuje Monikę)* Nie, to bez sensu! To wbrew naturze. Po czymś takim należałoby stanąć przed mikrofonem i powiedzieć: Nazywam się Izaura Kiszka. Interesuję się literaturą piękną i muzyką poważną. Kocham małe dzieci i jestem najpiękniejsza na świecie... *(robi idiotyczny uśmiech)*

**Kama**

*(chwilę przypatruje się ironicznie, wstaje)* To się robi tak, moje drogie... *(Iwona i Monika siadają, chwilę patrzą, po chwili nie interesują się Kama, Kama mówi coraz ciszej, cały czas demonstrując)* Należy zwrócić uwagę na synchronizację. Noga to nie tylko biodro. To przede wszystkim stopa i kolano... *(itp. itd. Monika i Iwona rozmawiają)*

**Monika**

Ona jest okropna.

**Iwona**

Nie taka głupia, tylko nudna.

**Monika**

Mam takiego brata. Ciągłe tylko siedzi przed telewizorem i się gapi. Siedzi i się gapi, bo chce wiedzieć wszystko i wszystkich chce zagać. Kiedyś nawet zabrałam go na dyskotekę, bo głupio mi było iść samej, a ten bałwan nawet nieźle tańczy. Ten telewizor go nauczył. Tak siedział, gapił się i się nauczył. No więc poszliśmy. A moja koleżanka, taka Julka, już dawno miała oko na Wojtkę...

**Iwona**

Wojtkę?

**Monika**

Mój brat tak się wabi. No więc ta Julka, wredna małpa, zaczęła robić słodkie oczy do tego idioty, a on, wyobraź sobie, polazł za nią... no polazł jak cielę za krową. A ja zostałam sama na środku sali. No i wtedy właśnie przyszedł on...

**Iwona**

Wojtek?

**Monika**

Co ty! Majkel... Nagle otworzyły się drzwi i zobaczyłam go...

**Majka**

*(wchodzi nieśmiało)* Dzień dobry.

**Kama**

No masz, jeszcze jedna.

**Iwona**

Cicho siedź! *(do Majki)* Siadaj. Jestem Iwona.

**Monika**

A ja – Mona.

**Majka**

Liza?

**Kama**

*(do Moniki)* Ja bym ci radziła dobrze przemyśleć tę „Mone”.

**Monika**

Zupełnie nie łapię waszych dowcipów. Przecież Mona to Mona.

**Kama**

A Liza to Liza.

**Monika**

No właśnie...

**Iwona**

Poddaj się, to ci wytłumaczę.

**Kama**

Ja to zrobię dokładniej. Słuchaj, Mona Liza to tytuł najsłynniejszego na świecie obrazu. Olej – płótno – rama i ten uśmiech. Jego autorem jest geniusz, Leonardo da Vinci...

**Monika**

Jak to brzmi – Leonardo, Leonardo... Prawie jak Leonardo di Caprio...

**Iwona**

Już lepiej niż ten Majkel.

**Kama**

Leonardo da Vinci. Stworzył on portret kobiety o najsłynniejszym i najbardziej tajemniczym uśmiechu. Obraz wyeksponowany jest w paryskim Luwrze i jest to najbardziej strzeżone...

**Majka**

Przepraszam, że przerywam. Czy to tu można zarobić parę złotych?*(wszystkie trzy milkną lub odrywają się od tego, co robiły, patrzą zaskoczone na Majkę)*

**Monika**

Zarobić?

**Iwona**

Parę złotych!

**Kama**

Jeśli chodzi ci o gaże modelek – to tak. Ale ja uważam, że pieniądze to nie wszystko. Najważniejsze, to możliwość sprawdzenia siebie.

**Monika**

Ja tam olewam całą forszę, byle zamieścili moje zdjęcie w „Małolacie”. Majkel oszaleje.

**Iwona**

Myślisz, że on czyta „Małolatę”?

**Monika**

On – nie. Ale jego siostra – tak.

**Majka**

Przepraszam, czy tu jest jakaś kolejka? Czy trzeba się gdzieś zapisać?

**Kama**

Córciu, kolejki to już przeszłość, to nasi starzy stali w ogonkach. My czekamy to i ty możesz.

**Majka**

*(wzdycha, zrezygnowana siada, wstaje, patrzy na zegarek itp.)*

Nie bardzo mam czas... Pozwolicie, że wejdę pierwsza?

**Kama**

Z powodu?...

**Majka**

Może to głupio zabrzmiało, ale opiekuję się chorą babcią. Jak mnie dłużej nie ma, to babcia się bardzo denerwuje.

**Kama**

O, patrzcie, samarytanka się znalazła.

**Monika**

A twoi starzy nie mogą się nią zająć?

**Majka**

Nie mogą.

**Kama**

Nie rozumiem dlaczego. W końcu to ich matka.

Nie mogą ciebie obciążać chorą staruszką.

**Iwona**

W tym wypadku się z tobą zgadzam. Powinni wynająć pielęgniarkę.

**Majka**

Pielęgniarka przychodzi rano, jak jesteśmy w szkole... na dłużej nas nie stać.

**Kama**

Nas? A więc jest ktoś jeszcze, kto może zająć się staruszką...

Oprócz wyrodných dzieci i ciebie babunia ma jeszcze kogoś?

**Majka**

Prześnię! Nic nie rozumiesz! Jak nie możecie mnie przepuścić, to trudno. Poczekam.

**Iwona**

No i w porządku. *(do Moniki)*

A wracając do tego twojego idola – daj sobie z nim siana.

**Monika**

A co? Ma kogoś? Jaka ona jest? Pewnie klasowa i nadziana...

**Iwona**

Spoko, to nie to. Wyglądasz mi mimo wszystko na pocziwe stworzenie, więc mogę ci powiedzieć...

**Kama**

Oho, dobra ciocia się znalazła!

**Iwona**

Przymknij się Kamilko, dobrze? Wiem, że na forsie ci nie zależy, bo to głośno powiedziałeś. Myślę jednak, że nie zależy ci również na wielu innych rzeczach.

Nie obchodzi cię na przykład problemy innych ludzi, więc pomilcz przez chwilę...

**Kama**

Phi! *(wsadza nos w magazyn)*

**Monika**

*(do Iwony)* No mów! Tylko nie myśl, że dam za wygraną. Taki przystojniak, z taką forszą wart jest cierpienia. *(zamyka oczy, wysuwa twarz do Iwony)* Równy wyszły?

**Iwona**

*(zdziwiona)* Co?

**Monika**

Cienie...

**Iwona**

*(przygląda się)* Bo ja wiem... Chyba równo. Nie znam się na tym.

**Majka**

Nierówno... daj, poprawię... *(coś robi przy Monice)*

**Monika**

Znasz się na tym?

**Majka**

Trochę. Babcia mnie nauczyła...



**Kama**

Babcia, babcia. Ty matki nie masz czy co?

**Majka**

Nie mam.

**Kama**

Pardon... myślałam... no nie chciałam... głupio wyszło... sorry...

**Iwona**

Już ci chyba mówiłam: wyłącz się!

**Monika**

*(sprawdza w lusterku)* Bomba! Dzięki.

**Majka**

Proszę bardzo. *(siada w kącie, skubie paznokcie)*

**Monika**

*(do Iwony)* No mów wreszcie!

**Iwona**

No więc ten twój Majkel to kawał zwykłego wieprza...

**Monika**

*(chce zaprotestować, zrywa się)*

**Iwona**

Spoko. Posłuchaj. Kawał wieprza, a przy okazji dupek.

**Monika**

Wiesz co, jak ty mi to mogłaś zrobić...

**Iwona**

Zaraz, coś tam wywiesili na drzwiach. *(patrzy za kulisy)*

Poczekajcie, sprawdzę. *(wybiega, wraca)*

No, dziewczyny, robi się gorąco!

**Monika.**

O rany, co tam napisali? *(Majka tylko patrzy z niepokojem)*

**Iwona**

Same se przeczytajcie. *(dziewczyny biegną, wracają poruszone)*

**Kama**

To było do przewidzenia.

**Monika**

Ale to wbrew logice. Przecież każda kreacja ma inny charakter.

**Iwona**

No to mamy konkurs... Tylko jedna dziewczyna!

**Majka**

*(przerazona)* Jedna?

**Kama**

Cały czas twierdzę, że mam największe szanse.

**Iwona**

No nie wiem...

**Monika**

Najlepiej poczekać. Nerwy na pewno nam nie pomogą.

**Majka**

O Boże, co ja zrobię?

**Kama**

Nic! Na pewno cię nie wybiorą, ale to nie będzie koniec świata.

**Majka**

Dla babci – tak.

**Iwona**

Jak to?

**Majka**

*(wzdycha)* Nieważne, czekajmy...

**Iwona**

*(wzrusza ramionami)*

**Monika**

Skończ mi wreszcie o Majkelu!

**Iwona**

O czym tu mówić? Gwizdnął z chaty kasetkę z forszą – jakiś spadek, czy odszkodowanie... kupił Hondę, skórę, klawisze, komputer, a resztę przekichał nad morzem.

**Monika**

Faktycznie głupio zrobił, ale jego starzy są tak bogaci, że pewnie tego nie zauważyli...

**Iwona**

W tym sęk, że to były wszystkie domowe pieniądze. Teraz – dno. Rodzinka głoduje, jakaś babcia nie ma na doktorów, a on ma to gdzieś. Potwór bez serca.

**Majka**

*(zrywa się)* Nieprawda! Michał nie jest potworem!

*(siada szybko, ukrywa twarz w rękach)*

**Monika**

Michał? Jaki Michał?

**Majka**

Mój brat... *(cicho szlocha)*

**Iwona**

Twój brat?!

**Kama**

No co, nie rozumiesz? Ten wasz super Majkel to po prostu braciszek tej... tu... Michał. Zwykły, podły Michał.

**Majka**

On nie jest podły. On tylko chciał mieć przyjaciół...

**Monika**

Rozumiem. Ta chora staruszka to wasza wspólna babcia... A ty pewnie jesteś Maja?

**Majka**

Majka...

**Kama**

No dobra, a starzy nie mogą wam pomóc?

**Majka**

*(cicho)* Oni... oni... ich nie ma. Wyjechali dawno temu... Na jakieś stypendium do Afryki. Potem się rozwiedli... potem założyli nowe rodziny... No i tak jakoś wyszło, że od kilku lat żyjemy z renty babci i byle jakich ochłapów, które czasami dostajemy od rodziców. Im się tam ponoć nie przelewa... A teraz babcia zachorowała... Trzeba kupić lekarstwa, dobrze ją odżywiać, opłacić pielęgniarkę. I tu jeszcze ten wybryk Michała... O Boże, co ja zrobię jak mnie nie wybiorą?

**Iwona**

Spoko spoko! Dlaczego mają cię nie wybrać? Przecież potrzebują tylko jednej dziewczyny. Jesteś niezła... mały makijaż...

Mona, zrób coś z tym nosem, błyszczy się.

**Monika**

Mogę go przypudrować, ale dlaczego?

**Iwona**

Bo tak! No, do roboty! Kama, wyjdź na korytarz i pilnuj, żeby nie wparowała tu jakaś spóźniona gwiazda...

**Kama**

Zaraz, chwileczkę, ja tu czegoś nie rozumiem! Dlaczego niby ja...

**Iwona**

Sądziłam, że ze swoją wrodzoną inteligencją właśnie TY najlepiej zrozumiesz! I nie będziesz zadawała żadnych pytań!

**Kama**

Ja? A... tak... no tak... Oczywiście, że rozumiem. Czy ja o coś pytałam?

Idę, już idę. *(wychodzi)*

**Iwona**

Mona Liza, daj jej tę klamrę! *(Monika odpina własną)* Pasek też, no już! *(Monika daje, niewiele rozumiejąc)* Pokaż się. Doskonale. Tylko zamknij buzię i uśmiechnij się, bo tu nie szukają stracha na wróble... Oho! Wołają! No idź! Idźże wreszcie! *(wypycha Majkę; mówi do Moniki)* No co się tak patrzysz?

Ma spore szanse – głównie z powodu braku kandydatek.

**Monika**

Jak to?

**Iwona**

Tak to! Idziemy wesprzeć Kamę pod drzwiami. No już!

**Monika**

*(z nagłym olśnieniem)* Aha! To my tu, a ona tam? Tylko spoko?

**Iwona**

Racja Lizo! Tylko spoko! Spoko! *(wychodzą)*.

## A co tam się za trzepakiem dzieje ?

TERESA GLINIECKA

---

### O Autorze

---

*Teresa Gliniecka jest nauczycielką i instruktorem teatralnym w Ogorzelinach (województwo pomorskie). Życiową przygodę teatralną rozpoczęła podczas swoich studiów pracując w Teatrze STOP.*

*Od siedemnastu lat prowadzi dziecięcy Teatr Skrzat, który prezentuje się w środowisku lokalnym (dla mieszkańców, rodziców, koła seniorów) oraz na przeglądach teatrów dziecięcych m.in. w Bydgoszczy, Łodzi, Gdańsku i Chojnicach.*

*Zainicjowała i przez kilka lat prowadziła przegląd twórczości dziecięcej pod nazwą Prezentacje. Organizuje szereg warsztatów teatralnych realizowanych przez tych aktorów i reżyserów, którzy nie odmawiają przyjazdu do jej Skrzatów.*

*Pracę teatralną z najmłodszymi traktuje często jako zabawę na scenie, która jest atrakcyjnym uzupełnieniem procesu wychowawczego. W ten sposób już od pierwszej klasy podejmuje próbę pokazania świata inaczej, poprzez sztukę teatru.*

## Osoby :

- Aktor 1 - Klapser I*
- Aktor 2 - Klapser II*
- Aktor 3 - Reżyser, Stół, Król sc.6*
- Aktor 4 - Osoba VI, Starosta, Turysta, Rak – tata, Kucharz sc.6*
- Aktor 5 - Osoba VII, Narrator V sc.1, Teść, Jontek, Rybak, Narrator III sc.6, Pogrzeb muchy*
- Aktor 6 - Osoba VIII, Narrator VI sc.1, Wuj, Bartek, Narrator I sc.4, Narrator IV sc.6*
- Aktor 7 - Narrator I sc.1, Kucharz sc.1, Płaczka, kelner III, Narrator V sc.6*
- Aktor 8 - Osoba III, Narrator III sc.1, Płaczka, Kelner V, narrator I sc.6*
- Aktor 9- Osoba V, Starościna, Narrator II sc.4, Płaczka, Królowa sc.6*
- Aktor 10- Narrator IV sc.1, Asystentka, Kelner II, Narrator VI sc.6*
- Aktor 11- Osoba I, Narrator VII sc.1, Stryj, Narrator I sc.2, Król sc.4, Kelner IV*
- Aktor 12- Osoba IV, Narrator II sc.1, Geometra, Stary Baca, Rak, Narrator II sc.6*
- Aktor 13- Osoba II, Narrator VIII sc.1, Sędzia, Pokojowa, Treser*

W scenariuszu wykorzystano teksty: J. Brzechwy *Włos*, W. Chotomskiej *Gdzie dwóch się bije*, I. Sikiryckiego *O raku lobuziaku*, A.A. Milne *Masło* oraz teksty własne.



*( Dwie grupy dzieci wbiegają na scenę z przeciwnych stron )*

**I grupa**

Heeej!

**II grupa**

Hooo!

**Reżyser**

No, kochani, co robimy?

**Osoba I**

Zaraz coś tu wymyślimy!

**Wszyscy**

Uwaga, uwaga...

**Osoba I**

Tutaj na tej scenie

**Osoba II**

Wnet się zabawimy

**Osoba III**

W małe ... przedstawienie.

**Osoba IV**

Właśnie! Role szybko rozdzielimy, przedstawienie w mig robimy.

**Osoba V**

Zaraz, zaraz. Nie tak szybko. Trzeba najpierw ustalić...

**Reżyser**

A co tu jest do ustalania? Ja zostanę reżyserem...

**Osoba VI**

Patrzcie go, jaki cwaniaczek! Najważniejsze zadanie sobie wyznaczył.

**Reżyser**

A co, myślisz, że to bułka z masłem? To najgorsza praca przecież.

Trzeba wszystko tak ułożyć...

**Osoba VII**

Wiemy, wiemy!

**Wszyscy**

No to, wiele nie gadajmy, do pracy się zabierajmy.

**Reżyser**

Zabierajmy, zabierajmy ... ale jak? Wiem! Chodźcie!

Najpierw musi być ten ... no ... no... No, klapser !

On nam będzie scenki zbierał i oddzielał. No to ... ty i ty. Macie tu klapsy i ...

**Osoba VI**

Coś ci się teatr z filmem pomieszał?!

**Reżyser**

Dobra, dobra! No, to jedno załatwione. A teraz mówcie co wiecie i co umiecie.

**Osoba VIII**

Dzisiaj w szkole nam zadali taki długi wiersz. Ja już go umiem!

**Reżyser**

Wiersz na pamięć?! No to przecież nic lepszego nie znajdziecie. Klapser!  
Do dzieła!

**Klapser I**

Klaaaps!

**Klapser II**

Scena pierwsza. Jan Brzechwa – Włos.

**Narrator I**

Pan Starosta jadł przy stole ...

**Starosta**

No nie, a gdzie stół?!

**Klapser I i II**

Stół, stół!

**Stół**

A co?

**Klapser I i II**

Masz grać!

**Stół**

Aha.

**Narrator I**

Pan Starosta jadł przy stole:

*(Starosta naśladuje jedzenie zupy z talerza, nagle zauważa włos)*

**Narrator II**

Nagle patrzy:

**Starosta**

Włos w rosole!

**Narrator III**

Krzyknął więc na cały głos:

**Starosta**

Chciałbym wiedzieć czyj to włos?! Co to jest za zwyczaj taki,  
żeby w zupie były kłaki?! Starościno, co chcesz rób, ja nie jadam takich zup!

**Narrator IV**

Starościna aż pobladła,

**Narrator V**

Z przerażenia z krzesła spadła.

**Narrator VI**

Patrzy w talerz:

**Starościna**

Marny los. Rzeczywiście w zupie włos!

**Narrator VII**

Wpadła z krzykiem na kucharza:

**Starościna**

Że też taka rzecz się zdarza! Włos w rosole, ładna rzecz!

Niech pan sobie, niech pan sobie, niech pan sobie idzie precz!

**Narrator III**

Kucharz zgubił okulary,

**Narrator IV**

Włożył buty nie do pary,

**Narrator VIII**

Do talerza wetknął nos:

**Kucharz**

Rzeczywiście w zupie włos!

**Wszyscy**

Wstyd okropny Staroście.

**Starościna**

Dowiedziano się w rodzinie, że Starosta nie chce jeść.

**Narrator IV**

Przybiegł wuj i stryj i teść.

**Narrator VII**

Teść przybliżył się do misy i powiada.

**Teść**

Jestem łysy. Włos na pewno nie jest mój. Może wie coś o tym wuj?

**Narrator II**

Wuj z kieszeni wyjął lupę i przez lupę bada zupę.

**Wuj**

Widzę włos, lecz nie wiem czyj. Może zna się na tym stryj?

**Narrator III**

Stryj przybliżył się do stołu, zajrzał bacznie do rosolu,  
po czym gwizdnął niczym kos.

**Stryj**

Znam się na tym – to jest włos!

**Narrator IV**

Sprowadzono geometrę, żeby zmierzył centymetrem i powiedział wszystkim wprost.

**Wszyscy**

Co to w zupie jest za włos?

**Narrator VIII**

Geometra siadł za stołem, mierzył, liczył coś z mozołem,  
zużył kartek cały stos i powiedział:

**Geometra**

To jest włos. Ja się na tym nie znam, lecz czy nie pomoże sędzia śledczy?  
Węszę tutaj zbrodni ślad, skoro włos do zupy wpadł.

**Narrator III**

Sędzia śledczy sprawę zbadał i powiada:

**Sędzia**

Trudna rada, muszę w sprawie zabrać głos. Proszę państwa – to jest włos!

**Narrator IV**

Wtem ktoś myśl wysunął nową:

**Stół**

Trzeba wezwać straż ogniową.

**Kucharz**

Pan Starosta zmarszczył twarz.

**Starosta**

Może być ogniowa straż.

**Narrator III**

Przyjechali wnet strażacy.

**Narrator IV**

Raźnie wzięli się do pracy.

**Wszyscy**

I wyjęli z zupy włos.

**Stół**

Taki to był włos los.

**Reżyser**

No to jedną scenkę mamy.

**Osoba I**

Drugą zaraz też zagramy.

**Osoba II**

Dziś na przerwie, moi mili, łobuziaki się pobili. A z tego nauczka taka popłynie ..

**Osoba IV**

Nie tak szybko. Morał zawsze jest na końcu.

**Osoba III**

Panie reżyserze...

**Reżyser**

Spokój na scenie! Klapser, do dzieła!

**Klapser I**

Teraz klaps! Teraz klaps! Teraz klaps!

**Klapser II**

Scena druga. Wanda Chotomska – Gdzie dwóch się bije.

**Narrator I**

Teraz więc wszystkich zapraszam na halę, gdzie się spotkali dwaj górale ...

**Reżyser**

Zaraz, zaraz. Jacy górale. Przecież nawet ciupag nie mają...

**Osoba V**

Ale mają barankowe kamizele!

**Reżyser**

No dobrze, niech grają.

**Narrator I**

A trzeci góral – Stary Baca, spojrzenie na widownię zwraca i śpiewa:

**Stary Baca**

(*śpiewa*) Skłócili się dwaj górale popod Giewontem, który imię ma ładniejsze – Bartek czy Jontek.

**Jontek**

Jontek!

**Bartek**

Bartek!

**Jontek**

Jontek!

**Bartek**

Bartek!

**Jontek**

Jontek!

**Bartek**

Bartek!

**Jontek**

A właśnie, że Jontek!

**Stary Baca**

(*śpiewa*) Krew w nich obu zakipiała jako ten wrzątek.

A że były to chłopaki bardzo uparte, więc chwycili za ciupagi Jontek i Bartek.

**Turysta**

(*śpiewa*) Oj, nie bijta, nie bijta, nie bijta się chłopaki.

Ja, turysta, uratuję was od paki.

**Narrator I**

Jak puścili w ruch górale te ciupagi dwie, napatoczył się turysta i dostał po łbie.

**Stary Baca**

(*śpiewa*) Oj, dostał, dostał biedny turysta. Nieźle zarobi na nim dentysta.

**Narrator I**

Gdzie dwóch się bije – trzeci korzysta.

**Osoba II**

Gdzie dwóch się bije – trzeci korzysta.

**Turysta**

Gdzie dwóch się bije – trzeci korzysta. Czy jest na sali jakiś dentysta?

**Reżyser**

Dobrze, dobrze, dobrze. Tę scenkę też zaliczam...

**Osoba III**

A dzisiaj do nas cyrk przyjechał. I wiecie ...

najbardziej podobał mi się numer o pchle!

**Reżyser**

Klapper, nie śpij! Do dzieła!

**Klapper I**

Uwaga - klaps, klaps, klaps! Uwaga – klaps, klaps, klaps! Uwaga – klaps!

**Klapper II**

Numer trzeci taki mamy.

**Wszyscy**

Pchełka!



## Klapser II

Tak go nazywamy.

*(Asystentka wbiega na scenę kłaniając się wkoło, za nią wchodzi Treser)*

**Treser**

A gdzie brawa ?! Gdzie oklaski? Jeszcze raz - wyjdę i wejdę,  
a miła publiczka będzie klaskać.

**Asystentka**

Tylko głośno!

*( wychodzą i po chwili ponownie wchodzi na scenę; brawa publiczności i aktorów )*

**Treser**

Proszę państwa, oto moja podopieczna. Madame Suzi! *(wyjmuje z pudełka niby –  
pchłę, kładzie na dłoni )* Teraz cicho, bo ją wystraszyście. Na mój znak Madame  
Suzi przeskoczy na rękę mojej Asystentki. Uwaga! Madame Suzi – hop!  
*( Treser i Asystentka ruchem głowy pokazują skok pchły )*

**Wszyscy**

Brawo! Brawo!

**Reżyser**

Phi! To za mało. Niech Suzi zrobi podwójne salto. To dopiero będzie numer!

**Asystentka**

No wiesz! Salto mu za mało!

**Treser**

Co tam salto! Madame Suzi robi podwójne... potrójne salto!

Uwaga! Madame Suzi – hop!

*( Treser i Asystentka szukają pchły, która skoczyła nie wiadomo gdzie )*

Gdzie jest Madame Suzi!

**Reżyser**

A bo ja wiem? Czego się czepiasz!

**Asystentka**

Oddawaj zaraz Madame Suzi!

**Treser**

To była moja tresowana pchła.

Wiesz, ile się napracowałem, żeby ją złapać, a potem wytresować?!

**Reżyser**

Tresowana ... akurat! A kto ją widział?

**Treser**

No przecież ...

**Reżyser**

*( do kogoś )* Pchłę widziałas?

**Osoba I**

Nooo ...

**Reżyser**

*(do Tresera )* A widzisz!

**Treser**

Nic nie widzę. Lepiej grajmy dalej, bo późno się robi.

**Osoba I**

To teraz ja, ja, ja! Opowiem wam historię o raku łobuziaku.

**Klapper I**

Klapu, klapu, klapu, klapu, klapu, klapu, klaps.

**Klapper II**

Scena czwarta. Igor Sikirycki – Rak Nieborak.

**Narrator I**

W tym teatrze jest rak – tata.

**Narrator II**

Ma on syna – syna raka.

**Narrator I**

Syna raka – łobuziaka.

**Wszyscy**

Idzie rak, nieborak, jak uszczypnie będzie znak.

**Narrator I**

Rzekł raz tata rak nieborak:

**Rak – tata**

Już do szkoły, synku, pora. Weź tornister, książki spakuj i płyn w stronę tataraku.

**Rak**

Dobra, tato! Bardzo chętnie tam popłynę.

**Narrator II**

I nad dnem pokrytym ilem ruszył w drogę płynąc tyłem.

**Narrator I**

Lecz przed szkołą pomysł nowy łobuzowi wpadł do głowy.

**Rak**

W norze został tata stary, więc ja pójdę na wagary.

**Narrator I**

Ukrył książki w wodorostach i zawołał:

**Rak**

Sprawa prosta! Zamiast siedzieć kołkiem w szkole, po jeziorze pływać wolę.

**Rybak**

Dworski rybak. Wciąż się głowię, skąd wziąć kosze ryb królowi.

Rzucam sieci, ciągnę, wreszcie złapał! Ale, ale ...ach, wspaniale!

Zamiast kielbisa czy szczupaka dam królowi dzisiaj raka.

**Król**

Trudno, zjem go chyba, na bezrybiu i rak ryba!

Ale nim do kotła wpadnie, chcę obejrzeć go dokładnie!

**Narrator II**

Gdy mu rybak raka podał, wrzasnął król:

**Król**

Ratunku! Palec chce mi uciąć ten zuchwalec!

**Osoba II**

Wnet nadbiegła służba, świta.

**Osoba III**

Każdy raka ciągnie, chwyta.

**Król**

Ratunku, ciągle wołam, macham ręką dookoła, jakbym z rakiem tańczył walca.

**Rak**

Ja i tak nie puszcze palca!

**Narrator II**

Lecz znudziła się zabawa, więc łobuziak rzekł:

**Rak**

Mój królu, jeśli chcesz się pozbyć bólu,  
zanurz palec swój w jeziorze, a ja szczypcę wnet otworzę.

**Król**

Zgoda, raczku, zgoda, zgoda. Moja służbo, gdzie jest woda!?

**Osoba II**

Tam!

**Osoba IV**

Tu!

**Osoba IX**

Tędy!

**Osoba II**

I owędy!

**Narrator I**

Król zapiszczał i po schodach już pędzi w stronę jeziora.

**Narrator II**

Kiedy raka skryły fale, w mgnieniu oka puścił palec.

**Narrator I**

Odtąd rak – skromny, wesoły, nie opuszcza nigdy szkoły.

**Reżyser**

E tam, takie trele morele.

Odtąd rak – skromny, wesoły, nie opuszcza nigdy szkoły?

**Narrator I**

No co się czepiasz? Morał musi być!

**Osoba VII**

Oj, nie kłóćcie się! Ja, jak byłem chory, to sobie wymyśliłem taką historię.

**Osoba VI**

Nooo, historię wymyślił. A tytuł ma?

**Osoba VII**

Aaa ... a może być „Pogrzeb muchy”?

**Reżyser**

Dobrze. Zobaczmy coś tam sobie wymyślił. Klapser!

**Klapser I**

Klaps! Klaps! Klaps!

**Klapser II**

Scena piąta – wymyślona. Trochę smutna i trochę szalona.

*(Scena pantomimiczna; występuje Osoba VII i trzy Placzki; Osoba VII przedstawia jak zabija uporczywą muchę, potem wyraża żal z powodu jej śmierci i postanawia urządzić pogrzeb; kopie dół, woła Placzki, tworzą kondukt, chowają muchę; Osoba formuje grób i ozdabia go kwiatem; następnie dziękuje Placzkom i odchodzi; Placzki wyciągają ręce po zapłatę; Osoba VII szuka pieniędzy, wypłaca Placzkom i ucieka; Placzki gonią Osobę wyrażając rękami z powodu zbyt niskiej zapłaty)*

**Reżyser**

No. Nieźle to sobie wymyśliłeś. Może być. I to chyba będzie koniec.

**Osoba II**

Ale słuchajcie. Nie możemy tak smutno zakończyć,  
bo na drugi raz nikt nie przyjdzie na takie przedstawienie.

**Reżyser**

Jak to nie przyjdzie?

**Osoba II**

A nie wiesz, że najdłużej pamięta się ostatnie numery?

**Reżyser**

No to zróbmy coś wesołego.

**Wszyscy**

Coś wesołego, coś wesołego ...

**Osoba IV**

Mam! Zróbmy „Masło”.

**Osoba VII**

Masło – trzasło ...

**Osoba VI**

A co to jest?

**Osoba IV**

To posłuchajcie ...

**Reżyser**

O nie ... Tym razem ja też zagram. Tyle się napracowałem,  
a wcale na scenie nie będę. Zagram króla ...

**Klapser I**

Klaaaaaaaaaps!

**Klapser II**

Scena szósta – ostatnia, gdzie Grześ gra Króla, a rzecz jest o masle.

**Narrator I**

Król zapytał się Królowej:

**Król**

Haaaaa?

**Narrator II**

A Królowa Pokojowej:

**Królowa**

Czyby masło się znalazło, bo Król zjeść śniadanie chce?

**Pokojowa**

Sądzę ...

**Narrator I**

Rzekła Pokojowa:

**Pokojowa**

Że się już zbudziła krowa, bo słyszała służba cała jak mówiła rano:

**Wszyscy**

Meeeeeeeeee ...

**Król**

Co! Poprawka! Jeszcze raz.

**Pokojowa**

Sądzę ...

**Narrator I**

Rzekła Pokojowa

**Pokojowa**

Że się już zbudziła krowa, bo słyszała służba cała jak mówiła rano:

**Wszyscy**

Muuuuuuuuuu ...

**Narrator II**

Pokojowa znika w mig, przed Kucharzem robi dyg.

**Pokojowa**

Czyby masło się znalazło, bo Król zjeść śniadanie chce?

**Narrator III**

Kucharz na to:

**Kucharz**

Będzie prościej, gdy królewskiej powiesz gości,  
że się dania do śniadania już od rana pichci te:

**Kelner I**

Pasztet z dzika z trufelkami.

**Kelner II**

Dwa bażanty z kasztanami.

**Kelner III**

Rybę w sosie.

**Kelner IV**

Tłuste prosię.

**Kelner V**

I z bananów pyszny krem.

**Kucharz**

Potem inne są desery: tort kawowy, cztery sery,  
a do chleba będzie trzeba zamiast masła podać dżem.

**Kelnerzy**

A do chleba będzie trzeba zamiast masła podać dżem?

**Narrator II**

Król powstrzymać płaczu nie mógł.

**Narrator IV**

Aż od łez mu kaftan przemókł.



**Narrator III**

I zgębiony do swej żony szepnął tylko:

**Król**

Masła chcę ...

**Narrator III**

Rozbeczała się Królowa:

**Wszyscy**

Łe, łe, łe ...

**Narrator II**

Popędziła Pokojowa i do krowy tymi słowy najuprzejmiej zwraca się:

**Pokojowa**

Król z rozpaczcy całkiem zbabiał, maże się by dać mu nabiał.

Czyby masło się znalazło, bo Król nie chce dżemu jeść?

**Wszyscy**

Chętnie służę ...

**Narrator IV**

Rzekła krowa.

**Narrator V**

Popędziła Pokojowa, popędziła Pokojowa, popędziła Pokojowa.

**Pokojowa**

Niech Król nie łka, bo maselka mu przynoszę kostek sześć.

**Narrator VI**

Cały smutek zaraz minął.

**Narrator I**

Król koziołki dwa wywinął:

**Król**

(śpiewa) Nie frykasy, ananasy, lecz chleb z masłem chętnie zjem.

A imię Kucharz na śniadanie marmoladę niech dostanie.

**Królowa**

Marmoladę!

**Pokojowa**

Marmoladę!

**Król**

Marmoladę!

**Wszyscy**

Oraz dżem!

**Reżyser**

I to będzie koniec przedstawienia. Słuchajcie,

jutro zrobimy jeszcze jedną próbę i jak nam się wszystko uda, to możemy ...

**Osoba I**

To możemy gości spraszać!

**Osoba II**

No pewnie. I zrobimy super – przedstawienie.

### **Osoba III**

A teraz do domu!

### **Osoba IV**

Na kolację!

### **Wszyscy**

Baj, baj.

## ***Komentarz metodyczny***

Współczesny świat jest w dziejach czymś bez precedensu nie tylko dlatego, że dokonują się w nim głębokie przemiany, ale także dlatego, że tempo tych przemian jest bardzo szybkie a ogrom informacji błyskawicznie dociera do odbiorcy. Zmienność ta stwarza zupełnie nowe sytuacje. Stawia wyższe wymagania w zakresie formowania postawy wobec świata, sprawności umysłowych i stałego poszerzania wiedzy oraz doskonalenia umiejętności. Wymaga więc od człowieka zdolności spostrzegania zmian i umiejętności reagowania na te zmiany.

Przed pedagogiką stoi więc trudne zadanie. Trzeba wyposażyć młodego człowieka w fundamentalne podstawy wiedzy o sobie i o świecie oraz rozwinąć jego siły i predyspozycje, umożliwiające mu w przyszłości doskonalenie własnej zdolności rozumowania i wyobraźni, własnego sądu i poczucia odpowiedzialności, własnych możliwości przystosowawczych. W całym procesie edukacji istotne jest więc wspomaganie dziecka w jego całościowym rozwoju tak, by było ono przygotowane do życia w zgodzie z ludźmi, otaczającą rzeczywistością i samym sobą. Wynika stąd szereg kompetencji, które należy wykształcić w dziecku, aby mogło ono w pełni funkcjonować we współczesnym świecie. Do kompetencji tych należą między innymi:

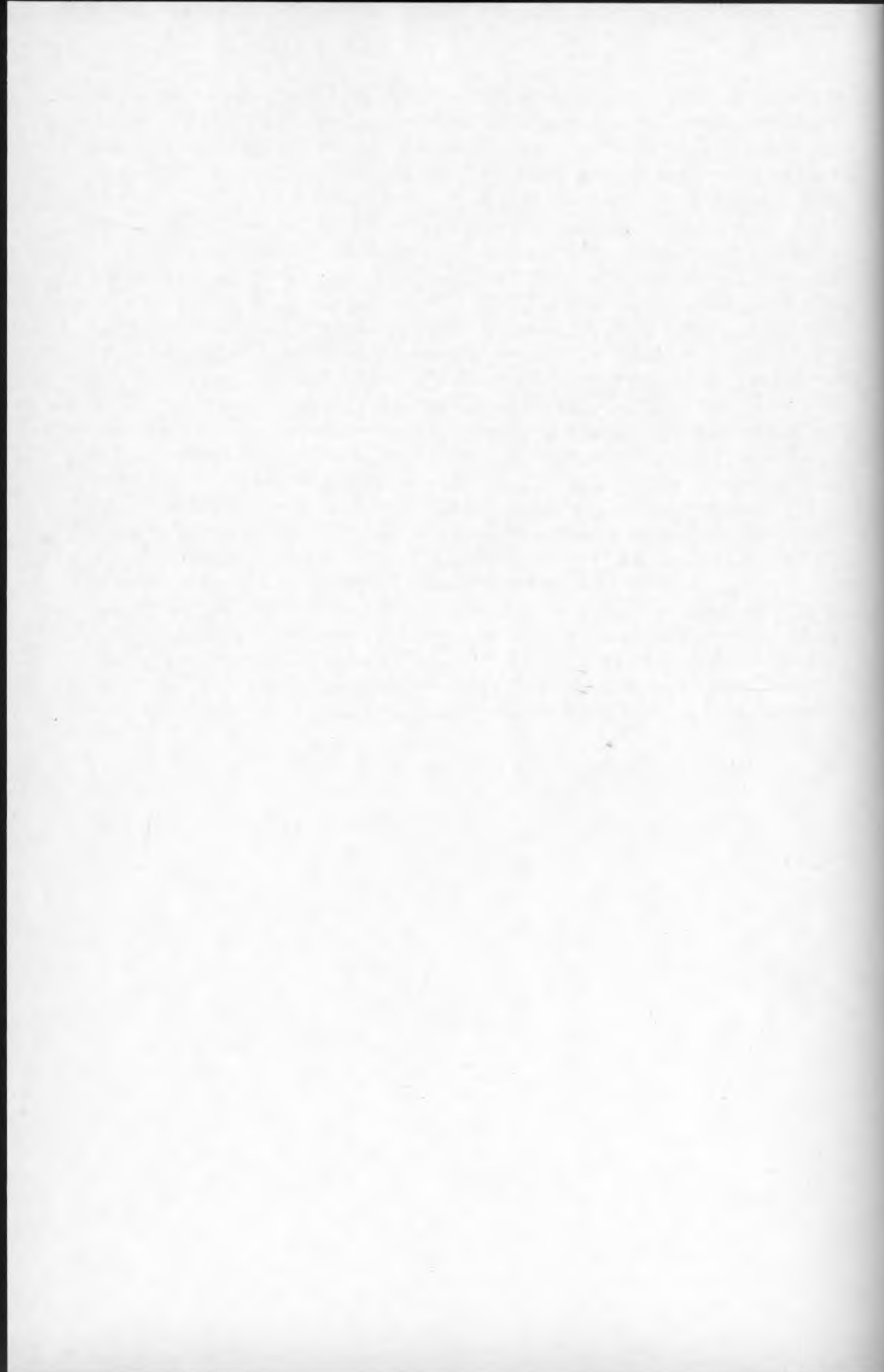
- komunikowanie się, współdziałanie i współżycie z ludźmi;
- posługiwanie się różnymi metodami poznawania rzeczywistości;
- dostrzeganie i rozumienie związków między środowiskiem a życiem i działalnością człowieka;
- przygotowanie odbiorcy sztuki i przyszłego jej twórcy;
- przygotowanie użytkownika wytworów techniki i przyszłego wynalazcy.

Efektywność realizacji tych zadań zależy od zrozumienia ich idei, a także od inwencji i pomysłowości pedagoga. Ja wzbogacam własną ofertę edukacyjno-wychowawczą o działania teatralne. Uważam, że z dziedzin artystycznych najwszechstronniejszy wpływ na rozwój osobowości ma właśnie teatr, ze względu na swój interdyscyplinarny charakter. Teatr, w całym bogactwie swych oddziaływań, sprzyja kształtowaniu umiejętności wyrażania uczuć i organizowaniu porozumienia, co stanowi podstawę orientacji w świecie, akceptacji siebie i świata oraz twórczej adaptacji. Cały przebieg pracy, wszystkie przeżycia zbiorowe i indywidualne, radości i smutki, możliwość wyżycia się i zabawy; analizowanie słowa, poprawianie się i doskonalenie mowy, głosu, ruchu, mimiki, wyrabianie szczerości i prostoty, śmia-

łości i swobody do wystąpień publicznych; rozwijanie ekspresji, empatii, myślenia, wyobraźni, pamięci, spostrzegawczości - to tylko niektóre elementy wpływające na nabywanie przez dziecko umiejętności komunikacyjnych. Kompetencje te doskonalone są w toku całej pracy teatralnej. Najistotniejsze znaczenie ma jednak cykl zajęć, w trakcie których przygotowuje się przedstawienie.

Wielu animatorów pracy artystycznej z dziećmi wskazuje na liczne niebezpieczeństwa, wynikające ze sposobu prowadzenia zajęć. Instruktorom i nauczycielom zarzuca się głównie chęć naśladownictwa teatru zawodowego i wynikające stąd narzucanie dzieciom określonych interpretacji. Tymczasem teatr dziecięcy, to przede wszystkim zabawa, która sprzyja rozumieniu różnych kodów komunikacji i uczy form przekładania ich. Powinna też stanowić dla dziecka ujście jego naturalnej aktywności i przyczyniać się do rozwoju kreatywności i ekspresji. Podczas opracowywania spektaklu należy więc rozbudzać inicjatywę, pomysłowość i fantazję dziecięcą, a także pozwalać dzieciom na stosowanie pewnej swobody w realizacji własnych pomysłów i interpretacji zadań. Ważna, mimo różnych opinii, jest również prezentacja własnej pracy. Dzieci generalnie dążą do pokazu. Perspektywa występu mobilizuje je do zwiększonego wysiłku i potęguje zapał. Publiczny występ jest też doświadczeniem - sprawdzeniem własnych możliwości, pokonaniem barier psychicznych (trema, lęk, wstyd), konfrontacją własnych doznań z odbiorem innych.

Umiejętności komunikacyjne są niezwykle istotne nie tylko ze względu na stopień i skuteczność porozumiewania się człowieka, ale również wpływają na jego struktury poznawcze i efektywność funkcjonowania w świecie. Wszelkie zaburzenia tej sfery aktywności i zaspokajania potrzeb mogą prowadzić do wielu nieprawidłowości w formowaniu się osobowości i kontaktach międzyludzkich. Stąd umiejętności te określone są jako kluczowe w edukacji i wychowaniu.



Krzesło

JACEK GÓRAWSKI

---

O Autorze

---

*Jacek Górąwski jest wychowawcą w Internacie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Słupsku. W latach 1988-92 był aktorem Teatru STOP. Obecna pracę pedagogiczną z młodzieżą poszerza o działania artystyczne, szczególnie - teatralne. Stworzył i od siedmiu lat prowadzi młodzieżowy Teatr Kurnik, który prezentował się na festiwalach m.in. w Krakowie, Gdyni, Tarnowie, Kościerzynie, a ostatnio również w Åakirkeby na Bornholmie.*



Osoby :

*stolarz, jego żona*

*gość*

*skapiec, jego sąsiad i znajomy*

*złodziej*

*gospodarz*

*kelner*

*Zdzicho*

*burmistrz z żoną*

*(poszczególni aktorzy odtwarzają role kilku postaci)*

Scenariusz jest adaptacją teatralną bajki Ireneusza Iredyńskiego *Krzesło*.

*Scenografia strychu wyznacza miejsce spektaklu. Wspólna scena łączyć będzie jednocześnie kilka miejsc (warsztat, kuchnia, pokoje poszczególnych bohaterów, strych, restauracja), w których rozgrywa się akcja. W centralnej części sceny stoi stylowe krzesło...*

## STOLARZ

Tak. To krzesło było niezwykle. Co? Nie słyszeliście o tym krześle?

Była sobota. Miałem już zamykać swój warsztat, gdy zjawił się jakiś gość. Był ubrany w zwyczajny garnitur - taki popielaty, miał też zwykłe czarne buty, tylko na głowie jakiś dziwny kapelusz czy czapkę z gazety. Wiecie, taki „pieróg” z gazety, w jaki się czasem ubierają dzieci, gdy bawią się w wojsko. Od czasu, kiedy widziałem gadającą krowę nie dziwiłem się niczemu... Ale kapelusz...

*(pojawia się postać - gość sprawiający wrażenie zdenerwowanego)*

Dzień dobry, czym mogę służyć?

## GOŚĆ

Cieszy mnie, że nie dziwi się pan memu nakryciu głowy. Bo ludzi to śmieszy. Dzieci biegają wokół mnie i śmieją się, coś robić... Noszę coś takiego na głowie, bo lubię, jestem po prostu innym człowiekiem.

## STOLARZ

Proszę, pan spocznie. *(wskazuje na krzesło)*

## GOŚĆ

Dziękuję. Wstąpiłem do pana, aby przeczekać... Niech te przebrzydłe dzieciaki, które za mną biegały pójdą wreszcie do domu. *(spogląda przez okno)* O, poszły sobie wreszcie. Dziękuję panu. Nie mam pieniędzy, aby to panu wynagrodzić, ale to krzesło, na którym siedziałem, stanie się niezwykle. Ten, kto na tym krześle usiądzie, będzie musiał mówić tylko prawdę. Tylko prawdę. Do widzenia panu.

## STOLARZ

Do widzenia. Ciekawe... Będzie musiał mówić tylko prawdę. Tylko prawdę.

Co za gość? No, dość tych wrażeń na dzisiaj, zamykam warsztat i wracam do domu.

Żona na pewno już czeka z kolacją. *(na scenie pojawia się żona)*

## ŻONA

O, już jesteś.

## STOLARZ

Tak, skończyłem pracę, więc jestem.

## ŻONA

Nie masz w czym chodzić? *(spoglądając na skarpety męża)*

## STOLARZ

Nie przejmuj się skarpetami! Kolacja. Dlaczego jeszcze nie ma kolacji?

## ŻONA

Och, kochanie wyobraź sobie, że przyszli tu jacyś podróżni i musiałam im wskazać drogę. Przecież nie zostawię ludzi w biedzie.

## STOLARZ

Wiem, kochanie, że jesteś bardzo dobra, ale dlaczego jeszcze nie ma kolacji?

## ŻONA

*(usiadłszy na krześle)*

Wyobraź sobie, że plotkowałam z sąsiadkami

spod 15, 16, 17 i 18 i nie miałam czasu na jakieś tam kolacje.

## STOLARZ

Ach, to tak! *(wychodzi głodny)*

**ŻONA**

Dlaczego? To chyba to krzesło. Muszę się koniecznie tego krzesła pozbyć.  
O ulicą idzie skąpiec. Hej, sąsiedzie, krzesło może wam się przyda, za darmo!

**SKĄPIEC**

Och tak, tak, tak, tak.

**ŻONA**

Tak, tak za darmo. *(wychodzi)*

**SKĄPIEC**

*(siedząc na krześle, czyta coraz to mniejsze skrawki gazety)*

Tu piszą, że pewien Amerykanin zjadł 135 tysięcy hamburgerów.

Tak, tak już, mini, mini chyba. *(pojawia się na scenie sąsiad skąpca)*

**SĄSIAD**

Sąsiedzie... sąsiedzie!

**SKĄPIEC**

Czego!?

**SĄSIAD**

Chciałbym pożyczyć od was trochę pieniędzy, ale nie wiem czy wy je macie.

**SKĄPIEC**

No pewnie, że mam.

**SĄSIAD**

*(korzystając z tego, że skąpiec jest zaczytany i nie zwraca na niego uwagi - zabiera całą szkatułkę z pieniędzmi i ucieka)* Cha! Cha! Dzięki!

**SKĄPIEC**

*(po chwili spogląda na swą pustą dłoń)*

Wszystko, wszystko mi zabrał. O, walizkę zostawił. Ale pewnie pusta.

Co mnie podkusiło do powiedzenia prawdy. To chyba to krzesło. Muszę je komuś oddać, nie - sprzedać. Sprzedam je po prostu znajomemu.

*(pojawia się znajomy skąpca)* Ach, witam szanownego kolegę, co u pana słychać?

**ZNAJOMY**

*(siadając na krześle prawdy)*

Nic, nic, oprócz tego, że siedzę na przeciw największego, najohydniejszego skąpca na świecie i marzę o tym, żeby on teraz stąd znikł!

**SKĄPIEC**

Ach, to tak! *(wychodzi oburzony)*

**ZNAJOMY**

Co mnie podkusiło do powiedzenia całej prawdy? Siedziałem, gdy mówiłem te słowa. Tak, to chyba to krzesło. Tak, tak, tak, tak, tak, takie krzesło to rzecz niebezpieczna! *(noc na strychu)*

**ZŁODZIEJ**

ciiiiinii, mnie tu nie ma.

**GOSPODARZ**

Panie, co pan tu robisz na strychu?!

**ZŁODZIEJ**

Nic, jestem Zdzichu, i jestem pomocnikiem kominiarza, sprawdzam czy nie zapaliły się sadze w kominie. Wie pan te pożary i w ogóle.

**GOSPODARZ**

Tak, te pożary. Może papierosa?

**ZŁODZIEJ**

Czemu nie.

**GOSPODARZ**

To powiadasz pan, że jesteś pomocnikiem gołębiarza, nie, kominiarza, to musi być interesująca praca.

**ZŁODZIEJ**

*(siedząc na krześle prawdy)*

Widzisz pan, wcale nie jestem jakimś tam pomocnikiem kominiarza, lecz zwykłym złodziejem. O, tam w tym worku schowałem bieliznę, którą chciałem sprzedać na bazarze. *(i „ulatnia się”)*

**GOSPODARZ**

Och, ty łotrze!

*(gospodarz wybiega; pojawia się kelner, adaptuje scenę na potrzeby restauracji)*

**KELNER**

Burmistrz z żoną.

**BURMISTRZ**

Czy jesteś szczęśliwa kochanie ?

**ŻONA**

Tak, moje słonko, a jak myślałeś, że nie ?

**BURMISTRZ**

Wydawało mi się, że mnie zdradzasz, tak, na pewno mi się wydawało.

*(wraz z żoną siedzą przy stoliku, ona bawi się płatkami róży, on przegląda kartę; wchodzi podpity Zdzichu)*

**BURMISTRZ**

Może homara?

**ZDZICHU**

Ja homara nie zamawiałem, jestem Zdzichu, wypijemy po kielichu, tylko brakuje 20 gr. Macie, czy nie? *(nikt mu nie odpowiada)* Eeee. Salut *(wychodzi)*

**BURMISTRZ**

Czy jesteś szczęśliwa kochanie, że wyszłaś za tak dzielnego burmistrza, jakim ja jestem ?

**ŻONA**

Wcale nie jestem szczęśliwa, ty ośle, samochwał jeden. O i tyle!

*(wychodzi, jej mąż jest załamany, płacze)*

**KELNER**

Proszę pana, już późno, już zamykamy, proszę pana.

**BURMISTRZ**

Wie pan, miała to być kolacja dwojga szczęśliwych ludzi, ale żona nazwała mnie osłem, dlaczego, to chyba przez to krzesło.

## KELNER

No i dobrze zrobiła, osioł to jeszcze za mało! (*wychodzi*)

## BURMISTRZ

Nie wytrzymam! (*wychodzi*)

(*pojawia się postać stolarza - narratora zamykającego ciąg zdarzeń, jednocześnie historię krzesła prawdy.*)

## STOLARZ

Od tego czasu nikt go nie widział. Ktoś opowiadał, że widział raz burmistrza w Pernambuko jak biegał za motylem z siatką, ale to nic pewnego. A krzesło? Krzesło przeniesiono do innej sali, potem zostało sprzedane, to zaś znowu kupione, to подарowane, to znów ukryte gdzieś na strychu. Aż w końcu nikt nie wie co się z tym krzesłem stało. A może zostało zniszczone. Może...W każdym bądź razie radzę wam uważać na czym siedzicie, bo jak wam się trafi to cudowne krzesło to co wtedy...?Ale to już będzie zupełnie inna historia.

### *Bardzo krótki komentarz do „Krzesła”*

- a dlaczego tak, a nie inaczej? - ktoś mógłby zapytać.

Wybór kierunku interpretacji utworu należałoby pozostawić dowolny. Wskazania? Zawiera je sam tekst. Opracowanie zależy od pomysłu na spektakl reżysera, jednakże nie w oderwaniu od możliwości zespołu, z jakim się pracuje. W moim przypadku ów zespół stanowi młodzież specjalnej troski. Toteż adaptowana przeze mnie bajka I. Iredyńskiego musiała być przede wszystkim zrozumiała dla dzieci. A sam scenariusz gotowy do realizacji powstawał (i każdy inny scenariusz naszych przedstawień powstaje podobnie) w sposób pozwalający bajkę tę tworzyć niejako na nowo - wedle własnych odczuć. W zależności od inwencji (dzieci) korygowany jest on z próby na próbę, by nabrać, powiedzmy, ostatecznego znaczenia. Jednym słowem, dla moich podopiecznych przekład sztuki musi być na tyle jasny i przejrzysty, aby mogły swobodnie posługiwać się na scenie słowem czy gestem. Muszą widzieć (i rozumieć) sens i cel zabawy w aktorów, teatr, to, co osiągną dla siebie dzięki tej zabawie. Wobec powyższego trafiamy do punktu, w którym zajmuje nas potrzeba praktycznej pracy nad spektaklem.

W *Krzesle* bardzo wyraźnie dostrzegamy odmienne oblicza osobowości poszczególnych bohaterów prezentowane w obecności tytułowego mebla w różnych miejscach akcji. Przełożyć zatem cechy postaci, atmosferę zaistniałych sytuacji, zatrzymując przy tym jednolitość formy, a przede wszystkim nie tracąc niczego z indywidualności dzieci - aktorów - wydaje się być sednem sprawy. Służące tym zabiegom różne ćwiczenia, zadania aktorskie umożliwiły stworzenie w spektaklu nowych zupełnie postaci (Zdzicha, kelnera, gospodarza domu w szlafmocy), pozwoliły na wypracowanie nowych relacji pomiędzy bohaterami. W ćwiczeniach, w których wprowadza się dialogi i ruch, podopieczni budują pewną sytuację sceniczną. Rolą prowadzącego (reżysera) jest uważna obserwacja, umiejętna pomoc w znajdowaniu rozwiązań i ustawianiu sytuacji, akceptacja. I tak oto poszczególne sceny przedstawienia się zamykają. Powoli powstaje obraz całości.



*Gdzie ten Teatr?... miał tu być!*

Lucyna Maksymowicz

---

## OSOBY:

*Woźny*  
*Dyrektor*  
*Sprzątaczką I*  
*Sprzątaczką II*  
*Sprzątaczką III*  
*Sprzątaczką IV*  
*Sprzątaczką V*  
*Sprzątaczką VI*  
*Łobuziak I*  
*Łobuziak II*  
*Łobuziak III*  
*Księżę*  
*Księżna*  
*Uczeń*

W scenariuszu wykorzystano teksty: J. Brzechwy, W. Chotomskiej, K.I. Gałczyńskiego, D. Wawilow, J. Tuwima oraz wierszyki dziecięce i teksty własne.

*(Przerwa w szkole. Hałas, wrzask, harmider.)*

**Woźny**

Co za szkoła! Jaki hałas!

I w dodatku ten bałagan!

Gdzie te sprzątaczkę ?

O... i czego tu nie ma: jakieś wiadra, papiery, gazety .... Pamela...

*(dostrzega wśród śmieci kolorową fotografię;*

*podnosi ją, gładzi a potem chowa do kieszeni)*

No, a tam znowu ogryzek, kanapka...

Ooo – kanapka... ktoś o mnie pomyślał. *(rozgląda się)*

Ciekawe z czym; *(podnosi kanapkę)*

z serem i z salami... ale nagryzioną!

To nic – schowam na potem. A jedną kanapką nikt mnie nie przekupi!!!

A ta Dyrekcja to też taka...Jakieś kolejne warsztaty robi, teatrów się chce.

I na co to?!

Przyjeżdża taki jeden z Koszalina i mówi, że on nie udaje tylko tego... – pokazuje.

A wiemy my, co on tam tak pokazuje ?...

Zamykają się co dzień w tej sali i tyle wiemy.

Zresztą, my tu mamy swoje teatry z tymi... na przerwach, z dymkiem;

to sami wiemy, nie?

Ileż tu śmieci – to niesłychane, niedopuszczalne.

Gdyby moja w chałupie taki bajzel miała, to bym... to... eee.

Ale wiedziałem, że tak będzie i nie żeniłem się... więcej.

Jedna zaraza w budzie wystarcza.

A sprzątaczek jak nie ma, tak nie ma. Baby jak to baby.

Pewnie się pudrują, a potem sypie się z nich jak z worka.

Niech no tylko Dyrektor przyjdzie, już ja mu powiem! Już ja mu powiem!...

**Dyrektor**

A witam Pana Panie Janeczku, jak zdrowko ?

**Woźny**

Ja Panie Dyrektorze...

**Dyrektor**

Niech się Pan nie martwi. Wkrótce wybory, idą zmiany na lepsze.

**Woźny**

Ale ja chciałbym...

**Dyrektor**

Jakoś to będzie...

**Woźny**

Ale ja...

**Dyrektor**

To nic, to nic...

**Woźny**

E-eeee tam. *(wychodzi)*

**Dyrektor**

Dziwny człowiek, tak jakby chciał coś powiedzieć. O już po ósmej, a sprzątaczek nie ma. *(pojawiają się Sprzątaczkii. Ostry makijaż, pretensjonalne kostiumy. Dużo biżuterii. Plotkują. Po czasie zauważają Dyrektora)*

**Sprzątaczkii**

Dzień dobry Panie Dyrektorze.

**Dyrektor**

A – są łaskawe Panie... A o której to się przychodzi do pracy, a ?

I co to tu ma znaczyć !

**Sprzątaczkii**

Spóźniłyśmy się pierwszy raz.

**Dyrektor**

Nie o to pytam. Mówię: co to tu ma znaczyć, tam ! *(pokazuje bałagan)*

**Sprzątaczkii**

To w końcu „to tu” czy „tam”.

**Dyrektor**

O tu – ten bałagan. Dlaczego tak brudno. I śmierdzi.

**Sprzątaczkia 5**

O przepraszam – ja stosuję *adidas* od męża. *(pokazuje swój dezodorant)*

**Sprzątaczkia 6**

A ja mam *chanel* na półce, też prezent. *(robi to samo co jej koleżanka)*

**Dyrektor**

Ja mówię o tym tu bałaganie szkolnym !

**Sprzątaczkia 5 i 6**

Aaa, to zwracamy honor do kieszeni.

*(oba dezodoranty trafiają do kieszeni Dyrektora)*

**Dyrektor**

Czy wy w ogóle wody nie używacie...

*(Dyrektor wyrzuca pojemniki na ziemię)*

**Sprzątaczkii**

Używamy, używamy, ale nie zmieniamy!

**Dyrektor**

Natychmiast posprzątać, bo jak nie, to ja was sprzątnę. Wyrzucę z pracy.

**Sprzątaczkii**

N Á B R U K ?

**Dyrektor**

Nie proszę Pań – na bruk. A teraz do roboty !!!

*(wychodzi; Sprzątaczkii zaczynają zamiatać, czynią przy tym jeszcze większy bałagan)*

**Sprzątaczkia 1**

Co za człowiek...

**Sprzątaczkia 2**

NÁBRUK - na bruk, a dla nas to wszystko jedno.

**Sprzątaczką 3**

I po co się tak piekli...

**Sprzątaczką 4**

Co mu się stało ?

**Sprzątaczką 5**

Widziałas jaki się czerwony zrobił ?...

**Sprzątaczką 6**

Jak pomidor...

*(naśmiewają się; nie zauważają powrotu Dyrektora, który nasłuchuje z głębi sceny)*

**Sprzątaczką 2**

A nos, to wydłużył mu się jak trąba.

**Sprzątaczką 5**

A jak się pocił ze złości...

**Sprzątaczką 3**

A jego krawat, taki ni z gruszki ni z pietruszki...

**Sprzątaczką 1**

Do tej koszuli ani wcale nie pasuje.

**Sprzątaczką 6**

Taki dudek – dziwak. *(śmieją się)*

**Sprzątaczką 4**

O, Pan Dyrektor już tu ?...

**Sprzątaczką 1**

A Pan Dyrektor z tym „na bruk” żartował, co?

**Sprzątaczką 2**

A Pan Dyrektor tak przystojnie wygląda.

**Sprzątaczką 5**

I w ogóle.

**Dyrektor**

Taa? Myślicie Panie tak naprawdę?

**Sprzątaczką**

Oczywiście.

**Sprzątaczką 3**

A sam krawat, jaki trafiony...

**Dyrektor**

No cóż... staram się... – krawat ? Aaa... krawat !!!

Rzeczywiście! Tak więc do rzeczy moje Panie. Posprzątane ?

**Sprzątaczką**

Tak Panie Dyrektorze. Wszystko czyściutkie!

**Dyrektor**

Sprawdzimy, sprawdzimy... *(wyciąga z kieszeni piórko i rzuca je na ziemię)*

A to co?

**Sprzątaczką**

Gdzie?



**Dyrektor**

Tam!

**Sprzątaczk**

Aaa, to pióro, piórko, pióreczko, piórunio...

**Dyrektor**

No przecież widzę, że nie cała kura. Co to tu robi?!

**Sprzątaczk**

Nic nie robi.

**Dyrektor**

Jak to?

**Sprzątaczk**

No bo leży.

**Dyrektor**

Dosyć! Niech to piórko !... niech Panie !... z piórkiem !... bez !... razem !...

**Sprzątaczk**

Co Pan robi ?

**Dyrektor**

Waa-riuuu-ję !!!...i wynieście się wszystkie! Tu ma być za chwilę TEATR, więc żegnam! Sio, si-sio. *(wpadają Łobuziaki. Rzucają w siebie papierowymi kulkami i biegają dokola Dyrektora. Po czym zatrzymują się zdyszani i mówią jeden przez drugiego)*

**Łobuziak I**

Proszę Pana - na Wawelu, proszę Pana

Mieszka smok, co zawsze z rana zjaada prosię lub barana!

**Łobuziak II**

Proszę Pana - przy obiedzie on połyka cztery kury i indyka oraz byka!

**Łobuziak III**

Proszę Pana - a przy Wielkim Piątku, krzyczy:

**Dyrektor**

Coś tu nie w porządku !... *(ciągnie dwóch Łobuziaków za uszy.*

*Trzeci pokazuje to pantomimicznie, jakby ciągnęła go jakaś niewidzialna ręka)*

**Łobuziak II**

Proszę Pana - czuje wielki ból w żołądku!

**Łobuziak III**

Potem puchnie mu wątroba, dwa migdały, płuca oba!

**Dyrektor**

Jak choroba, to choroba...

**Łobuziak I**

Proszę Pana - od tej pory, By oczyścić krew i pory...

**Łobuziak II**

Jada marchew i kapustę...

**Łobuziak I**

Wszystko to, co jest nie tłuste !

### **Łobuziak III**

Proszę Pana - tak za roczkiem mija roczek, Smok się staje jak wymoczek!

### **Łobuziak II**

Wprost nie smok lecz zwykły smoczek!

### **Łobuziaki**

Odtąd każda mądra niania, *(razem)* Dziecku daje go do ssania !!!

*( śmieją się i wybiegają, wpadają na Woźnego)*

### **Woźny**

Dosyć tych mądrości naraz! Spokój! Cisza!

Woźny jestem - Woźny Groźny,

Więc słuchajcie, łobuziaki i lizusy, bo to moja jest zagadka:

Na ulicy stoi klatka,

A w tej klatce sobie siedzi

Bardzo dużo złych niedźwiedzi

I pilnuje klatki pies!

Wiecie może co to jest?...

### **Łobuziaki**

eee...yyy...ooo...

### **Dyrektor**

*(podenerwowany)*

### **Woźny**

Mądrałińscy; ja wam powiem - to jest klatka;

Taka klatka w której siedzi

Bardzo dużo złych niedźwiedzi

I pilnuje klatki pies.

Teraz wiecie, co to jest?!

### **Dyrektor**

*(do Łobuziaków)* Zmykajcie, do klasy, do klasy!...

*(do Woźnego)* Panie Janeczku, te dowcipy my już znamy

Lecz tu Teatr witać mamy, więc dziękuję Panu szczerze...

### **Woźny**

Ja Panie Dyrektorze w dobrej wierze...

Ale Panie Dyrektorze, są granice.

Zniosę wszystko, ale tak nie można. To nie po naszymu.

### **Dyrektor**

Co tam znowu?

### **Woźny**

No więc patrzę sobie raz, a tu idzie ta - Księżna,

### **Dyrektor**

W las... tak do rymu rzekłem - teatralnie. No więc gdzie?

### **Woźny**

Szła przed szkołą.

### **Dyrektor**

Księżna, jaka Księżna?

**Woźny**

Nieważne, już zamężna.

**Dyrektor**

No i co z tego?

**Woźny**

To ja robię co należy do woźnego i za nią... pilnować szkoły.

A ona za boisko, do parku, a tam stoi sobie ten - Księżę.

Stoi tak sobie i stoi pod drzewem i ... galoty wiąże.

**Księżna**

Pardon... Pardon... *(na stronie)* znaczy po francusku-Przepraszam...

Co się Panu stało ?

**Księżę**

Nic Madame. Nic Madame... Siusiu się zachciało.

**Księżna**

Och! Coś takiego !

*(Woźny z Dyrektorem podchodzą do odwróconego Księcia)*

**Woźny**

Widzi Pan Panie Dyrektorze... To skandal kolego!

**Dyrektor**

Ludzka rzecz, dlaczego.

**Woźny**

Ależ Panie Dyrektorze, musimy porozmawiać... to bardzo ważne...

**Dyrektor**

Nie dzisiaj... ja nie mam czasu...

**Woźny**

Ależ Panie Dyrektorze...

**Dyrektor**

Pan ma natychmiast zapowiedzieć tu teatr i to przez wielkie - T. On ma być wielki!

*(wychodzi)*

**Woźny**

Wielki... skąd taki wziąć? O, tu coś leży:

**Uczeń**

Pękła szyba! Ja wiem kto to.

**Woźny**

Znów pieniądze poszły w błoto. Szkolna zmore!

**Uczeń:**

Oskarżyli Dyrektora. Kiedy przyszedł – co takiego ? Pełno uczniów koło niego.

Pierwszy palcem go wskazuje,

Drugi kredą coś maluje,

Trzeci nagle spadł z drabiny.

*(Grupa przewraca się, zastyga, by natychmiast się podnieść)*

**Grupa**

A Dyrektor stroi miny !

**Dyrektor**

Gdzie ten TEATR ?!..., miał tu być !...

**Grupa**

To już koniec przedstawienia,  
trzeba lecieć – do widzenia !...

ło-ło-ło-ło-ło-ło-ło-ło

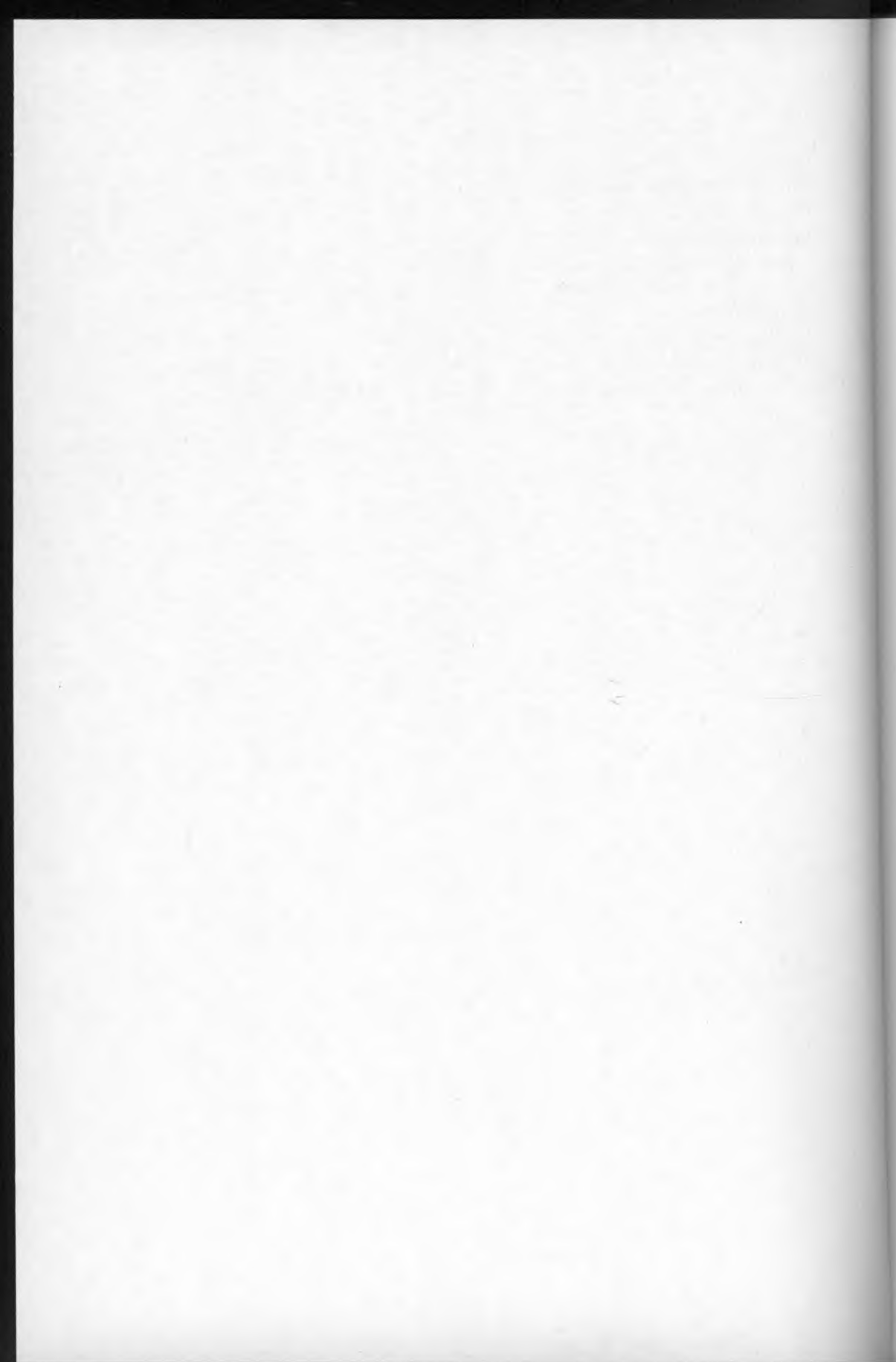
*(na scenie zostali Dyrektor i Woźny; Dyrektor rozgląda się w prawo, w lewo, zastanawia się, aż wreszcie czyni to samo, co jego uczniowie i wybiega ze sceny)*

**Dyrektor**

ło-ło-ło-ło-ło-ło-ło-ło

**Woźny**

A nie mówiłem - co za szkoła, co za szkoła... *(opuszcza scenę)*





## Śpieszmy się kochać ludzi ...

JAN OLSZEWSKI

*Scenariusz i reżyseria – zespołowa.*

### O Autorze

---

*Jan Olszewski ukończył filologię polską na Uniwersytecie Adam Mickiewicza w Poznaniu i studia podyplomowe w Państwowej Wyższej Szkole Teatralnej we Wrocławiu – reżyseria teatrów dzieci i młodzieży. Od 1 września przechodzi na emeryturę, lecz nie zrywa kontaktów ze szkołą. Wierzy, że tego, co najważniejsze, zdąży się jeszcze nauczyć.*

*Zespół Teatralny 28 DH im. Czesława Miłosza istnieje przy Szkole Podstawowej we Włyniu od 1985 r. Wystawił ponad 20 przedstawień autorskich. Zespół aktorski tworzą uczniowie SP we Włyniu, Publicznego Gimnazjum w Warcie i szkół średnich. Teatr zdobywał nagrody na przeglądach: Działwa, Heca oraz HSK w Kielcach. W oparciu o jego dorobek powstało kilka audycji telewizyjnych.*

Osoby :

*Sąsiadka*  
*Soltys*  
*Soltysowa*  
*Córka Soltysowej*  
*Dziewczynka*  
*Matka*  
*Ojciec*  
*Babka*  
*Dzieci*  
*Wicek*  
*Felek*  
*Kobiety*  
*Wariatka*

*(Pod płotem mała dziewczynka bawi się starym zniszczonym misiem; przewija go, karmi, pieści. Głosy zza kulis.)*

**Sąsiadka**

Soltysowo! Bierz te swoje prosiaki, bo mi po łogródku łożom!

**Soltysowa**

Tobie to wszystko przeszkodzo!

**Córka Soltysowej**

Matka, matka! Zobacz ile jajek znalazłam w pokrzywach!

**Sasiadka**

Loddowej je! To pewno moje jajka!

**Soltysowa**

Chyba ci te prosiaki naniesły!

**Sąsiadka**

Mm!

**Dziewczynka**

*(bawiąc miśką)*

Mój ty śliczny, kochany synku! Mamusia urodziła cię już tak dawno, a ty jeszcze nie jesteś ochrzczony. To dlatego, że mamusia nie ma pieniążków... Ale nie martw się. Mamusia pójdzie do pracy, zarobi dużo, dużo pieniążków. Urządzi huczne chrzciny i kupi ci tatusia! No, nie bój się! To będzie drogi tatuś... Śliczny i dobry. Takiego nie ma żadne dziecko we wsi. Nie będzie bił ani ciebie, ani mamusi. No, śpij już maleńki... Aaa, kotki dwa...

**Matka**

Zośka! Zośka! Spójrz jakiego ślicznego misia kupiła ci mamusia!

Nawet Kaśka soltysa ni mo takigo. No, wyrzuć to stare paskudztwo, a baw się tym!

**Dziewczynka**

Ale ja kocham tego misia. To mój synek!

**Matka**

Co za głupi bachor! Jak mu nie przylejesz to, nie zrozumiał!

*(bije dziecko, wydziera mu starego misia, wciska nowego i odchodzi. Dostrzega Wariatkę, mierzy ją złym spojrzeniem, rzuca w nią misiem)*

**Matka**

Wun mi łód dziecka, Waryjotko!

*(wbiegają dzieci z okrzykiem: Wariatka, Wariatka. Dobiegają do dziewczynki)*

**Dziecko I**

Ty! Czego beczysz?

**Dziewczynka**

Mamusia wyrzuciła mojego misia.

**Dziecko II**

Przecież masz miśką!

**Dziecko III**

Ty, ale zobacz, jaki to klawy misiek!

#### **Dziecko IV**

Daj mi go! Taki fajny! *(szarpią się, zwycięża najsilniejsze. Wejście Wariatki)*

### **II**

#### **Dziewczynka**

Moje śliczne koteczki! Jesteście takie piękne. Wasza mamusia jest na pewno bardzo szczęśliwa i bardzo was kocha... Kici, kici...*(głaszcze kotki i ich matkę. Wchodzi Babka)*

Babciu, babciu, zobacz, jakie piękne kotki...

#### **Babka**

Znowu się to kocysko łopaskudziło!... Trzeba bydzie to paskudztwo zakopać...

#### **Dziewczynka**

Babciu, ale to jej dzieci, ona je kocha...

#### **Babka**

Luna je kocho, a zryć to my im bydzimy musieli dować. Prosie, by się wychowało na tym mlyku, co zechlajum!

#### **Dziewczynka**

Babciu, one chcą żyć!

#### **Babka**

Dowej je. Trza to zakopać, zanim łociet przyjedzie z pola, bo jeszcze kocice zatłucze. Poszła, ty dziadówo!

*(kopie kotkę, wyrywa wnuczce kocięta, wychodzi, wejście Wariatki)*

#### **Dziewczynka**

Babciu, nie! *(placze, wbiegają dzieci)*

#### **Dziecko I**

Zamawiam! Co się stało? Czego ryczysz?

#### **Dziewczynka**

Babcia zakopała kotki! A takie były małe i piękne!

#### **Dziecko II**

Ha, ha! To przez to?!

#### **Dziecko III**

Phi! Ja to już trzy razy zakopałem koty i wcale mi ich tam żal nie było!

#### **Dziecko IV**

A ja to nawet paliłem z ciocią ropuchy w parniku!

#### **Dziecko I**

A po co?

#### **Dziecko IV**

Ale głupia! To nie wiesz, że diabły na dzień zamieniają się w ropuchy i trzeba je palić, żeby nie szkodziły ludziom?!

#### **Dziecko II i III**

Ja też paliłam! I ja!

#### **Dziecko II**

No dość tego głędzenia! Do roboty!

*(piosenka: Na zielonej łące.)*

### III

**Wicek**

To co Felek, będziemy robić?

**Felek**

A może zagramy w karty?

**Wicek**

Ale na pieniądze! *(zmusza Felka)*

**Felek**

No dobrze...

**Wicek**

Siadaj! Wyciągaj wszystkie pieniądze jakie masz!

**Felek**

Ale ja... składam na piłkę!

**Wicek**

Nie marudź, gramy! Ja rozdaję!

**Felek**

No dobrze...

**Wicek**

Wykładaj!

**Felek**

Hura! Wygrałem!

**Wicek**

Ty wygrałeś, ale pieniądze zabieram ja!

**Felek**

To niesprawiedliwe, powiem mamie.

**Wicek**

Co niesprawiedliwe? Co niesprawiedliwe, ty szczeniaku?

*(wypycha go i kopie. Felek pada pod nogi Ojcu)*

**Felek**

Tato, tato. Wicek sołtysów mnie pobił!

**Ojciec**

I doleś mu sie? *(chwyta go za kołnierz)*

**Felek**

Przecież on jest starszy i silniejszy!

**Ojciec**

To co! Masz się nie dać nikomu! Lej tym, co masz pod rynkum!

Kamiń, to kamiń; kij, to kij! Jak mi jeszcze raz przyńdiesz z rykiem, to cie stłuke na kwaśne jabłko! Jak się nie umisz bić, to siedź w domu! *(idzie do plotu)*

Sołtys! Sołtys! Nie doś, że mi się na dwa łokcie w pole włorałeś, to jeszcze twój bachor bije mojego chłopaka!

**Sołtys**

Mój chłopak wi, że sołtys i jego syn sum najwazniejsze w całej wsi!

**Ojciec**

Jeszcze zobaczymy! Ty psiakrwio!



**Soltys**

Zobaczmy! *(wygrają sobie pięściami, rozchodzą się)*

**Ojciec**

No matka, szykuj łobiad!

*(siada. W tym czasie Wicek bawi się rakieta> Felek skrada się, przewraca go, bije, wydziera rakieta i ucieka, goniony przez Soltysowa)*

**Ojciec**

Dobrze się synuchna spisałeś! Tak trza! *(glaszcze go, Soltys zaś bije Wicka. Matka przygotowała obiad; przy stole siadła Babka, dla Felka nie ma miejsca)*

**Ojciec**

A wy tu po co przy stole? Nie widzicie, że ni ma miejsca? Jak się jest starym i się nic nie robi, to można jeść w końcu, albo nie jeść wcale!

*(nakłada Babce obiad i wskazuje stół w kącie. Babka łyka obiad i lzy. Wbiegają wszędobylskie dzieci. Piosenka: Na zielonej łące)*

#### IV

*(Małżeństwo wesole, rozmarzone, siedzi przy stole; za plotem tak samo - soltys z żoną)*

**Ojciec**

Patrz matka! Nie tak dawno my chodzili na mająówki, a tero już wysyłomy na zabawę naszymu Felka.

**Matka**

Łoj tak! Zdo się, że to było wcoraj! Tylko, że tero to się nazywo dyskoteka!

**Ojciec**

Łe tam, jok to zwoł, tak zwoł! Ważne jest, że tak samo chłajum wóde i pierom się, że aż ino!

**Matka**

A pamintosh, stary, jak to sponiewirołeś Antka?

**Ojciec**

A to bez to, że się dowoloł do ciebie, a bylimy już przecie po łoglindzinach!

**Matka**

Łoj, było z ciebie ziółko! Aże się ciebie wtedy bołam!

**Ojciec**

A i ty byłaś wtedy nie-nojgorszo! Dziołcha jak lepa! Żeby tylko nasz Feluś wdoł się w nas i byle parchowi nie lustypowol!

**Matka**

Feluś, Feluś, ady pospiesz się, bo nie zdunżysz na tum dyskotekę.

*(po drugiej stronie płotu to samo robią soltysowie. Obie rodziny wzajemnie się podpatrują i naśladują)*

**Felek**

Już ide matka!

**Ojciec**

No matka, łogarni go troche, żeby num wstydu nie zrobił!

**Matka**

Ino Feluś, uważej na siebie!

## Ojciec

Co ty matka głupoty godosz! To drugie niech na niego uważajum! Pamintej Feluś, nie dej sobie w kasze dmuchać! *(podglądając Sołtysa, który daje synowi pieniądze, czyni to samo dając pieniądze Felkowi)* Mosz tu, synek, na kieliszek chleba.

Na szczyńście wcoraj listonosz przyniós babce rynte. Pinindzy to ji nawet nie pokazywołum. Po co starymu prochnu forsa? Na trumne i na pochówek w ksindze proboszcza to se łodłożyla, jak jeszcze mogła robić. Aha, pocehej jeszcze...

*(przynosi nóż, Sołtys czyni to samo)*

Mosz tu, synek, mój kawalirski majcher. Wiele ci majówek łun zy mnum przetońcowoł. Pocehej no, troche go połostrze, bo mi się stympił przy tych świniobiciach. Masz, synuchna i zasuwej na tum dyskotekę. Tylko mi tom wstydu nie przyniś!

## V

*(Cztery kobiety pielą ziemniaki; zmęczone)*

### Kobieta I

Podej no, Marycha, dzbanek z kumpotym. Ale gorunc!

### Kobieta II

No, zy mnie to pot, aże kapie! *(podaje kompot)*

### Kobieta III

Nie bydzta głupie! Co bydzietta kumpot żłopać?! Jo tu mum procynta. Lo niepoznaki włołom do butelki po syropku.

### Kobieta IV

No wisz! Kobita nie chło wódki!

### Kobieta III

Patrztaj je! A jo to nie kobita? Spytejta swoich chłopów. Łuny jutom wiedzum!

*(pociąga z butelki, śpiewa)* „Jak mnie kochosz, to mnie bierz, za jednym szklaneczke wódki, bo mnie kocho cało wieś, duży i mały, malutki...”

### Kobieta I

Ty latawico!

### Kobieta II

To przez takie jak ty, chłopcy się gzum po cały wsi, zamias pilnować swoich kobit!

### Kobieta IV

Do ksindza proboszcza z takim! Niech z ambuny jum wygłosi!

### Kobieta III

*(ironicznie i lekceważąco się uśmiecha; pociąga z butelki)*

„Jak mnie kochosz, to mnie bierz, za jednym szklaneczke wina, bo mnie kocho cało wieś, sołtys i jego rodzina.” *(dopija resztę wódki, chwytając mo-tykę, dopędza oburzone kobiety)*

Pocekejta głupie, to wum łopowim, co się wcoraj stało na dyskotekę.

### Kobieta IV

Patrztaj jum! Staro baba na dyskoteki łązi! Pewno sama tam nie polazłaś, co?

### Kobieta III

A co to cie łobchodzi? Takum starum świntoszke jak ty?! *(do pozostałych kobiet)*

Ale słuchejta! Felek Tumcyka tak pożgał nozym sołtysowygo Wicka, że jedno go zabrało pogotowie, a drugiego policja.

**Kobieta I**

A to śwarne kozoki!

**Kobieta II**

Jak takie sum, to tradycjo w naszy wsi nie zaginie!

**Kobieta IV**

No to jak Wicek się wylize, a Felek wyńdzie z wińzenio, to bydzie jeszcze ciekawiej na któryś dyskotece! *(wszędobylskie dzieci. Piosenka: Na zielonej łące...)*

**VI**

*(Ojciec i Matka przygnębieni; podobnie - po drugiej stronie plotu - soltysowie)*

**Ojciec**

To co matka? Trza chłopoka ratować?

**Matka**

Łoj, trzeba, trzeba!

**Ojciec**

Tylko jak? Listonosz jeszcze babce rynty nie przyniósł!

**Matka**

Co ta zrobisz za takum jednym ryntke? Przecie trza dać w łape policjantum, syndzimu, prekuratorowi, a i woźnymu w sundzie nie zawadzi!

**Ojciec**

No to trza sprzedać naszum krasule!

**Matka**

Ło moja Matko Bosko! Takum dobrym krowe!

Przecie łuna samum śmietane dowala!

**Ojciec**

Głupio baba! Krowy żałuje, jak chłopok w areszcie siedzi!

**Matka**

Nie żałuje, chłopie, nie żałuje! Tylko mi ji żol...

**Ojciec**

No to pumóż mi jum wypyndzić z łobory.

**Matka**

Ano to chodźmy! *(po chwili)* Tylko łoddej jum w dobre rynce!

**Ojciec**

Dobrze już, dobrze.

**VII**

*(Ojciec do pielących ziemniaki kobiet)*

**Ojciec**

Szczeż Boże, kobitki!

**Kobiety**

Bóg zapłać! Bóg zapłać!

**Kobieta I**

A dokund to, kumie, prowadzita te krowię?

**Ojciec**

Ano, na targ. Trza chłopoka ratować.

**Kobieta II**

Sołtys tyż przed chwilum kunia prowadził.

**Kobieta IV**

Godoł, że lo doktorów, żeby mu chłopoka wylicyły.

**Ojciec**

A żeby go psiekrwie pokryćilo! I to jego diabelskie nasinie tyż!

*(zdenerwowany, popędza krowę, odchodzi)*

**Kobieta III**

Widzita, a nie mówiłam, że jeszcze bydzie ciekawie?!

Chodźta zy mnum w niedziele na majówkę!

**Kobieta IV**

No wiesz, Stacha! Num to chałup pilnować, robić, a nie łązić po majówkach!

**Kobieta III**

Łe tam! Robota to głupota, no chodźta! *(kobiety naradzają się)*

**Kobieta I**

A wiesz, to pójdziemy!

**Kobieta III**

No, wiedziałom, że się data namówić! W niedziele byde was wołać!

**VIII**

*(Pantomima: strojenie synów, wzajemne podglądanie się, wejście Wariatki. Dzieci: Na zielonej łące)*

**IX**

*(Wbiega Stacha; wystrojona, woła pozostałe kobiety)*

**Kobieta III**

Frانيا, Maryśka, Antośka! No chodźta już!

**Kobieta IV**

Patrzta, jak to się wystroiła! Jak jako miastowo!

**Kobieta III**

A co! Może się jaki kozak po cimku pomyli i ... do tańca mnie poprosi? Jak jo lubie hulać!

**Kobieta II**

No wiesz! Staro baba!

**Kobieta III**

Cichojta! Słyszta? Grajum tyn najnowszy przebój! Mówie wum, pinkny! Nałucy-  
łom się go na targu we Warcie! *(zachęca kobiety do tańca, śpiewa)*

„Czerwone i bure i bure,  
chodź ze mną na górę, na górę.  
Dam ci klucz od bramy,  
Tam się pokochamy.”

*(wbiegają na zabawę. Wszyscy tańczą, śpiewając idiotyczną piosenkę. Bójka; Wicek zabija Felka. Krzyki, wrzaski, agresja tłumu. Wszyscy chwytają motyki, kije, itd. Wtedy wbiega Wariatka z okrzykiem: Śpieszmy się... Po raz pierwszy wszyscy są gotowi przyjąć to, co mówi)*

## **Wariatka**

„Śpieszmy się kochać ludzi tak szybko odchodzą  
zostaną po nich buty i telefon głuchy  
tylko to co nieważne jak krowa się wlecze  
najważniejsze tak prędkie że nagle się staje  
potem cisza normalna więc całkiem nieznośna  
jak czystość urodzona najprościej z rozpacz  
kiedy myślimy o kimś zostając bez niego

Nie bądź pewny że czas masz bo pewność niepewna  
zabiera nam wrażliwość tak jak każde szczęście  
przychodzi jednocześnie jak patos i humor  
jak dwie namiętności wciąż słabsze od jednej  
tak szybko stąd odchodzą jak drozd milkną w lipcu  
jak dźwięk trochę niezgrabny lub jak suchy ukłon  
żeby widzieć naprawdę zamykają oczy  
choćby większym ryzykiem rodzić się niż umrzeć  
kochamy wciąż za mało i stale za późno

Śpieszmy się kochać ludzi tak szybko odchodzą  
i ci co nie odchodzą nie zawsze powrócą  
i nigdy nie wiadomo mówiąc o miłości  
czy pierwsza jest ostatnią czy ostatnia pierwszą”.

(osobowość Wariatki zaczyna działać: na ziemię padają kije i motyki, agresja zmienia się w refleksję. Ostatnią zwrotkę Wariatka mówi jak do publiczności. Najpierw podchodzą do niej dzieci, później dorośli)

### **Dzieci**

- Tato!
- Mamo!
- Wujku!
- Sąsiedzie!

### **Wszyscy**

- Jak daleko odszedłeś od prostego kubka z jednym uchem?
- od starego stołu ze zwykłą ceratą?
- od wzruszenia nie-na – niby?
- od sensu?
- od podziwu nad światem?
- od tego co nagie a nie rozebrane?
- od tego co wiedzie nie tylko z daleka ale i z bliska?
- od tajemnicy nie wykładanej na talerz?
- od matki, która patrzyła ci w oczy żebyś nie kłamał?
- od pacierza?
- od Polski z raną?
- ty stary koniu!



## Teatr we Włyniu – komentarz Magdaleny Konopki\*

Włyn - to niewielka wioska, licząca około osiemdziesięciu gospodarstw i czterystu mieszkańców, którzy trudnią się głównie uprawą roli. Od ponad 16 lat przy włyńskiej szkole podstawowej, znajdującej się na obrzeżach wsi, istnieje Zespół Teatralny 28. Drużyny Harcerskiej im. Czesława Miłosza.

Twórca teatru Jan Olszewski urodził się i wychował na wsi, niedaleko od Włynia. To właśnie w tamtejszej szkole, po ukończeniu studiów na Uniwersytecie Łódzkim, rozpoczął pracę jako nauczyciel. Tam również założył pierwszą drużynę harcerską. Po kilku latach przeniósł się do Włynia. Mieszka tu do dziś, w domu tuż obok szkoły, zawsze bardzo pochłonięty jej sprawami. Najpierw była drużyna harcerska, później zespół teatralny. Zwykle spędza w szkole lub na wspólnych wyjazdach z dziećmi więcej czasu niż w domu. We włyńskiej szkole przepracował prawie 20 lat.

O sensie swojej teatralno-pedagogicznej pracy z dziećmi mówi: *„Teatr pozwala mi lepiej poznać psychikę dziecka i ratuje mnie przed zwątpieniem. Przed utratą wiary w sens mojej pracy. Zawsze chciałem być nauczycielem. Wydawało mi się, że mogę zmienić świat. Potem okazało się, że nie jest to proste. Teatr pomaga mi w dotarciu do dziecka. Uważam, że dzieci są wspaniałe i wszystkie nawet najsłabsze, potrzebują akceptacji. Wszystkie wręcz chorują na jakikolwiek sukces. Do teatrzyku przyjmujemy każdego, kto się zgłasza. Również uczniów z wadą wymowy i słabych.*

*Drzęmią w nas kompleksy wiejskości. Próbuje z tym walczyć. Chcę przekonać moich uczniów, że są wspaniali, piękni, wrażliwi. Wiem, ile mnie samego kosztowało przezwyciężanie kompleksów (pochodzę z oddalonej stąd o 10 km wsi Chabierów). I nie uwolniłem się od nich całkowicie. W dalszym ciągu, z racji pochodzenia, czuję się gorszy. Łatwo mnie zakrzyczeć. Dlatego nasz teatrzyk traktuję również jako przygotowanie dzieci do życia. Jako szlif psychiczny, szkołę obycia. Być może kiedyś pomoże im w pokonywaniu trudności”*.<sup>46</sup>

Obecnie we Włyniu działa 5 grup teatralnych, pracujących nad pięcioma różnymi przedstawieniami, są to: *Telewizja*, *Telewizja II*, *Oczekiwanie*, *Szopka* oraz *Balladyna*. Jedynie *Balladyna* jest nowym projektem w trakcie realizacji, natomiast cztery pozostałe przedstawienia, to spektakle sprzed 2-3 lat, które są ciągle dopracowywane. Liczba dzieci uczęszczających na zajęcia teatralne stanowi - podobnie jak w latach ubiegłych - około 2/3 wszystkich uczniów w szkole. Życie i rytm pracy szkoły są więc właściwie zdominowane przez teatr. Dwugodzinne próby odbywają się codziennie (w ostatnim roku szkolnym odbywały się mniej regularnie, ponieważ prowadzący zajęcia pracował także w gimnazjum, w oddalonej o 4 kilometry Warcie i nie mógł poświęcać swej działalności tyle czasu, ile by chciał).

\* Publikowany tekst jest fragmentem rozdziału pracy magisterskiej, pisanej na Wydziale Wiedzy o Teatrze ( studia zaoczne ) warszawskiej Akademii Teatralnej. Autorka jest od paru lat nauczycielką w szkole podstawowej.

<sup>46</sup> Wypowiedź Jana Olszewskiego cyt. za B. Belusiak, *Palenie diabłów*, [w:] „Scena”, nr 2, 1994

Przez lata zespół wypracował własne metody pracy i styl. Zaczynali od gotowych scenariuszy, inscenizowali także wiersze i baśnie. Tak powstawały przedstawienia w latach 1985-89, czyli przez pierwsze cztery lata działalności zespołu. Potem jednak pojawiły się przeszkody, z których najpoważniejszą był brak odpowiednich scenariuszy, bliskich tematyką otaczającej rzeczywistości oraz jej problemom. Dlatego od ponad 10 lat tworzą je sami, zespołowo. Chcą za pośrednictwem teatru wypowiadać się o sprawach dla nich najistotniejszych. Odnoszą się z dystansem do wiejskiej rzeczywistości, krytykują jej przywary: alkoholizm, hipokryzję, zacofanie. Jednocześnie pragną kultywować stare tradycje i zwyczaje, mówią gwarą, której nauczyli się od dziadków i przybliżają widzom problemy nękające dzisiejszą wieś, najpoważniejszymi z nich są: bieda, kompleksy, ciężka praca, brak perspektyw.

Prowadzący teatr co roku zaczyna pracę z nowym zespołem - około dwóch miesięcy prowadzi zajęcia integracyjne, których zadaniem jest zżycie się dzieci, wyrobienie przekonania, że każde z nich jest odrębną, wartościową indywidualnością, ma prawo do własnego zdania i szacunku ze strony innych. Służą temu ćwiczenia pomagające budować więzi i zaufanie do innych osób w grupie.

Próby zespołu teatralnego rozpoczynają się od kręgu, czasem na nim się koncentrują. Opiekun zwraca również uwagę na znaczenie puszczonej na początku próby iskiarki. Zapewnia, że ten zwyczaj jest szczególnie cenny zwłaszcza w młodszych grupach, gdyż pomaga wyciszyć się i skoncentrować, jest także źródłem pozytywnych energii i emocji. Jednym z pierwszych etapów dwugodzinnej próby jest rozgrzewka, która wymaga od podopiecznych – zdaniem prowadzącego – większej aktywności i sprawności niż na szkolnych zajęciach wychowania fizycznego. Później następują ćwiczenia dykcyjne i – zależnie od etapu pracy nad przedstawieniem – rozmowy, praca w mniejszych grupach nad poszczególnymi etiudami lub zespołowo nad większymi scenami. W kręgu odbywają się narady, a gdy zachodzi konflikt także głosowanie (opiekun ma zawsze takie same prawa jak podopieczni i tylko jeden głos).

*„Ta metoda była mi bliska, narady i rozmowy z nimi, partnerskie traktowanie. Mojej naturze obce było narzucanie własnej woli, nie umiałem sobie z tym nigdy poradzić, dlatego potrzebowałem więcej rozmów z dziećmi i to mi już pozostało. Jeżeli na próbie coś nie wychodzi siadamy w kręgu i naradzamy się, po próbie też siadamy, omawiamy. W kręgu jesteśmy wobec siebie w porządku. Wszelkie decyzje są wspólne. Te najbardziej przykre muszę podejmować ja, np. kto ma wyjechać na festiwal, gdy są 2-3 zespoły, które chętnie by pojechały...”*<sup>47</sup>

Od czasu pierwszego autorskiego scenariusza praca nad spektaklem wygląda zawsze podobnie. Po ustaleniu problematyki członkowie grupy teatralnej rozpoczynają penetrację swojego środowiska, podpatrują, obserwują, szukają inspiracji. Następnie z zebranych spostrzeżeń przygotowują scenki w mniejszych zespołach, które są oceniane, zmieniane, przekształcane, aż w końcu zostają złożone w całość.

<sup>47</sup> Zamieszczony cytat pochodzi z wywiadu przeprowadzonego przez autorkę z Janem Olszewskim w czerwcu 2000 roku.

W ten właśnie sposób powstaje we włyńskim teatrze autorskie przedstawienie. Spektakle zaś podlegają nieustannym zmianom, są wzbogacane i modyfikowane. Przedstawienia podlegają przeobrażeniom, bowiem przeobrażeniom podlega otaczający świat.

Problemem teatru szkolnego jest, zdaniem opiekuna, rotacja jego członków. Praca z dzieckiem może trwać tylko kilka lat. Później odchodzi ono niejako zabierając swoją wrażliwość i wypracowany warsztat teatralny. Jest to naturalne, bo podstawowym zadaniem teatru szkolnego jest, jak twierdzi opiekun zespołu, wyrównywanie szans dziecka wiejskiego. Nic więc dziwnego, że zdecydowana większość członków zespołu kontynuuje naukę w szkołach miejskich, a po jej ukończeniu odchodzi ze środowiska. Fakt, że nadal czują się związani z teatrem, śledzą jego sukcesy, w miarę możliwości przybywają na premiery, cieszy, ale jednocześnie budzi smutne refleksje prowadzącego zespół: pomóc dziecku, aby je stracić, jest niejako działalnością wbrew sobie.

*„Z dzieckiem pracuje się nie dla nagród, czemu zatem służy ta praca? - To przede wszystkim jest dla nich багаж, pozytywna walizka na całe życie – mówi Jan Olszewski. Faktem jest, że żaden z moich uczniów nie wszedł w kolizję z prawem, że pokończyli szkoły... To dla mnie jest wielka satysfakcja i wielka radość. Przecież to jest mała wiejska szkołka, taka jak wiele innych. Większość tych dzieci jest na studiach lub już je ukończyła... Czy to nie jest najważniejszy cel w życiu? Jednak się ich traci...*

*- Tak, ale najważniejsze, że oni nie tracą, że zyskują w życiu”.*<sup>48</sup>

Często się zastanawiam, jak wyglądałoby życie we Włyniu, gdyby nie istnienie zespołu teatralnego. Ludzie w mieście mają wiele możliwości spędzenia wolnego czasu, my zdecydowanie mniej. Ale nasz polonista Jan Olszewski stworzył zespół teatralny, do którego mógł należeć każdy. To bardzo ważne, że przed nikim nie zamknęły się drzwi do sali gimnastycznej, gdzie odbywają się próby. Każdy z nas miał mniejszą czy większą rolę do odegrania, był w jakimś stopniu odpowiedzialny za sukces czy porażkę innych. Teatrzyk we wsi był powodem do dumy dla wszystkich ludzi, nas, członków zespołu, rodziców, krewnych. O Włyniu można było przeczytać w gazecie, a nawet obejrzeć program w ogólnopolskiej telewizji. To niby małe rzeczy, które jednak cieszą i mają bardzo duże znaczenie. Teatr dał nam możliwość pokazania się, udowodnienia sobie i innym własnej wartości. Powiedziałaam wcześniej, że przynależność do zespołu, udział w spektaklach wiele mnie nauczył. Chodzi mi nie tylko o nauczanie się dostrzegania problemów, o wrażliwość. Wcielanie się w różne role, często bardzo dalekie od mojego ja, pozwoliły mi lepiej zrozumieć ludzi różnych ode mnie. Poza tym grając taką czy inną negatywną postać, powiedziałam sobie: taka na pewno nie będę. Myślę, że występ na scenie, mówienie do dużej grupy widzów, pomaga przełamać nieśmiałość, strach przed rozmową o pewnych sprawach, sprawia, że człowiek staje się bardziej otwarty,

<sup>48</sup> Wypowiedź zaczerpnięta z wywiadów przeprowadzonych przez autorkę w maju 2001r.

śmiały, bardziej pewny siebie i własnych racji - wspomina jedna z absolwentek teatru - Krystyna Dzwonkowska.<sup>49</sup>

Opiekun zespołu wielokrotnie podkreślał, że uczestnictwo w teatrze dzieci i młodzieży powinno być nie celem, lecz środkiem do celu. Chodzi nie o sukcesy zespołu czy wykształcenie profesjonalnych aktorów, lecz o wychowanie świadomych, myślących odbiorców kultury. Zaś prawdziwym sukcesem byłoby podjęcie przez nich własnej twórczości - na miarę swych możliwości.

Od roku 1985 zrealizowano we włyńskim teatrze blisko 30 spektakli. Znakomita większość z nich osadzona jest w realiach wiejskich, opowiada o środowisku, z jakiego wyrasta zespół teatralny, o jego lokalnych, społecznych sprawach. Olszewski wspomina, że parokrotnie spotkał ich zarzut, że to zbyt proste przeniesienie rzeczywistości na scenę. Według niego nic bardziej złudnego. Pracuje z dziećmi, które ze względu i na wiek, i na etap rozwoju, nie potrafią jeszcze myśleć abstrakcyjnie. Sięganie do ich doświadczeń czy obserwacji, według opiekuna nie stwarza dodatkowego stopnia trudności, daje natomiast możliwość indywidualnej oceny, dalekiej od schematu.

Zatem bohaterowie przedstawień to autentyczni ludzie ze środowiska, przełożeni na język teatru. Ten rodzaj aktywności uczy obserwacji, wrażliwości społecznej, właściwego wyboru wartości, a przede wszystkim daje każdemu dziecku możliwość tworzenia rzeczywistości scenicznej. Choć droga od tego typu działalności do twórczej postawy w życiu daleka, Jan Olszewski uważa, że jest to najcenniejsza metoda, pozwalająca (tu dodaje: w ramach własnych umiejętności i możliwości) pobudzać rozwój dzieci. Przekonał się o tym wielokrotnie.

---

<sup>49</sup> Wypowiedź K. Dzwonkowskiej zaczerpnięta z pracy magisterskiej U. Olszewskiej, *Nauczyciel jako animator potrzeb i przeżyć estetycznych dziecka szkolnego*, Piotrków Trybunalski 1998, praca magisterska napisana pod kierunkiem B. Gołębiowskiego w Wyższej Szkole Pedagogicznej (filia w Piotrkowie Trybunalskim).

*Hobbit*  
[ fragment ]

JAN WYRWAS

---



Osoby :

*BILBO*  
*GOLLUM*

*Hobbit* jest adaptacją teatralną powieści J.R.R. Tolkiena p.t. *Hobbit czyli tam i z powrotem* (przekład Maria Skibniewska).. Jest to pierwsza powieść Tolkiena, w której poruszane wątki rozwinęły się z czasem w słynną trylogię.

Całość scenariusza ujęta w formie 10 zdarzeń z epilogiem. Tu przedstawiono zdarzenie, w którym oprócz spotkania z potworem, znajduje hobbit słynny pierścień (por. *Władca Pierścieni*).

*(Pomimo że starał się nadążyć, hobbit potyka się znowu. Spada gdzieś, tj. do jaskini, która rozrasta się w Bardzo Wielką Grotę. Krasnale znikają, hobbit sam.)*

## BILBO

Wstrętne, egoistyczne, chciwe na złoto krasnale! Zostawili mnie samego. Dobrze!  
*(prawie płacze)*

Co ja teraz pocznę? A to co? Pierścień? Też mi zysk! Schowam go lepiej. Zjeść się nie da. A w mojej ukochanej spiżarni tyle smakowitości. *(marudzi)* Ach! Żeby choć kanapka. Ech, co tam! Orzeszek. Okruszynka. *(marzy)* Jajka smażone na bekonie. Co ja mówię? A tu nic. Nikogo! Tylko czarna rozpacz. *(jakieś odgłosy dookoła)* Wracać? To na nic. Skręcić w bok? Niemożliwe. Iść naprzód? Jedyna rada. A więc - naprzód, marsz! *(po chwili)* Stop!

*(Odgłosy narastają. Hobbit zatrzymuje się przed podziemnym jeziorem. Marudząc, idzie dookoła jeziora. W tym samym czasie, gdy mówi, opis i odgłosy materializują się w obraz. Z kałuży wynurza się Gollum.)*

## BILBO

Jestem zmęczony bardziej niż jestem zmęczony. A to co? *(dostrzega jezioro, straszy sam siebie)* Podobno we wnętrzu gór, w stawach i jeziorach, żyją straszne istoty, których przodkowie nie wiedzieć przed ilu wiekami tu zabrnęli i nigdy nie widziały już światła dnia. Od natężenia wzroku w ciemnościach oczy im rosły i rosły, aż urosły takie ogromne! Stwory te są jeszcze bardziej obrzydłe od śliskich ośmiornic, kalamarnic, mątw i czego tam jeszcze. Nikt ich nie widzi i one siebie nie widza, więc wyobrażają sobie, że są miłe i ładne, a tak naprawdę to brrr!

## GOLLUM

*(do siebie, do widza, nie widzi jeszcze hobbita)*

W głębi podziemi, nad Czarną Wodą, mieszkam ja, stary Gollum. Nie wiem, skąd się wzięłam ani też kim naprawdę jestem. Mam łódź i pływam bezszelestnie po jeziorze mrocznym i zimnym jak ja. Wiosłuję stopami: o tak. *(pokazuje)* A woda nigdy przy tym nie pluśnie. Jakby jej nie było. Lubię mięso. Są tu jeszcze gdzieś gdzieś ślepe ryby, których nie udało mi się dotąd zjeść. Czasem schwytam zabłąkanego goblina. Są smakowite, tłuste, palce lizać.

*(Bilbo zbliża się. Gollum dostrzega go. Przewraca za nim ogromnymi oczami. Tylko oczy poruszają się. On sam jest jak skała w wodzie.)*

## BILBO

Jajka smażone na bekonie, herbatka z miodem, świerszcz w kominie. A tu nic, tylko brr i brr! Chyba się rozplaczę.

*(Prawie zderza się z Gollumem, ale nie rozpoznaje go jeszcze.)*

## BILBO

Ooo!

---

\* Tekst pod ochroną ZAIKS.

**GOLLUM**

Co? Co? Co za szczęście, co za szczęście, szansssa, mój sskarbie! Smaczny kasek widzimy, będzie co na zżab położyć, ghum, ghum... *(i gulgocze okropnie!)*

**BILBO**

*(o mało nie wyskakuje ze skóry, ale z mieczykiem w garści)*

Kto tu?! Co tu?!

Gdzie tu?!

**GOLLUM**

Kto to może być? Jak myślisz sskarbie? Muszę wiedzieć...

**BILBO**

*(jeszcze nie widząc stwora)*

Mam na imię Bilbo Baggins. Zgubiły mi się krasnoludy.

Zgubił mi się czarodziej. Nie wiem, gdzie jestem i nawet nie chcę wiedzieć! Obym się stąd jak najprędzej wydostał!

**GOLLUM**

A co on ma w ręku?

**BILBO**

*(z wielką przesadą)*

Miecz z gondolińskiej stali!

**GOLLUM**

Sss...a-kich! *(kichnął i wygrzeczniał nagle)* Może siądziemy i porozmawiamy z nim troszeczkę, mój skarbie? Może on lubi zagadki? Może lubi, co?

**BILBO**

Co? A to co takiego? *(wreszcie dostrzegł stwora)* Ale potw... oornie lubię!

*(po chwili)* No, dobrze. Możemy się pobawić w zagadki. *(do widza)* Co za paskuda! Może uda mi się dowiedzieć czegoś więcej o tym sstworze?! Czy jest dziki, krwiożerczy, a może przyjaciel goblinów?

**GOLLUM**

Mój sskarb zaczyna, a on zgaduje.

**BILBO**

Zaczynaj! Zaczynaj! Co za ślamazarny typ!

**GOLLUM**

Glum! Glum! Oto nasza zagadka:

„Korzeni nie widziało niczyje oko,

A przecież sięga bardzo wysoko.

Od drzew wybuchało wspaniałej,

Chociaż nie rośnie wcale.”

**BILBO**

Ee, to łatwe. Po prostu - góra.

**GOLLUM**

*(zagulgotal)* Po prostu - góra? To on tak łatwo zgaduje? Niech więc on stanie z nami do zawodów. Jeśli mój skarb sspyta, a on nie odpowie, to mój skarb go zje. A jeśli on sspyta, a sskarb nie odpowie, to sskarb zrobi wszystko, czego on ssobie będzie życzył. Na przykład, pokaże mu wyjście na świat.

**BILBO**

Zgoda! Obym się wreszcie stąd wydostał. Teraz ja!

„W czerwonej stajni trzydzieści białych koni,  
Kłapie, zgrzyta, czasem ze strachu dzwoni.”

**GOLLUM**

Sstara, z brodą zagadka. Zęby, zęby! Mój sskarb! Teraz ja!

„Nie oddycha, a żyje.

Nie pragnie, a wciąż pije.”

**BILBO**

*(myśli, nadyma się, drapie po głowie)*

...

**GOLLUM**

*(zaciera ręce, chce go uszczypnąć)*

A czy on aby sssmaczny? Czy ssoczysty? Czy sskórkę ma chrupiącą?

*(gramoli się na brzeg, myśląc, że już wygrał)*

Trzeba się sspieszyć, posspieszyć... *(gdy plasnął w wodę, wyskoczyła ryba)*

**BILBO**

*(olśniony)* Ryba! Ryba!

**GOLLUM**

*(zezłoszczony)* Ghym! Ghym! No dobrze, teraz jeszcze ty, ostatni raz!

Jeśli przegrasz, to mój skarb cię... chrum, chrum!

**BILBO**

*(do widza)* Ojej! Ale wpadłem! On naprawdę zgaduje. Wssstrętny typ!

Pewnie nic innego nie robi, tylko zgaduje. Co tu wymyśleć? Już wiem!

*(do stworza)* Co mam w kieszeni?

**GOLLUM**

To nieprzepisowo! Nieprzepisowo!

**BILBO**

*(uparcie)* Co mam w kieszeni?! Zgadujesz albo koniec zabawy.

**GOLLUM**

Sss... Glum! On musi zgodzić się, żeby mój sskarb zgadywał do trzech razy, do trzech razy sztuka!

**BILBO**

No, dobrze. Masz prawo do trzech prób. Zaczynaj.

**GOLLUM**

Rękę!

**BILBO**

Żle! Drugi raz!

**GOLLUM**

Sss!... *(cały podenerwowany)* ...nóż!?!...

**BILBO**

Żle! Ostatni raz!

**GOLLUM**

*(syczy, pryca, mlaska, plaska)*

**BILBO**

Mówże! Czekam! Czas dozwolony mija!

**GOLLUM**

*(wybucha):* Sznurek albo nic!

**BILBO**

Ani jedno, ani drugie. Wygrałem! Chcę stąd wyjść! Musisz pokazać mi drogę!

**GOLLUM**

Okropność! Czyś ty, mój sskarbie, obiecał to naprawdę? Czyś obiecał pokazać temu wssstrętnemu Bagginsowi wyjście? *(po chwili)* A co on ma w kieszeni?

**BILBO**

Mniejsza z tym. Słowo to słowo.

**GOLLUM**

ON musi poczekać. Mój sskarb musi coś wziąć z domu, coś, co nam pomoże znaleźć wyjście.

**BILBO**

Dobrze, ale pospiesz się!

**GOLLUM**

*(odchodząc na bok kałuży, do siebie)* Twój urodzinowy dar! Mój pierścień! Tego potrzebujesz, mój sskarbie! Wssuniesz go na palec, a on uczyni cię niewidzialnym. Będziesz bezpieczny, mój sskarbie, wtedy ani miecz, ani pomyślunek wssstrętnego Bagginsa nic nie pomoże. Sschrupiesz go na ssurowo, żywcem, od niegotowanych nówek poczynając!

**BILBO**

Trzeba być ostrożnym, nie ufać tej potworze.

*(nagle hałas, zamieszanie, tam gdzie Gollum)*

**GOLLUM**

Gdzie?! Gdzie się podział?!

**BILBO**

Co się stało? Co tam zgubiłeś?

**GOLLUM**

*(w zamieszaniu)* Niech on o nic nie pyta! Glum! Zginął! Przepadł!

Przekleństwo! Przekleństwo!

**BILBO**

Ja też zginałem i chcę stąd wyjść! Obiecałeś przecież!

**GOLLUM**

Nie, nie, nie teraz!

**BILBO**

Nie umiałeś rozwiązać zagadki i obiecałeś!

**GOLLUM**

*(po chwili)* Nie umiałeś rozwiązać zagadki? A co on ma w kieszeni?

Niech najpierw powie. Muszę wiedzieć!

**BILBO**

*(nie rozumiejąc wybuchu Golluma)* Rozwiązanie trzeba zgadnąć, a nie pytać o nie.



**GOLLUM**

*(groźnie)* Co on ma w kieszeni?!

**BILBO**

*(niepewnie)* Powiedz, co zgubiłeś!

**GOLLUM**

*(rzuca się w stronę hobbita)* Muszę wiedzieć!!

**BILBO**

*(ucieka, piszcząc)* Co ja właściwie mam w tej kieszeni?!

*(Wkłada rękę do kieszeni, wyjmując rękę z pierścieniem na palcu. Mówi do siebie: „Pierścień?”)*

*Gollum przebiega obok wcale go nie dostrzegając. Bilbo jeszcze bardziej zdumiony. Stoї tak z wyciągniętą ręką. Gollum przebiega znowu. I tak kilka razy z lewej na prawo i z powrotem.)*

**GOLLUM**

Twój urodzinowy dar! Przekleństwo! Jak to się stało, że go zgubiłeś??

Baggins go znalazł! Ma go w kieszeni! Ten wssstrętny, wścibski Baggins!

*(Opada z sił w tym bieganiu w te i we w te.)*

**BILBO**

Acha! Tss! *( w kierunku widza )* Chyba już wiem. *(głośnym szeptem)*

Ten pierścień czyni mnie niewidzialnym!

**GOLLUM**

Ale Baggins nie wie, co ma, co potrafi pierścień. Nie może wiedzieć! Trzeba go szukać, złapać! *(rozgląda się zziąjany)* Jeśli poszedł tą drogą, to nie poszedł tamtą. Dogonić go! Prędko! Spiesz się, mój sskarbie! Wyjście! Gdzie jest wyjście?! Acha! Siedem razy w prawo i siedem razy w lewo. To jest droga do bramy. Szybciej! *(biegnie, wybiega ze sceny)* Nienawidzisz go, mój sskarbie! Nienawidzisz na wieki!!

**BILBO**

„Siedem razy w prawo i siedem razy w lewo”. Już wiem! A teraz, szybko!

*(Hobbit biegnie, a scenografia przesuwa się też. Bilbo niemal za sceną. Na scenie już las, dolina, słońce. Krasnale siedzą w koło. Za chwilę z groty wypadnie Bilbo.)*



*Intermedium - Józef z Maryją*

MIROSŁAW GLINIECKI

---

Osoby :

*Prologus*  
*Matka*  
*Bachorki*  
*Sąsiadka I*  
*Sąsiadka II*  
*Wójt*  
*Teściowa*  
*Żona*  
*Mąż*  
*Józef*  
*Maryja*

*Intermedium* jest fragmentem scenariusza przedstawienia teatralnego Teatru STOP  
*DIALOGUS PASTORALIS*.

## Prologus

Patrzajcie, jak to Józef z Maryją

Z woli Tyberiusza na spis podążają.

Patrzajcie - oni wśród ludzi, ludzie ich jednak nie znają.

Chciejcie spamiętać rys obrazu tego

Jak to człek człękowi nic nie czyniąc, wiele czyni złego:

*(Na scenie, w rogu, ale na pierwszym planie, widoczne są dwie zgarbione sylwetki: kobiety i mężczyzny z kosturem. Na twarzach maski, które nie określają jednoznacznie ich charakteru. Stoją w miejscu. To życie toczy się dokoła nich. Są jakby obok. W głębi sceny widać krzątającą się kobietę i bawiące się dzieci. Mężczyzna puka kosturem w podłogę. Otwierane drzwi mieszkań umożliwiają nam wgląd w porządek dnia poszczególnych rodzin)*

## Matka

Kto tam?...

*(do dzieci)*

Nie róbcie wywiewu! Czego wyglądacie! Precz powiedziałam! Precz od drzwiery!

Co za bachory!

## Bachorki

Matulu, matulu jaka bieda idzie!

Same szmaty, a w nich dziury wszędzie!

*(w głębi pojawia się ciekawska Sąsiadka I)*

## Matka

Po coście przyszli?! Wszak tu nic nie dają, bo sami nie mają!

## Sąsiadka I

Nie mają, nie mają. A półki w piwnicach aż się uginają!

## Matka

Jak się uginają, to nie wasze!

## Sąsiadka I

Pewnie, że nie nasze, bom nie kradła!

## Matka

Ty wiedźmo zajadła! Od złodziei wymawiacie,

a sama ucha u drzwi nastawiacie!

Czekajcie, sprzeda wam mój stary pasze.

## Sąsiadka I

A i się bez niej obędziemy, od sąsiadów dostaniemy!

## Matka

Dostaniecie, dostaniecie! Od sąsiadów - bandycka zgraja.

Prędzej komuś ukradniecie, albo pod kościołem na żebry staniecie!

*(zwraca się do Józefa i Maryji)*

Jeszcze tu stoicie?! Idźcie dalej! Nie znam was!

Nie mam czasu na gadanie! Nie mogę wspomóc! Nie ma miejsca na spanie!

## Sąsiadka I

Na żebry?!...

A kto pożyczać sekretnie przed chłopem przychodził?...



Kto byka użyczył, by cielaki spłodził?!...  
Kto choroby odczynia, gdy was w bólu trzyma?!...

**Matka**

Do tego się nadajecie, bo myślunku nie zdajecie!

**Sąsiadka I**

Jeśliżem licha w myśleniu,  
To i gorszam od was w brzucha robieniu!  
Wszak twój bęben nie spadł z nieba!  
Mało masz? Jeszcze ci trzeba?!...

**Matka**

Zamknij gębę niewyparzoną! Gadają, bo sami nie mogą.

**Sąsiadka I**

Ty ściero zafajdana!  
Gdybym chciała, dziesięć szkrabów już bym miała!

**Matka**

Trza mieć najpierw z kim to czynić!  
*(pojawia się Sąsiadka II, wystrojona, z ostrym makijażem)*

**Sąsiadka II**

I czego pyskolicie jęzorem kanciastym! Jeśli źle wam idźcież za stodołę,  
a pokój dajta w naszym siole.

**Matka**

Ot, jaka to się ozwała!

**Sąsiadka I**

Lepij byś chłopa szukała!

**Sąsiadka II**

Nie jam ci panną z kosturem na wydaniu.

**Sąsiadka I**

Żmija, do mnie pije. Z mego nieszczęścia się śmieje *(placze)*

**Matka**

Nie wstyd tak brudy wywlekać,  
Tragedyją skrzywdzonych dotykać!  
*(podchodzi do Sąsiadki I; obejmuje ją współczującym gestem)*

**Sąsiadka II**

Ty lepij garnków pilnuj byś miała co smażyć,  
Bo twój stary, szkapina, ledwie może łązić!

**Matka**

Jak nie może, to... po to, że dych się upija,  
bo my som nadzwyczaj bogata rodzina!  
Patrzaj coś swą gębą narobiła! *(szloch Sąsiadki I)*

**Sąsiadka II**

Wyście naczęły a ja żem skończyła i prawdą jest, że to poruta!...

**Matka**

Dawaj no mi kawał buta a nauczę ją rozumu! Morality prawić będzie!  
W czerep zdziele to usiedzie! *(Wójt próbując rozdzielić walczące kobiety, poucza)*

## Wójt

Ależ moje drogie, tak to się nie godzi...  
Wracajta do pracy, wszak za nią się ceni.  
Co komu z tego przyńdzie żeśta skłócení.

Zbytek czasu zawdy myśli na złe wodzi,  
w ten czas człek się gubi, stare zmienia w nowe,  
wymyśla i po co, gdy jest już gotowe?...

Toteż zbłądzonych, Pan pracą chronić raczy!

A żarcia nie staje, bo wciąż macie pecha  
Już taka to wasza kołtunerska cecha.  
I choć macie swoje, kaźden w cudze baczy.

Tak ciąży na was stan chciwości i draństwa!  
Nic nie chcecie czynić dla biednego państwa!

## SONG O ŻYCIU W RODZINIE

### Prologus

*(śpiewa w tonie brechtowskich songów)*

Czy wiesz, że człowiek zawsze chce być dobry,  
Nigdy nie pragnie czynić komuś zła.  
Wszystko uczyni, by wydać się mądrym,  
Skądże on na to tyle siły ma.

Bo człek do życia w rodzinie stworzony,  
I chociaż forsy ciągle w kabzie brak;  
Szczęśliwym ojcem jest i mężem żony,  
To najcieplejszy miłości jest fakt.

W gromadzie dzieci jego odpoczniecie,  
Wygodne życie, pełny szczęścia świat.  
Jedynie w domu najdzie myśli szczere,  
To najcieplejszy miłości jest fakt.

*(Mężczyzna ponownie puka kosturem w podłogę. Otwierają się drzwi kolejnego mieszkania. Widać dwie kobiety: starszą - pracującą, w fartuchu, ubijającą np. jajko oraz młodszą - czytającą kolorową gazetę, elegancką)*

### Teściowa

Kto tam z tak późnym czasem?...  
Jaki swój pytam się?...  
Idźcie precz! Nie przyjmę do domu.  
W swej chałupie nie dam spać nikomu!

### Żona

W swej chałupie; o niedoczekanie twoje!  
Chciałabyś starucho, zagarnąć co moje!

**Teściowa**

Wszystko co tu jest to syna mojego,  
któregoś grzesznico uwiodła biednego!

**Żona**

Ja ci go uwiodłam?... A to, że sam cholewy smalił, to żeś zapomniała?!

**Teściowa**

Smalił, bo żeś czarowała!

**Żona**

Miałabym kogo.

**Teściowa**

Mało ci zrobił, mało ci przyniósł? Ty żeś nic nie miała!

**Żona**

Z pierwa przyniósł potem wyniósł do karczmy gdzie niecnota pije.

Żebym go w swe łapy dostała już bym mu kości rachowała!

*(z dała słyhać śpiewkę powracającego męża)*

Ło jery, wraca...

**Mąż**

O jakimż to rachowaniu mówiono?

Ej, niewyparzoną gębę masz, moja żono!

**Teściowa**

Właśnie, właśnie. Dobrze gadasz.

**Żona**

Cóż się dzieje, dla Boga. Pójdź, zjesz co ciepłego.

Nie bądź tak łada jaki, szanuj zdrowia swego.

**Teściowa**

Takaś ty. Najpierw żeś syczała, teraz byś głaskała!

**Żona**

Skądże znowu...

**Mąż**

Ino ty mnie nie wnerwiaj, szanuj męża swego,

Bo wierz mi, że nie będziesz już miała takiego!

A co to za ludzie za drzwiami stoją?

**Żona**

Aaa, to mnie tam prosiła jakaś białogłowa

O gospodę - ale to już z tobą rozmowa.

**Mąż**

Na cóż się w tak daleką drogę poruszała?!...

Lepiej z takim brzuchem w domu by siedziała!

Kto nie ma domu własnego, nie wart jest chleba żadnego.

*(do Żony)*

Jeść mi daj w te pędy!...

**Żona**

Żal mi was widząc wasze utrapienie,

Ale moje równie wielkie jest zmartwienie. O ja biedna, nieszczęśliwa...

*(na scenie pojawiają się wszystkie występujące dotąd osoby. Z progów swoich domostw zwracają się do Józefa i Maryji)*

**Sąsiadka I**

A kto wyście, że zapytam?

Nikim?!...

Mówcie jaśniej, ja w żartach nieobyłam!

**Sąsiadka II**

Wy pewnie na dworze służyliście,

A teraz bez pracy, zbłądziliście!

**Matka**

Jeśli z bidą przed się idziecie,

Czymże za nocleg płacić chcecie?!

**Wójt**

Prawda, że Biblia Święta przykazuje,

Iż ten kto w potrzebie, tego się przyjmuje.

Lec jakież słowo dać możecie,

Że mnie nic nie ukradniecie?!

Wpuściłbym was w me progi,

Gdybym był ubogi!

**Sasiadka II**

Dziś gościów przyjąć się waży,

Jak ja was z nimi posadzę?!

**Sąsiadka I**

Wy przecie nic nie macie,

To z czym zostać chcecie w mej chacie?!

**Mąż**

Po prawdzie?... nie macie żadnej posady?

To co z wami za układy!

**Sąsiadka II**

To przecie dla mnie poruta,

Gdybyście weszli w tych butach!

**Matka**

I szaty zabłocone,

Nic dla was zrobić nie mogę!

**Bachorki**

I tak do drzwi kołaczą!

Jeszcze sąsiedzi obaczą!

*(Wszyscy razem)*

Lepiej zajdźta do sąsiada mego,

Tam dla się najdziecie troche miejsca wolnego!

*(schodzą ze sceny. Nie przestają radzić potrzebującej parze)*

Idźta dalej!... Idźta!... Idźta!...

Najdziecie!... najdziecie!... u sąsiada!...

## SONG O ŻYCIU CODZIENNYM

### Prologus

*(śpiewa w tonie brechtowskich songów)*

Czy wiesz, co znaczy na życie harować,

Kiedy codziennie trza o świecie wstać.

Na chleb i kawę pragniesz zapracować,

A i dzieciakom coś do ręki dać.

Wykuwasz w pocie poświęcenia chwile,

Bo los obsadził role właśnie tak.

Ty kujesz – inni spędzają czas mile,

Niesprawiedliwy to życia fakt.

Chociaż są winni, nie ma oskarżenia,

To świat odkrywa swe oblicze tak.

Ty pytasz – ale jest zmowa milczenia,

Więc coraz częściej zaufania brak.











Dziecięcy chór „Fantazja” Szkoły Podstawowej nr 5 i Gimnazjum nr 3 w Słupsku  
pod dyрекcją Lilianny Zdolińskiej - inauguruje Sympozjum  
Teatr edukacyjny - komunikacja bez granic. (fot. Ryszard Sikorski)

## SPEKTAKLE I WARSZTATY NA BORNHOLMIE



Teatr Kurnik ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Słupsku w spektaklu „Strach na wróble”. Zespół prowadzi Jacek Górąski.  
*(fot. Mirek Gliniecki)*



Profilaktyczny spektakl - „Dealer” Teatr STOP z Koszalina.  
*(fot. Zbigniew Suliga)*





Edukacyjny spektakl o pantomimie i clownadzie  
- „Mim i Clown” Teatr STOP z Koszalina. (fot. Jacek Górawski)



Etiuda „Żarłaczna Ewa” K.I. Gałczyńskiego.  
W roli Ewy - Alice Østerborg.  
Warsztat prowadzi „palic” Mirosława Glinieckiego. (fot. Daniel Kalinowski)





Warsztat poszukiwania rytmu i odrealnienia ruchu  
Daniela Kalinowskiego (Teatr STOP - Teatrezja). (fot. Mirek Gliniecki)



Warsztat pantomimy  
i plastyki ciała  
Mieczysława Giedrojcia  
- Teatr Małych Form -  
z muzyką Andrzeja Andermana  
- Teatr STOP.  
(fot. Mirek Gliniecki)

## DUŃCZYCY W SŁUPSKU



Karsten Thorborg - dyrektor  
Bornholms Højskole  
w Åakirkeby, z rewizytą  
w Słupsku.  
(fot. Sławomir Żabicki)



Spektakl „Alicja w krainie czarów” w wykonaniu teatru różnych  
narodów z Bornholms Højskole na scenie Ośrodka Teatralnego Rondo  
w Słupsku (rewizyta). (fot. Sławomir Żabicki)



## TWÓRCY I ICH ZESPOŁY



Zabawa w teatr Zosi i Zbyszka Wójcików  
(Teatr Bronisze - Ożarów Mazowiecki). (fot. archiwum zespołu)



Aktorzy Teatru Dziecięcego Skrzat z Ogorzelin  
w etiudzie - „O żabce”. Zespół prowadzi Teresa Gliniecka.  
(fot. Teresa Gliniecka)



Spektakl „Wijuny”  
Teatru Sejneńskiego.  
(fot. Piotr Wójcik)



TELEWIZJA II - Zespół Teatralny 28 D.H. im Cz. Miłosza  
z Włynia prowadzony przez Jana Olszewskiego. (fot. archiwum Sceny)





Dyrektor i Sprzątaczkę - Warsztat Teatralny 5x5 Teatru STOP  
w IV LO w Słupsku (Gdzie ten teatr?... miał tu być). (fot. Sławomir Żabicki)



„Intermedium  
- Józef z Maryją”,  
scena z przedstawienia  
Teatru STOP  
„Dialogus Pastoralis”.  
(fot. Jan Maziejuk)





„Romeo i Julia” skinów i punków w Teatrze Ludowym.  
Próbę sceny Balu prowadzi Jerzy Fedorowicz. (fot. archiwum teatru)



Teatr pantomimy BLIK Jupiego Podlaszewskiego  
w spektaklu „THE LAST DANCE” („Ostatni Taniec”). (fot. archiwum teatru)



Jan Peszek i Jaromir Szroeder za kulisami kolejnej  
Biesiady Teatralnej w Parchowie. (fot. z archiwum)



Stanisław Miedziewski  
i Marcin Bortkiewicz  
- próba do przedstawienia.  
(fot. archiwum prywatne)





Słupski Ośrodek Kultury

pragnie podziękować Autorom tekstów oraz wszystkim,  
którzy przyczynili się do wydania tej publikacji.

Przede wszystkim Muzeum Narodowemu w Warszawie  
za wyrażenie zgody na bezpłatne umieszczenie na okładce  
reprodukcji obrazu Tadeusza Makowskiego *Powrót ze szkoły*,  
a także Zakładowi Poligraficznemu GRAWIPOL,  
wspierającemu tego rodzaju inicjatywę po raz drugi.

Dziękujemy również naszym dobroczyńcom,  
którzy chcieli zachować anonimowość.





*W rozwoju osobowości jednostki ważną rolę odgrywa środowisko. Obejmuje ono różnorodne bodźce rozwojowe, tworzy okazje do uczenia się, ale także funkcjonuje jako specyficzny kontekst kulturowy. Istotnym elementem tak pojmowanego środowiska jest teatr, który zawiera znaczący potencjał edukacyjny. Edukacyjna rola teatru uwarunkowana jest podmiotowymi poziomami jednostki w sytuacji kontaktu ze sztuką. Do najważniejszych należy indywidualna gotowość odbiorcy do odbierania sygnałów artystycznych, subiektywne otwieranie się i percypowanie tych sygnałów, umiejętność przekładania sygnałów artystycznych na własny, dowolnie preferowany przez odbiorcę kod, odbieranie sztuki jako komunikatu poprzez intuicyjne spostrzeganie nadawcy i świadome identyfikowanie przekazu, systematyzacja stabilizująca odbiór komunikatu w ramach własnego modelu postrzegania świata z zastosowaniem indywidualnych pryzmatów poznawczych i emocjonalnych oraz samorządne podejmowanie działań twórczych z uwzględnieniem własnych możliwości intelektualnych (wiedza), emocjonalnych (uczucia, empatia) i specyficznych zdolności (talent) /.../*

*/.../ Praca pod redakcją M. Glinieckiego i L. Maksymowicz:*

*"Teatr edukacyjny - komunikacja bez granic" jest istotnym wypełnieniem niedoboru wydawnictw na ten temat. Autorzy tekstów zamieszczonych w tej pracy podjęli się trudu ukazania teatru jako "świata na miarę każdego z nas" w którym interakcje symboliczne zostają włączone w proces edukacyjny. W centrum tego procesu umieszczono jednostkę ze swoim potencjałem rozwojowym, pozwalając jej na transgresyjne przekraczanie siebie.*

*/fragm. z recenzji dr Marioli Szczepańskiej/*



e-mail: teatrstop@pro.onet.pl